UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto
Departamento de Educação, Informação e Comunicação
Programa de Pós-Graduação em Educação

JOSEMARA DUARTE VIEIRA

Educação Infantil e gênero: um olhar sobre o material apostilado utilizado
em um município paulista

Ribeirão Preto

2019

JOSEMARA DUARTE VIEIRA

**Educação Infantil e gênero: um olhar sobre o material apostilado
utilizado em um município paulista**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Educação da Faculdade de Ciências e Letras de
Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo para a
obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação

Orientadora: Prof. Dra. Bianca Cristina Correa

VERSÃO CORRIGIDA

A versão original encontra-se disponível na biblioteca da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto e na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade de São Paulo.

Ribeirão Preto

2019

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

VIEIRA, Josemara Duarte.

Educação Infantil e gênero: um olhar sobre o material apostilado utilizado em um município paulista. 2019. p.107.

Dissertação de Mestrado, apresentada à Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto/USP. Área de concentração: Educação.

Orientadora: CORREA, Bianca Cristina.

1. Educação Infantil. 2. Gênero. 3. Material apostilado.

Nome: VIEIRA, Josemara Duarte.

Título: Educação Infantil e gênero: um olhar sobre o material apostilado utilizado em um município paulista

Dissertação apresentada ao Departamento de Educação, Informação e Comunicação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, da Universidade de São Paulo para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em: ____ / ____ / ____

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

AGRADECIMENTOS

À Professora Bianca, por ter acreditado no potencial deste projeto, pelos conselhos, carinho e cuidados dispensados.

Às companheiras do GEPPEI, sobretudo pela amizade, solidariedade e empatia, para além da colaboração e partilhas habituais.

A meus familiares, pelo amor incondicional e pela paciência durante esse período de formação e aprendizado.

Aos amigos, por me ajudarem a enfrentar as “crises existenciais” provocadas pela correria da pós-graduação.

À equipe da EMEI José Carlos Sobral, pela compreensão e apoio. Mais que companheiros de trabalho, uma verdadeira família.

À equipe da EMEI do município “C”, pela participação, colaboração e por toda cordialidade.

**“Ninguém nasce feito:
É experimentando-nos no mundo
que nós nos fazemos.”**

Paulo Freire

RESUMO

VIEIRA, J. D. **Educação Infantil e gênero: um olhar sobre o material apostilado utilizado em um município paulista.** 2018. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2018.

O presente trabalho apresenta os resultados de uma pesquisa em nível de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo. Este projeto faz parte de uma pesquisa mais ampla realizada pelo Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Políticas Públicas de Educação para a Infância (GEPPEI), intitulada “Gestão de sistemas e unidades públicas de Educação Infantil: análise de uma microrregião no estado de São Paulo”, orientada pela Professora Doutora Bianca Correa. Este recorte específico teve por objetivo aprofundar os estudos sobre Educação Infantil e gênero por meio da análise de material apostilado utilizado em um dos municípios integrantes da região analisada, tendo em vista os conteúdos propostos sob a ótica das questões de gênero. Como aporte teórico, recorremos à legislação vigente e produção acadêmica na área. Como recursos metodológicos, além da análise do conteúdo das apostilas, utilizamos entrevistas. A análise do material nos permitiu selecionar duas categorias principais, sendo a construção da imagem de menina/menino e a construção da imagem de mulher/homem. Como critérios de análise, escolhemos os padrões de vestimenta e a maneira como aparecem brinquedos e brincadeiras entre meninos e meninas e o papel ocupado e/ou a função social que mulheres e homens desempenham no material apostilado. No que diz respeito à vestimenta, foi possível constatar que o material veicula um padrão estereotipado, tendo em vista que as apostilas utilizam constantemente o uso de saia/vestido para as meninas e short/calça para meninos. Identificamos ainda um padrão predeterminado em relação aos brinquedos e brincadeiras, bem como a existência de espaços privilegiados para o brincar. Em relação à imagem de adultos foi possível verificar que no material apostilado os homens desempenham diversas funções, enquanto atribui-se às mulheres os afazeres domésticos e maternidade, desconsiderando assim seu papel no mercado de trabalho, com exceção da função docente. As entrevistas indicaram que há prioridade na realização das atividades das apostilas em detrimento ao brincar e revelaram práticas diferenciadas para meninos e meninas no ambiente escolar. Este estudo concluiu que a utilização de materiais apostilados no município “C” se constitui numa prática prescritiva e que os conteúdos veiculados nas apostilas favorecem a cristalização de conceitos que tendem a reforçar relações desiguais de gênero.

Palavras-chave: Educação Infantil. Gênero. Material apostilado

ABSTRACT

VIEIRA, J.D. Early Childhood Education and gender: a look at the textbook used in a city in São Paulo State. 2018. Dissertation (Master's Degree) - Faculty of Philosophy, Sciences and Literature of Ribeirão Preto, São Paulo State University, Ribeirão Preto, 2018.

This thesis statement presents the results of a Master's level research of the Graduate Program in Education of the Faculty of Philosophy, Sciences and Literature of Ribeirão Preto. This project is part of a wider research conducted by the Group of Studies and Research about Educational Public Policies for Childhood (GEPPEI- in Portuguese), entitled as "Management systems and Public Units for Early Childhood Education: analysis from a microregion in the state of São Paulo", oriented by Professor Bianca Correa, Ph.D.. This specific piece aimed to deepen the studies on Early Childhood Education and gender through the analysis of the textbook used in one of the cities in the region that was analysed, considering the contents proposed from the point of view of gender issues. As a theoretical contribution, we resorted to the current legislation and the academic production in the subject. As methodological resources, besides the analysis of the textbook content, we used magazines. The material analysis allowed us to select two main categories, the image building of girl/boy and the image building of woman/man. Considering the analysis criteria, we chose the dress code and the way toys and games are presented to boys and girls and/or the social role women and men play in the textbook. Regarding the dress code, it was possible to certify that the material conveys a standard stereotype, considering that the textbooks show the use of skirt/dress to girls and shorts/trousers to boys constantly. We also identified a predetermined standard in relation to toys and games, as well as the existence of privileged spaces to play. About the adults image, it was possible to certify that in the textbook men perform several tasks, whereas women perform household chores and maternity tasks, disregarding their role in the workplace, except for teaching. The interviews indicated that there is a priority in carrying out the textbook activities to the detriment of playing, and they revealed distinct practices between boys and girls in the school environment. This study concluded that the use of textbooks in the city "C" constitutes in a prescriptive practice and that the contents conveyed in the textbooks favour the crystallization of concepts that tend to reinforce unequal gender relations.

Keywords: Early Childhood Education, Gender, Textbook

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CF/88	Constituição Federal de 1988
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
ESP	Escola Sem Partido
GEPPEI	Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Políticas Públicas de Educação para a Infância
GT	Grupo de Trabalho
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica
MBL	Movimento Brasil Livre
OMV	Observatório da Mulher contra a Violência
PNBE	Programa Nacional Biblioteca da Escola
PNLD	Programa Nacional do Livro e do Material Didático
PPP	Parcerias público-privadas
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
SME	Secretaria Municipal da Educação
SPE	Sistemas Privados de Ensino
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Personagens fixos do material apostilado do município “C”	67
Figura 2 – Meus alimentos favoritos	69
Figura 3 – Vista o personagem que mais se parece com você	70
Figura 4 – Fantoches de palito.....	71
Figura 5 – Menina/princesa do faz de conta.....	72
Figura 6 - Menino/super-herói do faz de conta	72
Figura 7 – Coloque a faixa no quimono do garoto	74
Figura 8 – Minhas brincadeiras favoritas	75
Figura 9 – Identifique as diferenças no campo de futebol.....	76
Figura 10 – Complete com adesivos.....	76
Figura 11 – Faça um “X” nas crianças	77
Figura 12 – Pinte de acordo com a quantidade de objetos	78
Figura 13 – Assinale o garoto mais próximo da casa (pesca)	79
Figura 14 – Recorte e cole quadrados no tapete da vovó	79
Figura 15 – Vamos brincar ou expor a pipa	80
Figura 16 – Vamos fazer dobraduras.....	81
Figura 17 – Mulher/mãe	85
Figura 18 – Mulher/professora	85
Figura 19 – Dia das mães	86
Figura 20 – Dia dos Pais.....	86
Figura 21 – Pinte o que você gosta de fazer com a sua família.....	89
Figura 22 – Quebra-cabeça / Mulher negra	90
Figura 23 – História / Homens negros.....	90
Figura 24 – Livro do circo.....	91

LISTA DE QUADROS

Quadro1 - O uso de sistemas apostilados privados para a Educação Infantil na Microrregião Paulista 2016/2017	20
Quadro 2 – Perfil das Professoras da EMEI do Município “C”	23
Quadro 3 – Descrição do material apostilado referente ao tema / área de conhecimento em cada faixa etária	65
Quadro 4 - Padrão de vestimenta nas imagens de meninas e meninos no material apostilado para a Educação Infantil do Município "C" 2017	68
Quadro 5 – Frequência de imagens de mulheres e homens no material apostilado para a Educação Infantil do Município "C" em 2017	83
Quadro 6 - Função social desempenhada por mulheres no material apostilado para a Educação Infantil do Município "C" em 2017	84
Quadro 7 - Função social desempenhada por homens no material apostilado para a Educação Infantil do Município "C" em 2017	84

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
CAPÍTULO 1 Percurso Metodológico.....	18
1.1 O município “C”	21
1.2 As professoras da EMEI do município “C”	22
CAPÍTULO 2 Gênero e educação	25
2.1 Definição e origem do termo gênero.	25
2.2 Perspectivas de gênero e diversidade na educação	27
2.2.1 Gênero, instituições sociais e preceitos morais	30
2.2.2 Gênero no ambiente escolar.....	32
2.3 O conceito de gênero e a Educação Infantil.....	39
CAPÍTULO 3 O uso de materiais apostilados e educação.....	45
3.1 Material apostilado e neoliberalismo.	45
3.2 Currículo e conteúdos: quais são, quem escolhe e como são trabalhados	51
3.3 Material Apostilado e Educação Infantil	56
CAPÍTULO 4 Questões de gênero no material apostilado do município “C”	64
4.1 O padrão de vestimenta de meninas e meninos.	67
4.2 Brinquedo, brincadeiras e as questões de gênero.....	71
4.3 Feminino e masculino no material apostilado	82
CONSIDERAÇÕES FINAIS	93
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	95
ANEXOS	101

Introdução

A presente dissertação apresenta os resultados de uma pesquisa em nível de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (FFCLRP/USP).

Este projeto faz parte de uma pesquisa mais ampla realizada pelo Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Políticas Públicas de Educação para a Infância (GEPPEI), intitulada “Gestão de sistemas e unidades públicas de Educação Infantil: análise de uma microrregião no estado de São Paulo”, orientada pela Professora Doutora Bianca Correa, e que tem por objetivo geral mapear e analisar como se organiza a gestão da Educação Infantil em doze municípios da microrregião de Ribeirão Preto - SP.

O GEPPEI é constituído por estudantes de Iniciação Científica do Curso de Pedagogia e mestrandas do Programa de Pós-Graduação em Educação da FFCLRP/USP. Participam também, além da orientadora, estudantes que já defenderam suas monografias e dissertações. Cada integrante tem um projeto próprio, com metodologia e objetivos específicos. No entanto, todos os dados construídos alimentam um banco ao qual todas as pesquisadoras têm acesso.

Nosso projeto de mestrado teve por finalidade aprofundar os estudos sobre Educação Infantil e gênero por meio da análise de material apostilado utilizado em um dos municípios integrantes da região analisada, tendo em vista os conteúdos propostos sob a ótica das questões de gênero.

O Brasil registra altos índices de violência contra as mulheres. Segundo dados do Fórum Brasileiro de Segurança Pública, foram registrados mais de 60 mil casos de estupros e mais de 220 mil casos de violência doméstica no ano de 2017.

Criado pelo Senado em março de 2016, O Observatório da Mulher contra a Violência (OMV) tem por funções, entre outras, a de analisar dados, produzir relatórios, promover pesquisas e coordenar projetos que combatam a violência contra a mulher. Por intermédio do OMV, foi elaborado o relatório Panorama da violência contra as mulheres no Brasil (2018b). Em sua segunda edição, o documento apresenta queda no número de homicídio de mulheres entre os anos de 2014 e 2015, no entanto, salienta que:

(...) embora tenha sido verificada uma redução da taxa de homicídios de mulheres no último ano, tal taxa (4,4) ainda se apresenta em um nível mais elevado do que o verificado em 2006 (4,2), ano de início da vigência da Lei Maria da Penha. (Brasil, 2018b, p.9)

O documento aponta também, além da discrepância entre os entes federados, aparente subnotificação dos dados, dificultando o acesso a números reais dos indicadores de violência. Estima-se que menos de 10% dos casos são notificados, tornando a situação ainda mais alarmante do que apresentam as estatísticas.

A Lei nº 11.340 de 7 de agosto de 2006 (Lei Maria da Penha), representa um importante marco legal na busca pela erradicação da violência contra as mulheres. Para além das medidas de apoio e proteção às vítimas, e da punição aos agressores, gostaríamos de salientar a promoção de políticas públicas preventivas presentes no documento, especialmente as que dizem respeito à educação.

O artigo oitavo da Lei Maria da Penha prevê, entre outras medidas, o incentivo a estudos e pesquisas referentes às questões de gênero, raça e etnia, a realização de campanhas educativas e a promoção de programas educacionais pautados na ética e respeito à diversidade e à dignidade humana. O inciso X do referido artigo determina:

o destaque, nos currículos escolares de todos os níveis de ensino, para os conteúdos relativos aos direitos humanos, à equidade de gênero e de raça ou etnia e ao problema da violência doméstica e familiar contra a mulher. (BRASIL, 2006, p.17)

A resolução nº 5 de 17 de dezembro de 2009 estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), no intuito de orientar o atendimento de crianças de 0 a 5 anos em creches e pré-escolas. Além de contribuir para uma visão de criança como um ser social e de direitos, o documento estabelece alguns critérios para que a proposta dessas instituições cumpra sua função sociopolítica e pedagógica, dentre as quais destacamos:

Art. 7º Na observância destas Diretrizes, a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve garantir que elas cumpram plenamente sua função sociopolítica e pedagógica:

(...)

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

Sabemos que a legislação nem sempre garante que os direitos sejam efetivados na prática, contudo, a Lei Maria da Penha, ao prever que o tema equidade de gênero perpassasse por todos os níveis de ensino, e as DCNEI (2010), ao incluir a questão de gênero na proposta

pedagógica para a Educação Infantil como um dos artifícios para que se promova um rompimento de relações de dominação, estabeleceram importantes marcos legais em defesa de uma educação mais democrática, levando em consideração, inclusive, seu caráter mandatório.

Em contrapartida, no cenário político, vemos o crescimento exponencial de um fundamentalismo religioso apoiado pelo projeto político neoliberal, que tem se estabelecido de maneira contundente contra qualquer tipo de menção à palavra gênero em qualquer tipo de política pública, cooptando adeptos através de um discurso de viés eleitoreiro sobre a valorização das famílias e proteção às crianças.

O movimento Escola sem Partido (ESP) vem se consolidando como um dos principais marcos desse fundamentalismo contra o debate sobre gênero no ambiente escolar. Gaudêncio Frigotto (2012) denuncia como a busca pela manutenção do capitalismo vem se traduzindo em verdadeira doutrina, que prevê, para além da exploração e retirada de direitos, a criminalização de quem se opõe a essa política de desmonte. Diante deste cenário, o autor estabelece uma estreita relação entre as demandas do capital, o golpe parlamentar que resultou no *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff em 2016 e o surgimento do movimento ESP:

Este é o solo estrutural do qual emana a ideologia do golpe que acaba de ser dado à democracia e a do Escola sem Partido. As forças e intelectuais que as promovem são a expressão política e ideológica do contexto atual, que assumem as relações sociais capitalistas no Brasil. Com efeito, a composição dominante do parlamento que, de forma arrogante, cínica e raivosa, legalizou o golpe e reza a cartilha do fundamentalismo religioso e do mercado. (FRIGOTTO, 2017, p. 25)

Em artigo intitulado “Educação Infantil: um balanço a partir do campo das diferenças”, Anete Abramowicz e Gabriela Guarnieri de Campos Tebet (2017) reconhecem os avanços das políticas públicas em prol da diversidade durante os governos Lula e Dilma e abordam como este momento de retrocessos do estado de direitos tem apoiado movimentos como o Escola sem Partido e como essas questões influenciaram a retirada da palavra gênero nas políticas públicas:

[...] Neste momento de retrocesso do Estado de direito e democrático em que vivemos hoje, há um refluxo substantivo dessa pauta e da ascensão de todas as formas de fascismos. Novamente se disputa a identidade nacional, de maneira a colocar a diferença e/ou a diversidade como aberração e desvio e, se possível, aboli-las do espaço público e educacional, como ocorreu, por exemplo, na interdição do debate sobre as relações de gênero que tão contundentemente foi colocada no processo de aprovação dos Planos Estaduais e Municipais de Educação; na proibição de falas consideradas políticas/ideológicas pelos professores que agora se apresentam por meio do

Projeto de Lei nº 867/2015 e de outros projetos similares que tramitam em diferentes estados e no Distrito Federal; e, por fim, na nefasta proposta ideológica partidária de uma educação sem partido. (ABRAMOWICZ e TEBET, 2017, p.197)

Márcia Ondina Vieira Ferreira (2015) pesquisou a inclusão do tema gênero na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), analisando os textos apresentados em todos os Grupos de Trabalho (GT), no espaço de tempo compreendido entre os anos de 2000 e 2011. Entre avanços e limitações, a autora afirma que:

Em suma, o avanço dos estudos de gênero é significativo na ANPED, pois além do relatado existe também uma inserção maior do tema em atividades gerais dos eventos (sessões especiais, sessões conversa), ampliando, de fato, a visibilidade. Mas, por outra parte, há lugares onde o gênero simplesmente “não existe”, não importa, não interessa. Documentos do GT 23 descrevem um processo de inegável ganho de espaço e aceitação da relevância da existência de um GT para abrigar os estudos de gênero; contudo, em nossa opinião isso não é idêntico à legitimação do gênero como categoria de análise útil em todos os campos da área de educação. (FERREIRA, 2015, p.8)

Ferreira (2015) atribui aos grupos de pesquisa sobre gênero a produção científica e a luta por legitimação da temática. Segundo a autora “[...] ao investir em apresentações no GT 23, os grupos de pesquisa fornecem a seus membros o aval de seu capital científico – situação, aliás, que por si só já se constitui em outro interessante objeto de análise.”. (FERREIRA, 2015, p.13).

Ferreira (2015) elaborou também uma tabela que sistematiza a quantidade de trabalhos sobre gênero em relação ao total de trabalhos apresentados por cada GT. Dos 242 trabalhos apresentados pelo GT 07 (Educação de Crianças de 0 a 6 anos), entre o período de 2000 e 2011, apenas 14 incluíam a temática de gênero.

No trabalho intitulado “Construção e desconstrução de gênero no cotidiano da educação infantil: alguns achados de pesquisa”, encomendado para a 31ª Reunião da Anped, Maria Eulina Pessoa de Carvalho (2008), afirma:

No nível da educação infantil, em especial, parece ainda mais rara a atenção dispensada à problemática de gênero pela pesquisa educacional: enquanto no GT 23 (Gênero, Sexualidade e Educação) foram apresentados seis trabalhos enfocando a infância desde sua fundação até o ano passado, no GT 7 (Educação de Crianças de 0 a 6 anos) foram apresentados apenas dois trabalhos enfocando gênero (FINCO, 2005; TIRIBA, 2005) no mesmo

período (2004 a 2007). Nos trabalhos apresentados no GT 7, em geral, nota-se que a temática de gênero é silenciada mesmo quando se enfocam temas como identidade da criança, corpo, brincar, ou a identidade profissional docente. (CARVALHO, 2008, p.6)

Ao analisar os dados obtidos por Carvalho (2008) e Ferreira (2015), percebe-se que a rejeição sobre o tema gênero, mesmo que por falta de interesse, perpassa pelo espaço acadêmico, inclusive nos estudos referentes à Educação Infantil.

Considerando que estudos tais como os de Guacira Lopes Louro (2000 e 2008) vêm demonstrando o papel da escola na formação dos sujeitos, e considerando que muitas práticas aí desenvolvidas tendem a reforçar estereótipos quanto à identidade de gênero. Conforme evidenciado nas pesquisas de Finco (2003, 2004 e 2010), torna-se relevante avançar na análise das práticas escolares tendo em vista esse aspecto da formação dos sujeitos que a frequentam. Em nosso caso, analisamos especificamente o conteúdo presente em apostilas adotadas por um município no interior paulista para o desenvolvimento do trabalho com crianças da Educação Infantil.

Em sua tese de doutorado, Jimena Furlani (2005), ao analisar como as diferenças de gênero são apresentadas em livros paradidáticos, estabelece críticas aos materiais utilizados, à forma como os saberes hegemônicos são veiculados e, ainda, a uma inércia educacional frente à diversidade que se apresenta no ambiente escolar:

O importante é perceber que existe uma relação direta entre a forma como certa identidade e certo sujeito é representado e a história de construção dos saberes de sua(s) representação(ões). Todo saber é construção. A construção dos saberes hegemônicos e/ou da existência de desigualdades sociais não justifica a paralisia educacional, pois é o discurso que inventa, que constrói as representações acerca dos gêneros e das sexualidades, que regula, exclui, normatiza. Mas que também re-inventa, desregula, inclui, pluraliza. (FURLANI, 2005, p.241)

Concordamos com Furlani (2005), que aponta essa relação direta entre a construção dos saberes, a forma como certos conteúdos são organizados, a maneira como são apresentados e sua influência na percepção e concepção de mundo, tanto na cristalização de conceitos preestabelecidos, quanto na construção de uma concepção plural que valoriza a diversidade.

Juntamente à família, a escola é uma das principais instituições que participam da formação do sujeito na infância. Atualmente as crianças vão cada vez mais cedo para creches e pré-escolas, sendo estes locais onde a criança tem a possibilidade de vivenciar experiências

de inserção cultural e interação fora de seu ambiente familiar. Sendo assim, é preciso indagar: os materiais utilizados na faixa etária específica da Educação Infantil estão promovendo ideais de liberdade e igualdade no que se refere ao gênero?

Diante do contexto, bem como das questões levantadas, justifica-se um estudo voltado para a análise de como são abordadas as questões de gênero na Educação Infantil, mais especificamente sobre os materiais apostilados utilizados.

No primeiro capítulo apresentaremos o percurso metodológico, no intuito de justificar as escolhas e os recursos utilizados para o desenvolvimento da pesquisa.

Nos dois capítulos subsequentes, pretendemos lançar luz sobre a temática, trazendo referências bibliográficas como aporte teórico à pesquisa, sendo um deles dedicado às contribuições que julgamos pertinentes no que diz respeito às questões de gênero, e outro que estabelece algumas reflexões sobre o uso de materiais apostilados. Em ambos os casos, buscamos relacionar o tema com a Educação Infantil.

No quarto capítulo, apresentaremos os resultados obtidos, produzindo inferências que relacionem a análise do material, a bibliografia e os depoimentos coletados em entrevista, para posteriormente inserirmos nossas considerações finais.

Sendo assim, este estudo teve como objetivo geral aprofundar os estudos sobre Educação Infantil e gênero. De modo mais específico, pretende-se analisar o conteúdo do material apostilado adotado na rede pública de Educação Infantil em um município da microrregião de Ribeirão Preto tendo em vista as questões de gênero.

Capítulo 1

Percurso Metodológico

Neste capítulo pretendemos apresentar o percurso metodológico de nosso projeto, perpassando pela escolha do tema e dos recursos, bem como explicitar como foi delineado nosso objeto de estudo e os procedimentos utilizados para responder as questões levantadas nesta pesquisa.

Como já apontado na introdução, ressaltamos aqui que este projeto faz parte de uma pesquisa mais ampla realizada pelo Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Políticas Públicas de Educação para a Infância (GEPPEI) e que, mesmo que cada participante tenha um recorte específico, com metodologia e objetivos adequados a cada projeto, todas as informações coletadas nos municípios alimentam um banco de dados comum, compartilhado por todas.

Segundo Alda Judith Alvez-Mazzotti (2003) “a produção do conhecimento constitui um processo cumulativo coletivamente construído.” (ALVES-MAZZOTTI, 2003, p.36). Esse regime de colaboração e partilha de dados estabelecido entre as pesquisadoras do GEPPEI é fortemente incentivado pela orientadora e tende a legitimar a produção do grupo enquanto conhecimento científico construído de maneira coletiva e cumulativa.

Alves-Mazzotti (2003) aborda as possíveis causas para o reduzido impacto da pesquisa educacional nas práticas escolares, direciona críticas ao modelo positivista, entretanto, afirma que:

[...] A ausência de critérios de demarcação consensuais e o abandono das falsas certezas prometidas pelo modelo positivista de ciência trouxeram uma considerável desorientação aos pesquisadores, principalmente no campo das ciências humanas e sociais, o que, frequentemente, descambou para o “vale tudo”. [...] (ALVES-MAZZOTTI, 2003, p.35)

Alves-Mazzotti (2003) aponta ainda relevância e confiabilidade como critérios essenciais para que a pesquisa educacional obtenha credibilidade e maior influência nas práticas escolares. A autora aponta também a importância da divulgação dos resultados por diferentes meios e portadores textuais, a fim de que a produção do conhecimento não se restrinja e realmente transcenda o ambiente acadêmico.

Além da legislação pertinente, recorreremos à produção acadêmica sobre o tema como base teórica para fundamentar nossa pesquisa, tendo a Educação Infantil como etapa da educação básica a ser contemplada, o material apostilado de um município como o objeto de estudo e as questões de gênero como eixo temático.

Entendendo que uma concepção de educação verdadeiramente democrática e inclusiva, que valoriza a promoção da diversidade necessita considerar as questões de gênero, consideramos relevante e legítima a opção por essa temática em nosso projeto.

Escolhemos a Educação Infantil como a etapa da educação básica a ser contemplada por nossa pesquisa, pois cremos que essa fase da vida escolar é muito importante na construção das concepções de mundo e do outro. Consideramos também a baixa produção acadêmica sobre gênero nessa faixa etária em específico (CARVALHO 2008 e FERREIRA 2015).

Diante da escolha de se abordar a temática do gênero na Educação Infantil, definimos como objeto de estudo o material apostilado, no intuito de investigar “se” e “como” os conteúdos referentes a essa temática são apresentados nestes artefatos, por intermédio de uma pesquisa de abordagem qualitativa.

Sendo a análise de conteúdo o principal recurso metodológico utilizado em nossa pesquisa e o meio mais adequado para obter as respostas concernentes aos questionamentos que delinearam nosso objeto de estudo, consideramos relevante utilizar as concepções abordadas por Maria Laura Puglisi Barbosa Franco (2005). Segundo a autora:

Produzir inferências é, pois, *la raison d'être* da análise de conteúdo. É ela que confere a esse procedimento relevância teórica, uma vez que implica, pelo menos, uma comparação, já que a informação puramente descritiva, sobre conteúdo, é de pequeno valor. Um dado sobre o conteúdo de uma mensagem (escrita, falada e/ou figurativa) é sem sentido até que seja relacionado a outros dados. O vínculo entre eles é representado por alguma forma de teoria. Assim, toda análise de conteúdo implica comparações; o tipo de comparação é ditado pela competência do investigador no que diz respeito a seu maior ou menor conhecimento acerca de diferentes abordagens teóricas. (FRANCO, 2005, p.26)

Ao realizar a análise do material, considerando os apontamentos de Franco (2005), procuramos identificar os conteúdos que abordam questões referentes a gênero, categorizar esses dados e produzir inferências que estabeleçam a possível relação dos conteúdos propostos com a disseminação de padrões predeterminados que favorecem relações desiguais.

Franco (2005) estabelece críticas pontuais sobre o valor de análises meramente descritivas, ressaltando a importância de se estabelecer comparações e contextualização para que a análise tenha relevância teórica. Franco (2005) afirma que as comparações “[...] devem, obrigatoriamente, ser direcionadas a partir da sensibilidade, da intencionalidade e da competência teórica do pesquisador.” (FRANCO, 2005, p.16).

Um levantamento inicial feito pelo GEPPEI demonstrou que sete dos doze municípios da região paulista analisada pelo grupo de estudos utilizaram material apostilado para a Educação Infantil em 2016, e que três permanecem utilizando esse tipo de sistema para o ano letivo de 2017, conforme mostra o Quadro 1:

Quadro 1 - O uso de sistemas apostilados privados para a Educação Infantil na microrregião de Ribeirão Preto, SP 2016/2017. *

MUNICÍPIO	2016	2017
Município A	Sistema apostilado 1	Não adotou
Município B	Sistema apostilado 2	Não adotou
Município C	Sistema apostilado 3	Sistema Apostilado 3 (pré-escola) Sistema Apostilado 1 (berçário)
Município D	Não adotou	Demonstrou intenção, mas não adotou
Município E	Não adotou	Não adotou
Município F	Sistema apostilado 1	Não adotou
Município G	Não adotou	Demonstrou intenção para o 2º semestre
Município H	Sistema apostilado 1	Sistema apostilado 1
Município I	Sistema apostilado 2	Não adotou
Município J	Não adotou	Não adotou
Município K	Sistema Apostilado 1	Sistema Apostilado 4
Município L	Não adotou	Não Adotou

Fonte: A autora, com base nos levantamentos sobre material apostilado, organizados pelas estudantes de iniciação científica Danila Rosseto e Miriam França para compor o banco de dados do GEPPEI.

Nota:

* Os municípios e os sistemas apostilados têm sua identidade preservada conforme acordo previamente estabelecido entre a coordenadora da pesquisa mais ampla e os responsáveis no âmbito de cada município.

Ao analisar o quadro 1, podemos observar que muitos municípios utilizam o mesmo sistema apostilado de ensino. Em 2016, quatro deles utilizavam o sistema apostilado “1”. Inicialmente, pensamos em escolher um dos municípios que utilizavam esse sistema, devido ao fato de sua maior inserção na região analisada. Entretanto, esse material já havia sido analisado em pesquisas anteriores, e em 2017, grande parte dos municípios que adotavam esse sistema optou por não utilizar ou trocar de empresa fornecedora. Optamos, então, por escolher um dos três municípios que confirmaram a utilização de sistemas privados de ensino para o ano de 2017, ou seja, os municípios “C”, “H” e “K”.

Como o grupo já tinha acesso ao sistema apostilado “1” e sendo esse o material utilizado pelo município “H”, consideramos relevante escolher entre os municípios “C” e “K”. Tendo outro projeto de iniciação científica, que também se propõe a analisar materiais

apostilados, escolhido o município “K”, optamos pela análise do sistema apostilado utilizado pelo município “C”. Tais escolhas decorrem do trabalho de pesquisa do GEPPEI que, como já mencionado, é desenvolvido coletivamente e favorece a ampliação de conhecimentos a respeito da temática mais ampla, qual seja, a gestão da Educação Infantil.

Cabe ressaltar também que o sistema apostilado “3”, utilizado pelo município “C”, é fornecido por uma empresa que tem demonstrado significativo crescimento e forte inserção no mercado, que tem realizado inclusive a compra de outros sistemas de ensino do mesmo segmento, como é o caso do material que analisaremos, e que oferece, além das apostilas, prestação de serviços na área educacional, fator que instigou e incentivou nossa escolha pelo referido município.

1.1 O município “C”

Considerando que o município “C” apresentava as condições adequadas para a efetivação de nosso estudo, solicitamos a autorização da Secretaria Municipal de Educação para sua realização. Para isto, foi entregue um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) explicando, entre outros aspectos, que além da análise do material apostilado, pretendíamos realizar entrevistas com professoras. Vale ressaltar que o município concordou em participar da pesquisa mais ampla e que retomamos o contato para a realização deste estudo mais específico.

Trata-se de um município de pequeno porte, que, de acordo com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), possui uma população estimada de 9.468 habitantes para o ano de 2017, área de unidade territorial de 111.376 km², PIB *per capita* de R\$ 1.8461,94 e um salário médio de 2,3 salários mínimos.

A rede municipal conta com cinco escolas, duas para atender a demanda do Ensino Fundamental (Ciclo I e II) e três para a Educação Infantil, sendo duas creches e uma pré-escola. O município possui apenas uma escola da rede estadual que atende o Ensino Médio e uma escola privada.

As creches atendem em período integral. Já na pré-escola do município, o atendimento é parcial, ou seja, um grupo de alunos estuda no período da manhã e outro grupo no período da tarde. As crianças dessa etapa escolar que necessitam de atendimento integral são encaminhadas para uma das creches do município, com transporte oferecido pela prefeitura.

Cerisara (1999) afirma que:

[...] Essa dicotomização entre as atividades com um perfil mais escolar e as atividades de cuidado, revelam que ainda não está clara uma concepção de criança como sujeito de direitos, que necessita ser educada e cuidada, uma vez que ela depende dos adultos para sobreviver e também pelo fato de permanecer muitas vezes de 10 a 12 horas diárias na instituição de educação infantil. (CERISARA, 1999, p.16-17)

Ressaltamos aqui que essa diferença no atendimento entre as unidades de Educação Infantil no município reforçam a dissociação entre o cuidar e o educar, contribuindo para que no município a creche se configure num espaço assistencialista, e a pré-escola, como um espaço formal, preparatório para o ensino fundamental. Reconhecemos os avanços trazidos pelos marcos legais e pelos referenciais teóricos, contribuições da luta por uma educação de qualidade. No entanto, reforçamos que essa concepção dualista de atendimento, que acarreta prejuízos tanto para a creche, quanto para a pré-escola, são indicativos de quanto a Educação Infantil ainda precisa caminhar para consolidar suas especificidades, se firmar como etapa de ensino e principalmente como um direito da criança.

1.2 As professoras da EMEI do município “C”

Sob a justificativa de conhecer a visão que possuem sobre o tema gênero, resolvemos realizar entrevistas com duas professoras da EMEI do município “C”. As participantes assinaram um TCLE (ANEXO 2) semelhante ao que havia sido entregue à SME. No intuito de obter dados relevantes para a pesquisa, elaboramos um roteiro semiestrurado (ANEXO 4) para a aplicação das entrevistas.

Antes da realização das entrevistas, foi aplicado um questionário (ANEXO 3) com todas as professoras. Além de nos auxiliar na escolha das entrevistadas, o questionário permitiu estabelecer um perfil que caracterizasse o grupo de professoras, conforme mostra o quadro 2:

QUADRO 2 - PERFIL DAS PROFESSORAS DA EMEI DO MUNICÍPIO "C"

NOME *	IDADE	RELIGIÃO	VÍNCULO	FORMAÇÃO	TEMPO DE ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO					TEMPO DE ATUAÇÃO COM SISTEMAS APOSTILADOS
					Total	Na Educação Infantil	No município	Na unidade	Outros	
Professora 1	49	Cristã	Efetivo	Pós-Graduação <i>lato sensu</i>	27 anos	27 anos	27 anos	27 anos	-	10 anos
Professora 2	38	Cristã	Efetivo	Pós-Graduação <i>lato sensu</i>	17 anos	16 anos	16 anos	16 anos	1 ano (Particular)	10 anos
Professora 3	46	Cristã	Efetivo	Pós-Graduação <i>lato sensu</i>	27 anos	27 anos	27 anos	27 anos	-	10 anos
Professora 4	35	Cristã	Efetivo	Pós-Graduação <i>lato sensu</i>	17 anos	17 anos	17 anos	3 anos	11 anos (Estado)	10 anos
Professora 5	46	Cristã	Efetivo	Superior Pedagogia	24 anos	24 anos	24 anos	24 anos	-	10 anos
Professora 6	23	Cristã	Contrato	Superior Pedagogia	1 ano e 3 meses	1 ano e 3 meses	1 ano e 3 meses	1 ano e 3 meses	-	1 ano e 3 meses
Professora 7	53	Cristã	Efetivo	Superior Pedagogia	32 anos	27 anos	27 anos	27 anos	5 anos (Estado)	10 anos
Professora 8	36	Cristã	Efetivo	Pós-Graduação <i>lato sensu</i>	15 anos	15 anos	15 anos	15 anos	-	10 anos
Professora 9	40	Cristã	Efetivo	Pós-Graduação <i>lato sensu</i>	16 anos	16 anos	16 anos	16 anos	-	8 anos

Fonte: A autora, com base no questionário respondido pelas professoras do Município "C".

Nota:

* As professoras têm sua identidade preservada conforme acordo estabelecido entre a pesquisadora, o município e todos os participantes da pesquisa.

Conforme podemos observar no quadro 2, com exceção da professora contratada em caráter temporário (única), as demais professoras apresentam significativo tempo de trabalho docente, no caso de cinco delas, dedicados exclusivamente à EMEI do município “C”.

Também foi possível constatar que todas possuem nível superior completo, e muitas delas possuem inclusive curso de especialização.

Percebe-se que todas possuem um tempo relativo com materiais apostilados, o que nos permite identificar que o uso de apostilas a é uma pratica recorrente no município nos últimos dez anos.

Por tratar-se de um grupo um tanto homogêneo, principalmente no que se refere à religião (todas cristãs), optamos por entrevistar a professora 6, por ser a mais jovem, com menor tempo de atuação e por ser a única professora contratada por caráter temporário e a professora 7, por ser a professora com maior idade e tempo de atuação na educação em todas as categorias.

É importante ressaltar que, para além das concepções sobre a temática do gênero sob as perspectiva das professoras, as entrevistas ofereceram dados que possibilitaram um vislumbre da utilização do material em sala de aula, entre outros dados relevantes para nossa pesquisa.

CAPÍTULO 2

Gênero e educação

Neste capítulo abordaremos um pouco da complexidade da relação entre o conceito de gênero e educação, com enfoque especial na Educação Infantil, que é a etapa da educação básica contemplada nesta pesquisa.

2.1 Definição e origem do termo gênero

Antes de estudarmos o conceito de gênero e suas relações com a educação e a complexidade de análises destas relações, no intuito de elucidar e introduzir a temática, cabe aqui, apresentar o conceito e sua gênese.

Maria Eunice Figueiredo Guedes (1995) buscou conceituar o termo, que a própria autora julga como complexo, avaliando-o desde seu sentido gramatical, como um termo descritivo ligado a características comuns entre pessoas e objetos, quanto por sua ligação aos movimentos sociais e sua utilização em meios acadêmicos.

Ao analisar o termo sob seu aspecto linguístico, considerando a transmissão de ideologias na significação das palavras através do uso das diferentes formas de linguagem no processo de comunicação proveniente da interação humana, Guedes (1995) afirma que “os significados são representações de culturas dominantes.” (Guedes, 1995, p.5).

É importante ressaltar que Guedes (1995) afirma também que a busca por definições dos conceitos de homem e mulher encontram resultados que emitem juízo de valor, no sentido que ao definir mulher se apresentam várias designações no sentido pejorativo, ou apontando-a simplesmente como reprodutora da espécie, sem qualquer outra função social estabelecida. Já nas definições do que é ser homem, além de características positivas como virilidade e coragem, as definições apontam para sua posição elevada na escala evolutiva, exemplo geral de ser humano, sem alusão pejorativa. Exposto isso, a autora afirma: “[...] Então, aqui, percebemos que temos mais do que uma dualidade de sentidos: nós temos, na verdade, um diferencial de *pesos/poderes* para os termos Mulher e Homem. [...]” (Guedes, 1995, p.6).

Para Joan Wallach Scott (1995), o termo gênero, em sua utilização moderna, tem sua origem aliada ao movimento feminista: “Na sua utilização mais recente, o termo “gênero” parece ter feito sua aparição inicial entre as feministas americanas, que queriam enfatizar o caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo. [...]” (SCOTT, 1995, p.72).

A autora divide a definição do conceito de gênero em duas partes e diversos subconjuntos que estabelecem relações entre si:

Minha definição de gênero tem duas partes e diversos subconjuntos, que estão interrelacionados, mas devem ser analiticamente diferenciados. O núcleo da definição repousa numa conexão integral entre duas proposições: (1) o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e (2) o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder. [...] (SCOTT, 1995, p.86)

Quanto à proposição de gênero enquanto constituição de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos, Scott (1995) afirma que o gênero implica quatro elementos relacionados entre si: os símbolos culturalmente disponíveis; os conceitos normativos que expressam a interpretação dos significados dos símbolos; a ruptura com a noção de fixidez da representação binária do gênero, incluindo a concepção política e a relação com as instituições e a organização social; a identidade subjetiva. De acordo com a autora, esses elementos são interdependentes, entretanto não funcionam simultaneamente. Ao listá-los, seu intuito foi propor um meio de se pensar sobre o gênero nas instituições e relações sociais.

Quanto à proposição de gênero enquanto forma primária de dar significado às relações de poder, Scott (1995) aponta: “[...] Seria melhor dizer: o gênero é um campo primário no interior do qual, ou por meio do qual, o poder é articulado. [...]” (SCOTT, 1995, p.88), afirmando que o gênero não é o único, mas trata-se de um campo privilegiado para a construção e legitimação das relações de poder.

Scott (1995) estabelece a influência do gênero na construção e legitimação das relações de poder e afirma a importância de se questionar essa lógica enquanto abalo nas estruturas e rompimento com o sistema:

[...] O gênero é uma das referências recorrentes pelas quais o poder político tem sido concebido, legitimado e criticado. Ele não apenas faz referência ao significado da oposição homem/mulher; ele também o estabelece. Para proteger o poder político, a referência deve parecer certa e fixa, fora de toda a construção humana, parte da ordem natural ou divina. Desta maneira, a oposição binária e o processo social das relações de gênero tornam-se parte do próprio significado de poder; pôr em questão ou alterar qualquer de seus aspectos ameaça o sistema inteiro. (SCOTT, 1995, p.92)

Scott (1995) afirma ainda que: “[...] O gênero, então, fornece um meio de decodificar o significado e de compreender as complexas conexões entre várias formas de interação humana. [...]” (SCOTT, 1995, p.89).

Para este estudo, levando em consideração os apontamentos feitos por Scott (1995), entendemos que, mais importante que definir um conceito para gênero, é o fato de enxergá-lo como campo de observação ao analisar as relações sociais, os espaços onde elas ocorrem e as diferentes variáveis que contribuem para legitimar as relações de poder como forma de dominação. Até porque a busca por um conceito definitivo contribui para o estabelecimento de padrões de classificação dos indivíduos, favorece a discriminação e pressupõe inflexibilidade ao tema, desconsiderando a complexidade das relações sociais envolvidas.

Vale ressaltar a importância da escola enquanto instituição social onde ocorrem interação e inserção do sujeito na cultura, bem como do material utilizado enquanto símbolo culturalmente construído e seus possíveis efeitos na legitimação das relações desiguais de poder.

2.2 Perspectivas de gênero e diversidade na educação

As perspectivas de gênero e diversidade na educação, devido à sua conotação equivocada com as determinações biológicas da anatomia humana, geralmente foram delegadas ao ensino de ciências e biologia no Ensino Fundamental e Médio.

Tal concepção biológica desconsidera o caráter cultural, histórico e social do termo, desmerecendo todo um contexto de luta por direitos e equidade de gênero, se configurando em uma prática educativa que reforça a dicotomia do conceito (feminino/masculino), restringindo seu significado às características determinadas pelo sexo, reforçando também a hierarquização dessa lógica e consequentemente reproduzindo desigualdades de gênero.

Nas entrevistas, ao questionarmos o que a professora 7 entende por gênero, obtivemos um relato que demonstra essa concepção dual e simplista do termo:

O que você entende por gênero?

Hum... masculino e feminino? Seria isso?

Masc... Você acha que gênero é masculino e o feminino?

Eu acho que sim, não sei.

É... por questões...?

Não, não sei.

Não sabe opinar...

Por... por... formação? Não sei

Pelo corpo? Pela...

Não, não sei te responder nada sobre essa. (Professora 7)

A professora 6, apesar do constrangimento inicial, demonstra entender que o conceito é mais amplo e complexo do que as definições biológicas simplistas (masculino/feminino) e faz considerações sobre os diversos formatos de família, ainda que percebamos certa ênfase na diversidade sexual (confusão habitual, pois sexualidade faz parte, no entanto, não resume a complexidade de relações que envolvem o termo gênero):

O que você entende por gênero?

Vixe (risos)... ah, eu acredito que... é... é um sexo tal, mas é algo que é bem mais amplo do que a gente pode imaginar. Não é só menino e menina. Hoje tem... hoje está... bem... é são bem diversos né, se for ver bem assim, então a gente... a gente não pode parar no tempo. A gente não pode estacionar. Trabalhar... vou... uma hipótese: ai, família tradicional, já não existe mais. Entendeu. Então a gente tem que trabalhar assim, o grande, ter uma visão ampla das coisas da sociedade e tentar trazer pra escola, pra quê?, Pra quando uma criança sair da escola, do ensino infantil, for para o fundamental não ficar surpreso com isso. Então, gênero pra mim não é só homem e mulher. É algo mais amplo (Professora 6)

Guacira Lopes Louro (2000) já afirmava que as concepções tradicionais relacionam corpo e identidade exclusivamente em seus aspectos naturais, negando sua existência enquanto instância cultural. A autora também afirma que o descarte das perspectivas culturais na formação da identidade contribui para a falta de problematização dos conceitos.

Assumindo essa perspectiva determinista, supomos que as marcas são dadas e que sua presença (ou ausência) indica a identidade. E, assim, deixamos de problematizar sua inscrição nos corpos, isto é, deixamos de problematizar, exatamente, as tais "marcas". Esquecemos de indagar a respeito das razões por que certas características (um pênis ou uma vagina, a cor da pele, o formato dos olhos ou do nariz) são tão especiais; deixamos de perguntar por que esses e não outros elementos (as orelhas, o tamanho das mãos ou dos braços, por exemplo) foram escolhidos como definidores de uma identidade sexual, de raça, étnica ou de gênero. Esquecemos que a identidade é uma atribuição cultural; que ela sempre é dita e nomeada no contexto de uma cultura. Esquecemos que os corpos são significados, representados e interpretados culturalmente, que diferentes sociedades e grupos atribuem significados também diferentes às características físicas: que determinados traços ou características podem ter importância, serem considerados notáveis e, então, se constituírem em "marcas" definidoras, ou, ao contrário, permanecerem banais, irrelevantes. (LOURO, 2000, p.62)

Louro (2008) afirma que os padrões estabelecidos em relação ao que é tido como normal e diferente tem seus significados estabelecidos culturalmente e naturalizados pelo indivíduo:

Portanto, antes de simplesmente assumir noções dadas de normalidade e de diferença, parece produtivo refletir sobre os processos de inscrição dessas marcas. Não se trata de negar a materialidade dos corpos, mas sim de assumir que é no interior da cultura e de uma cultura específica que características materiais adquirem significados. Como isso tudo aconteceu e acontece? Através de que mecanismos? Se em tudo isso estão implicadas hierarquias e relações de poder, por onde passam tais relações? Como se manifestam? Não, a diferença não é natural, mas sim naturalizada. A diferença é produzida através de processos discursivos e culturais. A diferença é ensinada. (LOURO, 2008, p.22)

Se os padrões normativos estabelecidos são culturalmente transmitidos e a hierarquia nas relações de poder vai sendo naturalizada pelo sujeito, cabe questionar quais instituições são responsáveis pela transmissão e disseminação desse ideário e como essas relações são estabelecidas.

Cláudia Vianna e Daniela Finco (2009) problematizam essa questão, e assim como Louro (2008), abordam também o caráter social da produção da desigualdade de gênero, envolvendo inclusive o papel da família e da escola na construção e disseminação dessas desigualdades:

Ultrapassar a desigualdade de gênero pressupõe, assim, compreender o caráter social de sua produção, a maneira como nossa sociedade opõe, hierarquiza e naturaliza as diferenças entre os sexos, reduzindo-as às características físicas tidas como naturais e, conseqüentemente, imutáveis. Implica perceber que esse modo único e difundido de compreensão é reforçado pelas explicações oriundas das ciências biológicas e também pelas instituições sociais, como a família e a escola, que omitem o processo de construção dessas preferências, sempre passíveis de transformações. (VIANNA e FINCO, 2009, p.270)

Neste contexto de reprodução de desigualdades de gênero, escola e família, que podemos citar como as principais instituições sociais de interação do sujeito na infância, vão contribuindo para reforçar as desigualdades, oferecendo apoio para o conservadorismo e disseminação de preconceito e intolerância.

2.2.1 Gênero, instituições sociais e preceitos morais.

Wilhelm Reich (1988) aponta a família como “precioso instrumento de poder”, desvelando a força da família na reprodução do autoritarismo e do conservadorismo como forma de dominação e manutenção do patriarcado.

Reich (1988) também aborda a questão da inibição moral da sexualidade na infância como maneira de controle e garantia de formação de cidadãos submissos e acríticos, preparando a criança para adaptar-se aos padrões preestabelecidos pela sociedade em que vivem:

A inibição moral da sexualidade natural na infância, cuja última etapa é o grave dano da sexualidade genital, torna a criança medrosa, tímida, submissa, obediente, "boa", e "dócil", no sentido autoritário das palavras. Ela tem um efeito de paralisação sobre as forças de rebelião do homem, porque qualquer impulso vital é associado ao medo; e como sexo é um assunto proibido, há uma paralisação geral do pensamento e do espírito crítico. Em resumo, o objetivo da moralidade é a criação do indivíduo submisso que se adapta à ordem autoritária, apesar do sofrimento e da humilhação. Assim, a família é o Estado autoritário em miniatura, ao qual a criança deve aprender a se adaptar, como uma preparação para o ajustamento geral que será exigido dela mais tarde. A estrutura autoritária do homem é basicamente produzida - é necessário ter isso presente - através da fixação das inibições e dos medos sexuais na substância viva dos impulsos sexuais. (REICH, 1988, p.28)

A moralidade é um tema muito relevante quando pensamos nas discussões sobre gênero, principalmente na Educação Infantil. Os preceitos morais, fortalecidos pelo Estado autoritário e o conservadorismo vão se tornando percalços na inclusão do debate sobre gênero na escola.

Os preceitos morais geram obediência e resignação, sentimentos muito convenientes para legitimar a dominação e perpetuação das relações de poder. Agnes Heller (2000) aponta a inibição como a principal função da moral:

Um das funções da moral é a inibição, o veto. A outra é a transformação, a culturalização das aspirações da particularidade individual. Isso não se refere apenas à vida do indivíduo, mas também à da humanidade. Por mais intenso que seja o esforço “transformador” e culturalizador da moral, não se supera sua função inibidora e essa se impõe na medida em que a estrutura da vida cotidiana está caracterizada basicamente pela muda coexistência da particularidade e genericidade. (HELLER, 2000, p.23)

A moral e os padrões preestabelecidos pela sociedade vão sendo transmitidos pela família, pela comunidade e também pela escola e vão sendo interiorizados pelos sujeitos e são

refletidos em seu modo de agir e pensar.

Neste contexto, a instituição escolar vai “moldando” os indivíduos para receberem passivamente essas informações, e assim, a educação deixa de cumprir seu papel transformador e inclusivo, e incorpora, algumas vezes inconscientemente, um caráter reprodutor. Inconscientemente porque tanto as profissionais quanto as famílias já trazem as ideologias profundamente enraizadas, tanto em seus pensamentos, quanto no modo de agir. A maior parte de suas ações, do seu modo de pensar e conceber o mundo estão carregados de ideologias que vêm sendo disseminadas desde muitos anos e estão tão arraigadas na sociedade e sendo fortalecidas constantemente, que vão se transformando, para a grande maioria, em verdades absolutas e incontestáveis.

Heller (2000) também aborda em sua obra a questão da assimilação de comportamentos pré-determinados e dos papéis exercidos pelos indivíduos na vida cotidiana, ressaltando a importância da recusa do papel como maneira de emancipação humana:

[...] aquele que recusa o papel por motivos revolucionários não apenas subtrai sua própria pessoa ao jogo dos papéis, mas também se opõe a base econômica e política de determinadas funções do papel e se propõe a abolir a sociedade que produz os costumes e usos determinados que se cristalizam em papéis [...]. (HELLER, 2000, p.102)

Louro (2008) confirma o poder autoritário de instituições tradicionais como a família e religião, mas aponta também o poder das diferentes mídias culturais e seus efeitos sobre os padrões de comportamento estabelecidos: “Conselhos e palavras de ordem interpelam-nos constantemente, ensinam-nos sobre saúde, comportamento, religião, amor, dizem-nos o que preferir e o que recusar, ajudam-nos a produzir nossos corpos e estilos, nossos modos de ser e de viver. [...]” (LOURO, 2008, p.19).

Louro (2008) afirma ainda, que na contemporaneidade e toda a complexidade que a modernidade traz às relações sociais, a luta contra os padrões estabelecidos pela sociedade necessita de estratégias diferenciadas:

Esse tipo de luta requer armas peculiares. Supõe estratégias mais sutis e engenhosas. Talvez por isso a alguns escape a força dos embates culturais. Mas os movimentos sociais organizados (dentre eles o movimento feminista e os das minorias sexuais) compreenderam, desde logo, que o acesso e o controle dos espaços culturais, como a mídia, o cinema, a televisão, os jornais, os currículos das escolas e universidades, eram fundamentais. [...] (LOURO, 2008, p.20)

Sobre o acesso e controle dos espaços culturais proposto por Louro (2008) como estratégias na luta pela igualdade de gênero, vale ressaltar o papel do currículo escolar como veículo de transmissão cultural. No mesmo sentido, questionar se os materiais utilizados no ambiente escolar têm contemplado de maneira efetiva a valorização da diversidade torna-se relevante ao se pensar na implantação e promoção de políticas públicas equitativas.

Em um artigo que pretendia analisar as representações de gênero em revistas pedagógicas e livros que circulavam na cidade de Porto Alegre, Jane Felipe (2000) faz importantes considerações sobre a legitimação de saberes sobre a sexualidade infantil sob a ótica de preceitos morais:

Era necessário controlar as manifestações de prazer, tais como o riso e a alegria, evitando quaisquer estímulos que pudessem despertar o interesse erótico da criança. Ao mesmo tempo em que se queria evitar o prazer (especialmente numa idade tão precoce), estava-se produzindo ou sistematizando um saber sobre a sexualidade, na medida em que se falava a respeito de suas características, possíveis manifestações, práticas, localizações. A justificativa para o controle se atém às questões de ordem psicológica, evocando a necessidade de fornecer à criança condições para uma estruturação adequada da personalidade. Tal fato vem demonstrar mais uma vez a importância e o status que o discurso psicológico conseguira adquirir até então, ganhando visibilidade e credibilidade no meio pedagógico e na sociedade em geral. (FELIPE, 2000, p.125)

Felipe (2000) denuncia “[...] o quanto a sexualidade infantil se tomou alvo de preocupação e controle, necessitando ser constantemente monitorada. [...]” (FELIPE, 2000, p.126), revelando a influência dos preceitos morais sob a educação e como tal prática contribui para uma hierarquização de gênero e estimula educação diferenciada para meninas e meninos.

Sendo a escola uma das principais instituições sociais responsáveis pela imersão do sujeito na cultura, cabe analisar o papel que está sendo desempenhado por ela no que diz respeito à formação da identidade de gênero, bem como, da função dos materiais que estão sendo utilizados.

2.2.2 Gênero no ambiente escolar

No que diz respeito à escola, é de fato muito preocupante que uma instituição que deveria formar para a valorização da diversidade, desempenhe função tão contraditória, e juntamente à família, esteja funcionando como reprodutora e disseminadora de desigualdades.

Louis Althusser (2003) afirma que as escolas, valendo-se muitas vezes da gratuidade e da obrigatoriedade da passagem do aluno pela instituição, bem como do tempo que a criança fica à sua disposição, vão disseminando inclusive padrões preestabelecidos e aceitos pela sociedade capitalista:

Certamente muitas destas Virtudes (modéstia, resignação, submissão de uma parte, cinismo, desprezo, segurança, altivez, grandeza, o falar bem, habilidade) se aprendem também nas Famílias, na Igreja, no Exército, nos Belos Livros, nos filmes e mesmo nos estádios. Porém nenhum aparelho ideológico do Estado dispõe durante tantos anos da audiência obrigatória (e por menos que isso signifique gratuita.), 5 a 6 num total de 7, numa média de 8 horas por dia, da totalidade das crianças da formação social capitalista. (ALTHUSSER, 2003, p. 80)

E assim, a escola vai se configurando nesse espaço privilegiado à reprodução de desigualdades e preconceito, deixando de lado a formação humana para o convívio com a diversidade, perdendo caráter transformador e inclusivo.

Finco (2003) confirma a parcela de responsabilidade da instituição escolar perante as desigualdades de gênero afirmando que “a escola não está neutra: ela participa sutilmente da construção da identidade de gênero e de forma desigual.” (FINCO, 2003, p.99)

Não podemos deixar de afirmar que gratuidade e obrigatoriedade têm seus aspectos positivos perante a universalização e democratização do ensino enquanto contemplação de direitos civis garantidos constitucionalmente. No entanto, precisamos sempre questionar também a qualidade dos serviços prestados em diferentes aspectos, inclusive em relação à valorização da diversidade e promoção de políticas públicas igualitárias.

Vianna e Finco (2009) apontam que essa busca pela inserção do debate sobre gênero na educação deve perpassar por todas as etapas, inclusive pela Educação Infantil:

O direito a uma Educação Infantil de qualidade inclui a discussão das questões de gênero. As relações das crianças na Educação Infantil apresentam-se como uma das formas de introdução de meninos e meninas na vida social, principalmente porque oferecem a oportunidade de estar em contato com crianças oriundas de diversas classes sociais, religiões e etnias com valores e comportamentos também diferenciados. (VIANNA e FINCO, 2009, p.271)

Portanto, quando se pensa em qualidade na educação, inclusive nas instituições de Educação Infantil, a inserção do debate sobre as questões de gênero deve estar contemplada, no intuito de promover políticas públicas igualitárias.

Em um estudo sobre gênero e escolarização em setores populares, que buscava compreender a relação da socialização familiar e o desempenho escolar de meninos e meninas de uma determinada localidade, Adriano Souza Senkevics e Marília Pinto de Carvalho (2015) puderam analisar que:

Se, por um lado, é verdade que não podemos estabelecer uma relação linear entre contribuir em casa e obter um desempenho satisfatório na escola, por outro, dispomos de elementos suficientes para afirmar que a socialização familiar, em particular entre crianças de camadas populares urbanas, é um processo altamente sexista que se arma sobre uma lógica binária: a participação nos afazeres domésticos e a privação do lazer em contraposição à circulação na rua. Logo, há um conjunto de práticas a partir das quais masculinidades e feminilidades são construídas, fornecendo referenciais distintos para se aproximar ou se distanciar do processo de escolarização. [...] (SENKEVICS e CARVALHO, 2015, p.966)

O resultado da pesquisa de Senkevics e Carvalho (2015) demonstra que a socialização familiar tendia a estimular um melhor desempenho das meninas, tanto pela formação de características ditas femininas, envolvendo responsabilidade e disciplina, quanto pelo fato de a escola ser para elas, um espaço de socialização e lazer, já que as mesmas têm acesso restrito às brincadeiras na rua, inclusive pela responsabilidade perante os afazeres domésticos.

Esse é o panorama vivenciado por muitas meninas. A escola, que em certos momentos reforça essa educação sexista e favorece as relações de desigualdade, muitas vezes, é a única opção de lazer disponível. Estamos diante de uma relação bastante complexa, pois a escola, um de seus “algozes”, se traduz também, em uma das únicas maneiras de fuga da rotina entediante dos afazeres domésticos, aos quais muitas meninas estão submetidas.

Em um artigo sobre educação e gênero, Fúlvia Rosemberg (1994) aborda um aumento da escolarização feminina, justificado principalmente na competição pelo mercado de trabalho. A autora, uma das pioneiras nos estudos sobre gênero no Brasil, já denunciava que o prolongamento dos estudos não incorporava perspectiva de igualdade, e que mesmo com maior nível de escolaridade, a mulher estava sujeita a menores salários.

Assim como Senkevics e Carvalho (2015), Rosemberg (1994) também já apontava a dificuldade quanto ao acesso à rua e as desigualdades propostas para a educação feminina, que primavam principalmente pela obediência.

Rosemberg (1994) aborda ainda a relação entre a desvalorização da carreira do magistério e a expressiva presença feminina na modalidade, o que, de acordo com a autora, justificaria os baixos salários da profissão.

Carvalho (2009) analisa os critérios de avaliação utilizados por um grupo de professoras e afirma que eles estão marcados por concepções de gênero e raça, e estão relacionados com os comportamentos preestabelecidos ditos adequados para alunos e alunas:

[...] acredito que as pesquisas desenvolvidas até aqui deixam claro o quanto os critérios de avaliação utilizados pelas professoras estão marcados por suas concepções de gênero e raça, em especial naquilo que diz respeito ao comportamento de alunos e alunas, julgados no que é definido como comportamento adequado. (CARVALHO, 2009, p.122)

Muitas críticas são dirigidas aos métodos e critérios utilizados para a avaliação do desempenho dos alunos na instituição escolar, em relação a sua eficácia, sentido e significados. Cabe ressaltar aqui que os estudos realizados por Carvalho (2009) demonstram que a utilização da concepção de gênero e dos padrões de comportamento estabelecidos é mais um dos possíveis equívocos utilizados na avaliação do desempenho escolar.

Cláudia Vianna e Sandra Unbehaum (2006) afirmam que a falta de estudos sobre a efetividade prática dos referenciais prejudica a legitimidade dos documentos e dificulta a implantação de políticas públicas igualitárias que busquem qualidade para a educação e para a formação docente:

Não existem estudos sistematizados sobre a efetividade dos RCNEI e dos PCN na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, particularmente com relação aos temas transversais. Não há avaliação de mudanças na prática pedagógica de educadoras(es) e professoras(es) a partir desses documentos. Desse modo, sua legitimidade fica prejudicada, assim como a proposição de uma política que se propõe a garantir condições igualitárias de qualidade para o sistema de ensino e para a formação docente a partir de um currículo nacional. (VIANNA e UNBEHAUM, 2006, p.422)

Finco (2003) afirma que: “Discutir as questões de gênero na educação significa refletir sobre relações das práticas educacionais cotidianas, desconstruindo e redescobrimo significados.” (FINCO, 2003, p.99)

Faz-se necessário discutir as questões concernentes ao gênero na educação para atribuir-lhe novos significados, para desconstruir essa lógica binária, pautada nas diferenças biológicas, que restringe o termo e reforça a hierarquização e desigualdades de gênero.

Assim como Finco (2003), Carvalho (2012) aborda a importância de se investigar as relações de gênero na escola para além da sexualidade, buscando problematizar e ressignificar

o conceito, apontando para a relevância desses estudos como orientação na formação e na prática docente a partir de perspectivas mais significativas.

Ora, sem negar o papel socializador e formativo das diferentes instâncias de produção cultural, assim como a importância de estudá-las numa perspectiva de gênero, parece-me central reafirmar a necessidade de investigar as relações de gênero nas escolas e em seu cotidiano, indo além da sexualidade e da educação sexual, para iluminar nossas práticas e a formação de professores e professoras com um novo olhar. (CARVALHO, 2012, p.412)

Muitos são os desafios a serem superados para que o debate sobre gênero seja incluído no cotidiano das escolas. Sabe-se que há influências conservadoras que buscam incessantemente impedir esse debate, haja vista toda a polêmica causada acerca do tema e a perseguição política e religiosa sobre a inserção do termo gênero nas políticas públicas de educação através de movimentos religiosos, ligados à igreja católica e outras denominações, e políticos, como o Escola Sem Partido e o Movimento Brasil Livre (MBL).

Toni Reis e Edla Eggert (2017) denunciam a origem falaciosa do termo “ideologia de gênero”, e como esse debate influenciou para que o termo gênero fosse suprimido no Plano Nacional e, conseqüentemente, nos Planos Estaduais e Municipais de Educação:

No debate ocorrido em torno do Plano Nacional de Educação, e subsequentemente em torno dos Planos Municipais e Estaduais de Educação, o termo ideologia de gênero foi utilizado por quem defende posições tradicionais, reacionárias e até fundamentalistas em relação aos papéis de gênero do homem e da mulher, reiterando os posicionamentos de autores como Scala, afirmando que ideologia de gênero significa a desconstrução dos papéis tradicionais de gênero. (REIS e EGGERT, 2017, p.17)

Fernando de Araújo Penna (2018) revela que “[...] no dia 15/08/2017, o Movimento Brasil Livre (MBL) convocou uma “Marcha Nacional pelo Escola Sem Partido”.” (PENNA, 2018, p.114). De acordo com o autor, apesar da baixa adesão de manifestantes, o movimento pressionou o poder legislativo em diferentes instâncias, e nos dias subsequentes, diversos projetos de leis que viabilizassem o ESP em diversas localidades foram colocados em pauta.

Frigotto (2017) alerta para o risco que o movimento ESP representa para a educação democrática e libertária, incluindo entre eles a intolerância em relação às questões referentes a gênero:

Ao por entre aspas o termo “sem” da denominação Escola sem Partido, quer-se sublinhar que, ao contrário, trata-se da defesa, por seus arautos, da escola

do partido absoluto e único: partido da intolerância com as diferentes ou antagônicas visões de mundo, de conhecimento, de educação, de justiça, de liberdade; partido, portanto, da xenofobia nas suas diferentes facetas: de gênero, de etnia, da pobreza e dos pobres etc.. Um partido que ameaça os fundamentos da liberdade e da democracia. [...] (FRIGOTTO, 2017, p. 31)

Os principais referenciais para a Educação Infantil indicam que a escola se constitua num espaço de convívio sadio e de respeito à diversidade. Para Frigotto (2017), sob a égide do ESP, promove-se preconceito e intolerância e “[...] A pedagogia da confiança e do diálogo crítico é substituída pelo estabelecimento de uma nova função: estimular os alunos e seus pais a se tornarem delatores.” (FRIGOTTO, 2017, p. 31)

Penna (2018) condena o discurso de ódio aos profissionais da educação promovido pelo ESP, e no sentido de desconstruir a falácia criada pelo movimento, o autor afirma que é importante “[...] questionar sua legitimidade dentro de um regime democrático. [...]” (PENNA, 2018, p. 126-127). O autor atenta ainda para a importância do diálogo neste contexto:

[...] precisamos investir no dialogo com aqueles que se apresentam minimamente abertos a ele, e muitas vezes, dialogar com aqueles que estão absolutamente fechados ao diálogo quando existe a possibilidade de outros assistirem a esses debates e formarem sua opinião de maneira informada. (PENNA, 2018, p.127)

Essa perseguição é ainda mais exacerbada quando o termo gênero é associado às instituições de Educação Infantil. Existe todo um ideário equivocado que afirma que o debate sobre gênero nessa etapa educacional tem o intuito de induzir as crianças à homossexualidade, como o caso do termo “ideologia de gênero” (REIS e EGGERT 2017), criado para combater as tentativas de inserção e discussão acerca da temática nas escolas.

Essa visão distorcida tende a reforçar os padrões de comportamento esperados das crianças em suas brincadeiras, criando um conjunto de regras sobre o que é permitido brincar para meninas e meninos, como afirma Finco (2003):

Esse conjunto de construções categorizadas, ou seja, a norma cultural de que existem brinquedos certos para meninas e outros para meninos, pode estar relacionado à preocupação que se tem com a futura escolha sexual da criança. É importante que se compreenda que o fato de um menino brincar com uma boneca ou de uma menina brincar com carrinho não significa que eles terão uma orientação homossexual. [...] (FINCO, 2003, p.97-98)

Para Finco (2003) essa obsessão pelos padrões heteronormativos está relacionada à dificuldade em se estabelecer uma diferença entre identidade de gênero e identidade sexual. Entendemos que ainda que a criança venha a tornar-se homossexual, seja brincando disso ou daquilo, em um contexto de educação para a diversidade, em perspectiva verdadeiramente inclusiva, não deve haver problemas em se aceitar uma orientação sexual diferente dos padrões preestabelecidos.

Essas concepções equivocadas, aliadas a toda pressão ideológica disseminada pelo discurso de movimentos fundamentalistas, dos quais podemos destacar o Escola Sem Partido, vão influenciando muitas famílias e profissionais da educação a se posicionarem contra a inserção dos debates sobre gênero, principalmente na Educação Infantil. Dessa maneira, as perspectivas de gênero vão se esvaindo de significado, e vemos a prevalência de práticas educativas sexistas que reforçam as desigualdades de gênero, inclusive nas brincadeiras e nas atividades desenvolvidas no espaço escolar.

Claudia Vianna (2012) aponta a importância da formação docente voltada para a valorização da diversidade e de uma revisão curricular para a promoção de uma perspectiva mais inclusiva e democrática de educação:

Outra pauta urgente para investigações futuras se dirige à constituição da formação docente voltada para o trabalho com a diversidade e para o combate à sua transformação em desigualdade. [...] Não será, portanto, por meio de uma formação breve e/ou a distância que conseguiremos garantir a desconstrução dessas desigualdades de gênero. Aliás, não será sequer apenas na formação docente que essa tarefa poderá ser plenamente enfrentada. A formação docente é uma das múltiplas searas nas quais poderemos adquirir mecanismos de superação de algumas ideias preconcebidas e construir novos conhecimentos e práticas. Todavia, uma revisão curricular deve envolver todos, sobretudo as universidades públicas e privadas; e não deve, no entanto, incluir apenas a perspectiva de gênero, mas também a de raça/etnia, orientação sexual, classe, geração e todas as dimensões que perpassam a construção das desigualdades e atentam para as possibilidades de ruptura e de construção de novas definições do que é socialmente concebido. (VIANNA, 2012 p. 138-139)

Na entrevista, quando questionada sobre a abordagem do tema gênero na Educação Infantil, a professora 7, para além do desconforto com a temática, assume a falta de conhecimento e, nesse sentido, confirma essa necessidade de formação sobre gênero e diversidade para o trabalho em sala de aula abordado por Vianna (2012):

Qual a sua opinião sobre abordar questões referentes ao tema gênero na Educação Infantil?

É tão bravo isso, tão discutido né. Não sei.

Você acha que é possível trabalhar gênero nessa idade?

Não. Não. Pra mim hein, que tô aqui há tantos anos, eu mesma não to preparada. Não sei trabalhar, teria que ter algum tipo de instrução.

Orientação?

Orientação, é.

Qual seria a maior dificuldade? Pra trabalhar gênero?

Expor isso né, eu não sei. Eu não tenho preparo pra isso. (Professora 7)

2.3 O conceito de gênero e a Educação Infantil

Apesar dos tabus envolvendo a temática e a objeção encontrada em se debater a perspectiva de gênero na educação, principalmente na Educação Infantil, no Brasil, o direito à Educação Infantil e a inserção das perspectivas de gênero na educação, coincidentemente, tem sua história ligada ao movimento feminista.

Tanto o direito à creche em instituições públicas, quanto a luta por políticas públicas igualitárias têm sua origem ligada ao movimento feminista e luta das mulheres por garantia de equidade nos direitos civis.

A Educação Infantil passa a ser responsabilidade do Ministério da Educação e tem sua expansão no Brasil no final da década de 1970. Esta etapa educacional já existia antes deste período, no entanto, segundo Moysés Kuhlmann Jr (2000), sem muita abrangência e com baixa atenção do poder público. De acordo com o autor: “[...] A educação assistencialista promovia uma *pedagogia da submissão*, que pretendia preparar os pobres para aceitar a exploração social.” (KUHLMANN JR., 2000, p.8)

A expansão desta etapa educacional está intrinsecamente relacionada à pressão de movimentos sociais por creches e à maior inserção de mulheres no mercado de trabalho. Kuhlmann Jr. (2000) afirma que:

As instituições de educação infantil tanto eram propostas como meio agregador da família para apaziguar os conflitos sociais, quanto eram vistas como meio de educação para uma sociedade igualitária, como instrumento para a libertação da mulher do jugo das obrigações domésticas, como superação dos limites da estrutura familiar. As idéias socialistas e feministas, nesse caso, direcionavam a questão do atendimento à pobreza para se pensar a educação da criança em equipamentos coletivos, como uma forma de se garantir às mães o direito ao trabalho. A luta pela pré-escola pública, democrática e popular se confundia com a luta pela transformação política e social mais ampla. (KUHLMANN JR., 2000, p.11)

Tendo sua origem e expansão marcada por uma dualidade estrutural entre um serviço de cunho assistencialista oferecido para as camadas mais pobres e outro atendimento com viés propedêutico para as classes mais abastadas, segundo Bianca Correa (2003), a Educação

Infantil ainda sofre de uma crise de identidade expressa na dificuldade de enxergar a dissociabilidade entre cuidar e educar, principalmente no atendimento às crianças de 0 a 3 anos.

Kuhlmann Jr. (2000) faz importantes considerações sobre a criação de leis e políticas públicas para a infância, afirmando que o atendimento para a Educação Infantil em instituições públicas como um direito da criança promove a valorização dessa fase enquanto etapa educacional para além dos serviços ligados à saúde e assistência social.

Mesmo que os marcos legais não sejam suficientes para garantir a concretização de um atendimento de qualidade para a Educação Infantil na prática, eles se configuram em importantes avanços e servem como argumentos legais na busca pela efetivação dos direitos da criança, traduzindo-se em vitória nos embates travados pelos diferentes movimentos sociais pelo intermédio da criação e promoção de políticas públicas educacionais específicas para a infância.

Em seu artigo que discorre sobre qualidade de atendimento na Educação Infantil, Correa (2003) aborda a dificuldade em se definir critérios para estabelecer um conceito de qualidade para esta etapa educacional, no início dos anos 2000, tendo em vista que até aquele momento a legislação não detalhava o que seria um serviço de qualidade, tampouco explicitava o modo de alcançá-lo. Reconhecendo a diversidade de aspectos que possam caracterizar um atendimento adequado e a impossibilidade de traduzi-lo em um conceito universal, a autora afirma que: “Em suma, o primeiro e principal cuidado na discussão em pauta é ter clareza de que se trata de qualidades e não da qualidade.” (CORREA, 2003, p.89).

Correa (2003) afirma também que:

(...) uma forma interessante, para pensar a qualidade no atendimento à criança relaciona-se à idéia de garantia e efetivação de seus direitos, já consagrados universalmente e, do ponto de vista legal, bem definidos. Esses direitos estão explicitados em documentos que vão desde a Declaração Universal dos Direitos da Criança, para mencionar o plano internacional, passando pela Constituição Federal Brasileira de 1988, Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (lei n. 8.069 de 1990), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (n. 9.394/96), e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, de 1998, entre outros. (CORREA, 2003, p.91)

Entendendo a qualidade como uma expressão de garantia da contemplação de direitos da criança, Correa (2003) considera três aspectos como essenciais à efetivação de um atendimento de qualidade na Educação Infantil: a questão da demanda/oferta, relacionando

quantidade e qualidade; a razão criança/adulto como elemento primordial para estabelecimento de condições necessárias para o desenvolvimento do trabalho; a dimensão do cuidado no atendimento em creche e pré-escolas. A autora afirma também que:

Diversas são as possibilidades para se discutir, avaliar ou propor padrões de qualidade na educação infantil. O que se pode concluir, entretanto, com base na discussão sistematizada neste artigo, é que muito se tem a fazer para que a escola pública de educação infantil – ou a pré-escola, porque dela tratamos com maior ênfase – ofereça melhores condições de atendimento. Há escolas e profissionais muito empenhados, criando alternativas interessantes de trabalho, a despeito da falta de investimento estatal e de toda sorte de dificuldades. Todavia, ainda que o compromisso profissional de cada educadora(or) seja de fundamental importância, é preciso insistir que ganhos qualitativos devem ocorrer de maneira generalizada e, para tanto, as ações – movimentos, reivindicações – devem ter um caráter mais coletivo. Finalmente, vale dizer que o coletivo pode ser entendido como um corpo formado também pela sociedade civil, em especial pelas mães (famílias) das crianças. A história já mostrou que sua participação é decisiva na conquista de direitos educacionais. (CORREA, 2003, p.111)

De acordo com Finco (2010), com a abertura política na década de 1980, temos um aumento de leis que protegem os cidadãos e seus direitos, como é o caso da própria Constituição Federal de 1988 (CF/88):

Com a Constituição Federal de 1988, a Educação Infantil passou a ser um direito da criança, uma condição mínima para garantir a igualdade de condições de trabalho para homens e mulheres. Nesta ocasião, o Conselho Nacional das Mulheres e do Conselho de Estado sobre o Status da Mulher trouxe papel importante na introdução do tema da sexualidade e gênero na educação da primeira infância. (FINCO, 2010, p.68)

A CF/88 confere avanços para o direito da criança, ao declarar o atendimento em creches e pré-escolas para a educação dos pequenos como um dever do Estado, principalmente no que diz respeito à garantia de um padrão de qualidade no serviço oferecido.

Assim como a CF/88, o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 (ECA) também vem a confirmar a criança como um sujeito de direitos, incluindo a educação entre os direitos fundamentais na infância. No que se refere às questões de gênero, consideramos importante ressaltar o que o documento menciona o direito da criança a não sofrer nenhum tipo de discriminação e opressão.

A Lei de Diretrizes Bases de 1996 (LDB) vem a corroborar com a CF/88 e o ECA, estabelecendo também o direito à educação para crianças de até seis¹ de idade em instituições públicas de ensino, trazendo como marco legal e avanço o desenvolvimento integral da criança como finalidade para a Educação Infantil.

Finco (2010) também considera a importância do ECA reforçar que o atendimento em creche e pré-escola para crianças de 0 a 6 anos é um dever do Estado e um direito da criança e da família. A autora também enfatiza a importância da LDB incluir a Educação Infantil como etapa da educação básica, mesmo que na época ainda não fosse obrigatória.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil de 1998 (RCNEI), além da perspectiva interacionista e sociocultural, menciona o direito ao brincar, e em consonância com o ECA, aborda questões como o direito à dignidade e a valorização das diferenças individuais, o que poderíamos considerar como aspectos relevantes para se pensar a promoção de igualdade de gênero. Entretanto, Finco (2010) afirma que, apesar de assumir a perspectiva cultural, o documento parece confundir identidade sexual e identidade de gênero. Ana Beatriz Cerisara (2002) atenta para o contraponto entre a visão fragmentada dos conteúdos propostos no RCNEI e a formação global da criança:

[...]Esta forma de organização e o conteúdo trabalhado evidenciam uma subordinação ao que é pensado para o ensino fundamental e acabam por revelar a concepção primeira deste RCNEI, em que as especificidades das crianças de 0 a 6 anos acabam se diluindo no documento ao ficarem submetidas à versão escolar de trabalho. Isso porque a “didatização” de identidade, autonomia, música, artes, linguagens, movimento, entre outros componentes, acaba por disciplinar e aprisionar o gesto, a fala, a emoção, o pensamento, a voz e o corpo das crianças. (CERISARA, 2002, p.337)

Para Finco (2010), o documento “Creche Urgente”, criado pelo Conselho Estadual da Condição Feminina e pelo Conselho Nacional dos Direitos da Mulher em 1987, já trazia significativos avanços tanto para o direito à Educação Infantil em creche, quanto para a promoção de políticas públicas referentes ao gênero:

O documento, além de defender “a creche enquanto extensão do direito universal à educação da criança de 0 a 6 anos”, preocupava-se com a desigualdade entre homens e mulheres, pois propunha que as creches auxiliariam homens e mulheres a posicionarem-se de maneira diferente na educação de seus filhos, dando direito a uma relação prazerosa, de troca e de crescimento. (FINCO, 2010, p.69)

¹ Essa idade foi alterada de seis para cinco anos pela EC 59 de 2009, sendo dada nova redação à LDB em 2013.

Sobre os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil² (BRASIL, 2006), Finco (2010) considera que o documento traz contribuições ao destacar diferentes aspectos em direção de práticas educativas que respeitem os direitos fundamentais e ajudem a construir uma sociedade mais democrática.

Ao analisar as políticas públicas para a infância e as políticas públicas em educação para a valorização da diversidade, Finco (2010) faz as seguintes considerações:

O que podemos perceber, ao analisar as políticas públicas para a infância e as políticas públicas em educação para a valorização da diferença, é a existência de uma lacuna caracterizada pela ausência de propostas para a diversidade de gênero na infância. Ao tratar das relações de gênero e das práticas educativas na Educação Infantil, destaco aqui a ausência de uma política focalizada nas especificidades das crianças pequenas e nas especificidades dessa etapa, que é diferente dos outros níveis de ensino. É necessário enfatizar a necessidade de inclusão desse novo seguimento, até então invisível, no espaço da cidadania. (FINCO, 2010, p.82-83)

Além da ausência de políticas públicas específicas para a Educação Infantil em relação às questões de gênero, Finco (2010) alerta também, que apesar de importantes iniciativas políticas, somente a produção e a distribuição de materiais para a formação de profissionais de educação não garantem que estes estejam preparados para lidar com a complexidade do tema e com as novas formas de confronto.

Assim como Finco (2010), Vianna e Unbehaum (2006) também apontam a importância da inserção do gênero nas políticas públicas de educação, ressaltando as responsabilidades do Estado neste contexto, e das mudanças estruturais necessárias para a efetivação dos direitos igualitários na prática, perpassando inclusive por uma reestruturação do currículo e da formação docente:

A consolidação do gênero nas políticas públicas de educação é uma tarefa do Estado, e esta dependerá da disponibilidade de recursos e da inclusão das demandas de gênero na educação pelos governos que se sucederem. Não somente como demandas pontuais, em um ou outro aspecto do currículo. Essa tarefa exige, entre outras medidas, uma revisão curricular que inclua na formação docente não só a perspectiva de gênero, mas também a de classe,

² Em dezembro de 2018, o Ministério da Educação lança uma nova versão dos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil. Em aspectos gerais, a nova versão exibe um caráter um tanto diferente da publicação de 2006. O texto possui formato confuso, aborda temas de maneira superficial, não se aprofunda em estratégias e faz incessante promoção da Base Nacional Comum Curricular. Vale ressaltar que o documento reafirma o respeito à diversidade, posicionando-se contra a discriminação de etnia, cor, raça, opção religiosa, crianças com deficiência e de gênero, contrapondo-se, assim, aos Planos de Educação em que o termo foi suprimido. Salientamos ainda que a nova versão pressupõe flexibilização de normas, que a nosso ver, facilitam a inserção de parcerias público-privadas e terceirização na Educação Infantil.

etnia, orientação sexual e geração. Mais do que isso, é preciso incluir o gênero, e todas as dimensões responsáveis pela construção das desigualdades, como elementos centrais de um projeto de superação de desigualdades sociais, como objetos fundamentais de mudanças estruturais e sociais. (VIANNA e UNBEHAUM, 2006, p.422)

Acreditamos que a busca por uma escola mais democrática, sem nenhum tipo de segregação, deva levar em consideração a questão de gênero e diversidade sexual para confirmar sua legitimidade.

Em 1996 Rosemberg já abordava uma concepção diferente do universo infantil e apontava para a necessidade de se olhar para a criança como um ser histórico e social, dotado de competência e direitos e na importância de “[...] sair deste círculo de giz onde a infância é vista na perspectiva do adulto que será. [...]” (Rosemberg, 1996, p.21), afirmando assim a importância da interação em diferentes instituições para a formação da identidade de gênero:

A saída do campo familiar no caso da formação da identidade sexual traz uma complexidade (e conseqüentemente riqueza) maior: é fora dele que se podem observar, nas sociedades contemporâneas, outras combinações entre poder, gênero e idade. (ROSEMBERG, 1996, p.21)

Finco (2004) assume que a constituição da identidade não se limita a uma determinada fase da infância, no entanto, afirma a importância desta etapa da escolarização básica na construção da identidade:

A questão que se coloca é o fato de que a constituição da identidade acontece ao longo da vida e não somente em uma determinada fase da infância, porém o que podemos perceber no decorrer dessa pesquisa é que o período da infância, em contextos educativos de instituições infantis, possui características essenciais para vivenciar experiências de vida diferenciadas, que compõem o processo de construção das identidades. (FINCO, 2004, p.18)

Tendo em vista esse potencial das instituições de Educação Infantil na formação da identidade das crianças e suas relações com a formação do conceito de gênero, torna-se muito relevante analisar como esse conteúdo vem sendo trabalhado nas escolas, inclusive em como o tema é abordado nos materiais utilizados.

CAPÍTULO 3

O uso de materiais apostilados e a educação

Neste capítulo pretendemos abordar a relação entre a utilização de materiais apostilados e a qualidade do trabalho pedagógico na Educação Infantil. Além de questionar a relevância dada a esse tipo de artefato nessa etapa da educação básica, pretendemos também propor reflexões sobre como a utilização de sistemas privados de ensino pode estar relacionada às investidas neoliberais na educação.

3.1 Materiais apostilados e neoliberalismo

Antes de abordar a questão do uso de materiais apostilados e sua relação com a qualidade do trabalho pedagógico na Educação Infantil, consideramos importante pensar sobre como o uso de sistemas privados de ensino pode estar relacionado ao projeto neoliberal.

Para Acacia Zeneida Kuenzer (2007) o ideário neoliberal surge na tentativa de sob o discurso de uma revitalização do capitalismo que visaria a garantir a estabilização monetária por intermédio da flexibilização da produção, lançando mão de um sistema alternativo que intensifica a exploração do trabalho.

Sobre as demandas do mercado e as influências do projeto neoliberal na educação, Pablo Gentili (1995) afirma que:

As perspectivas neoliberais mantêm esta ênfase economicista: a educação serve para o desempenho no mercado e sua expansão potencializa o crescimento econômico. Neste sentido, ela se define como a atividade de transmissão do estoque de conhecimentos e saberes que qualificam para a ação individual competitiva na esfera econômica, basicamente, no mercado de trabalho. (GENTILI, 1995, p.193)

Segundo Pierre Bourdieu (1998), além do sofrimento e todo o impacto negativo sobre a vida, a implantação de políticas neoliberais desconsidera os custos sociais que tais medidas econômicas imediatistas acarretam.

[...] Seria necessário que todas as forças sociais críticas insistissem na incorporação aos cálculos econômicos dos custos sociais das decisões econômicas. O que custarão, a longo prazo, em demissões, sofrimentos, doenças, suicídios, alcoolismo, consumo de drogas, violência familiar etc., coisas que custam muito caro em dinheiro, mas também em sofrimento? Acredito que, mesmo que isso possa parecer cínico, é preciso aplicar à economia dominante as suas próprias armas, e lembrar que, na lógica do

interesse mais amplo, a política estritamente econômica não é necessariamente econômica – gerando insegurança das pessoas e dos bens, e logo custos com polícia etc. (BOURDIEU, 1998, p.55)

Bourdieu (1998) também afirma que a mídia vem cada vez mais se firmando como parceira dos interesses do capital em relação às estratégias de dominação e relações de poder. Envolvidas no cotidiano da divisão do trabalho e sob forte coerção da mídia, as pessoas vão legitimando a dominação do capital e sua falsa sensação de liberdade.

Eneida Oto Shiroma (2018) realizou uma pesquisa que aborda a introdução da lógica gerencial nas políticas públicas, desde as primeiras críticas na década de 1990. A autora reconhece a contribuição desses estudos, que segundo ela, “[...] não se deixaram levar pelo canto da sereia, e elaboraram as primeiras problematizações e críticas à introdução do gerencialismo na educação brasileira. [...]” (SHIROMA, 2018, p.93). Em relação aos dias atuais, a autora afirma que:

No tempo presente, as investidas do grande capital aparecem sem subterfúgios nas agendas internacionais. Em 2005, o Banco Mundial publicou a atualização de sua estratégia para a educação destacando duas prioridades: a necessidade de maximizar o impacto da educação para o alívio da pobreza e incutir a orientação para resultados. As demandas passaram a ser mais diretas em decorrência da parceria estabelecida pelo Fórum Econômico Mundial com a Unesco. (SHIROMA, 2018, p.95-96)

Shiroma (2018) revela que: “[...] Mais que obter lucros imediatos com a prestação de serviços, interessa aos grandes grupos empresariais, tomar assento nas mesas que definem os rumos das políticas públicas. [...]” (Shiroma, 2018, p.102). A autora revela também que:

Analisar as críticas feitas à introdução do gerencialismo na escola pública em diferentes momentos, permitiu-nos observar as transformações no próprio objeto, no modo de gerir escola e de fazer política pública, as articulações entre público e privado, internacional e nacional para refletir sobre dimensões da gestão da educação no tempo presente. Descortina-se uma disputa de classes pela definição das prioridades para políticas públicas. Os reformadores internacionais concorrem para o direcionamento da formação de docentes, de alunos por meio de definições de currículo. [...] (SHIROMA, 2018, p.102)

Assim como Gentili (1996), Kuenzer (2007) também afirma que a proposta educacional no regime de acumulação flexível atende às demandas do capital e se pauta em uma formação voltada para a flexibilidade e capacidade de adaptar-se às necessidades do mercado. A autora aborda ainda a existência de uma dualidade estrutural no campo educacional, pautada na divisão de classes:

A formação de subjetividades flexíveis, tanto do ponto de vista cognitivo quanto ético, se dá, predominantemente, pela mediação da educação geral, como já se afirmou anteriormente; é por meio dela, disponibilizada de forma diferenciada por origem de classe, que os que vivem do trabalho adquirem conhecimentos genéricos que lhes permitirão exercer, e aceitar, múltiplas tarefas no mercado flexibilizado. Ser multitarefa, neste caso, implica exercer trabalhos simplificados, repetitivos, fragmentados, para os quais seja suficiente um rápido treinamento, de natureza psicofísica, a partir de algum domínio de educação geral, o que não implica necessariamente o acesso à educação básica completa. (KUENZER, 2007, p.1162)

Ana Lúcia G. de Faria (2000) apresenta os resultados obtidos em uma pesquisa que buscava identificar a ideologia presente no livro didático das séries iniciais do Ensino Fundamental e como as crianças absorviam os conteúdos apresentados nestes livros. Assim como Kuenzer (2007), Faria (2000) aponta para uma dicotomia educacional na sociedade capitalista baseada na divisão de classes, e ressalta o papel da escola na transmissão de ideologias que sustentam a dominação da elite burguesa:

Como vivemos numa sociedade dividida em duas classes antagônicas (a burguesia e o proletariado), pensar educação é pensar educação de classe. Como as idéias dominantes de uma época são as idéias da classe que domina a sociedade, na nossa sociedade são as idéias burguesas que dominam. Então é a educação burguesa que domina e tem o papel de conservar a realidade para garantir sua dominação. A educação na sociedade capitalista tem a escola como um dos instrumentos de sua dominação, cujo papel é o de reproduzir a sociedade burguesa, através da inculcação da sua ideologia e do credenciamento, que permite a hierarquia na produção, o que garante maior controle do processo pela classe dominante. (FARIA, 2000, p.11-12)

Entendendo que a dominação se concretiza através das relações de trabalho, Faria (2000) julgou pertinente identificar como o tema trabalho é abordado nos livros. De acordo com a autora, no que diz respeito aos livros didáticos, o tema trabalho é visto de maneira superficial, como mera atividade quase que instintiva, ou até como obra do acaso, desconsiderando assim todo o processo histórico envolvido nas relações de trabalho. Outra evidência constatada pela autora é o caráter positivo conferido à alienação, da mais-valia, do quanto o sujeito deve ser grato a Deus pela oportunidade de estar empregado, dando às relações de trabalho um caráter metafísico. De acordo com a autora, “quando se fala da dificuldade do trabalho, do fato de ele ser penoso, cansativo, na verdade se está valorizando o trabalhador por trabalhar.” (FARIA, 2000, p.30)

A autora aborda também a questão da valorização do trabalho intelectual, em detrimento do trabalho manual, bem como a questão do valor de troca estabelecido nas relações de trabalho. Para ela, “a escola da sociedade capitalista, dadas suas próprias características, separa o “homo faber” do “homo sapiens”. O livro didático faz isto de forma brilhante: discrimina o trabalho manual e valoriza o trabalho intelectual.” (FARIA, 2000, p.65)

A desvalorização de certas atividades, sem levar em consideração sua importância para a organização da vida em sociedade, pode provocar situações de desigualdade e preconceito, e no que concerne às questões de gênero, podem reforçar relações desiguais de poder.

Ainda de acordo com Faria (2000), o livro didático aponta a educação como forma de garantir qualidade de vida, o que implica em pensar na passagem pela escola ou na formação intelectual como meio de transformação social. Para a autora o livro didático pode agir como um instrumento de reprodução da ideologia dominante:

O livro didático não é desligado da realidade, ele tem uma função a cumprir: reproduzir a ideologia dominante. A ideologia dominante também não é desligada da realidade, ela também tem um papel e o cumpre. O que ocorre é que a ideologia dominante considera a produção intelectual autônoma e desconhece a base material como instância determinante. Então, expressa através de valores universais os interesses da burguesia e justifica a conservação das relações de produção existentes. Isto não é estar desligado da realidade, pelo contrário, através deste mecanismo, o livro didático serve à manutenção dos interesses da classe dominante ignorando os interesses da classe operária. (FARIA, 2000, p.77)

Essa função de disseminação da ideologia dominante atribuída ao livro didático por Faria (2000) pode ser relacionada ao que Paulo Freire (1987) denominava como prescrição. Considerando que o material utilizado pode conter ideologias que vão ao encontro dos interesses do capital, a utilização deste artefato pode estar cumprindo a função apontada pela autora. Nesse sentido, tal como afirma Freire:

Um dos elementos básicos na mediação opressores–oprimidos é a prescrição. Toda prescrição é a imposição da opção de uma consciência a outra. Daí o sentido alienador das prescrições, que transformam a consciência recebedora no que vimos chamando de consciência “hospedeira” da consciência opressora. Por isto, o comportamento do oprimido é um comportamento prescrito. Faz-se a base de pautas estranhas a eles - a pauta dos opressores. (FREIRE, 1987, p.18)

Nesse tipo de prática prescritiva, o material didático funciona como uma “receita médica”, cuja função é disseminar a ideologia da classe dominante, e ao oprimido, cabe a função de cumprir a prescrição recebida, tendo em vista que a orientação advém de uma profissional qualificada para cuidar de sua “saúde intelectual”, ou seja, a professora.

Quando se pensa em educação pautada na transformação social, emancipadora e que valoriza a diversidade, cabe o seguinte questionamento: Qual educação liberta e transforma? Essa educação, baseada em interesses econômicos é capaz de formar para a autonomia?

Estevan Mészáros (2008) afirma que a escola transmite ideologias comportamentais que têm por objetivo a reificação do capital, entretanto, admite a importância da educação para uma verdadeira reestruturação social, que vise romper com as ideologias dominadoras. O autor (2008) aponta para a necessidade de uma significativa reestruturação escolar como um caminho para que a escola conquiste um caráter efetivamente transformador e libertador, capaz de oferecer aos indivíduos senso crítico e autonomia em seu modo de pensar e agir.

Paulo Freire (2000) aborda a importância da educação como um requisito para a conquista da libertação e aponta a valorização do sonho dos alunos como meio de superar a educação de cunho mecanicista. Para o autor, a concepção tecnicista de educação em detrimento dos sonhos e da esperança é o resultado de práticas educativas influenciadas pelo neoliberalismo, causadas inclusive pelo distanciamento entre educação e política:

Vem sendo uma das conotações fortes do discurso neoliberal e de sua prática educativa no Brasil e fora dele, a recusa sistemática do sonho e da utopia, o que sacrifica necessariamente a esperança. A propalada morte do sonho e da utopia, que ameaça a vida da esperança, termina por despolitizar a prática educativa, ferindo a própria natureza humana. (FREIRE, 2000, p.56)

Freire (2000) ainda aponta para a importância de que o sonho de um mundo melhor, de uma sociedade mais justa, não se perca no campo das ideias e acabe por não se concretizar no plano real, reafirmando a importância da ação pautada na reflexão, bem como o bom senso e o cuidado para que a prática pedagógica se configure em uma educação comprometida com a transformação social.

Mesmo reconhecendo as influências do capitalismo sobre a educação, Gentili (1995) afirma que: “O triunfo do neoliberalismo não será eterno, nunca o foi nenhum projeto hegemônico. Porém, as contradições do sistema não resolverão por si só e de forma redentora a crise do capitalismo” (p.200). O autor ressalta a importância da busca por resistência, mobilização e novas estratégias de luta.

Dave Hill (2003) critica a influência nefasta da política neoliberal no que o autor considera pertinentemente como a “deformação da educação”, desvelando os interesses ambíguos do capital, que enxerga tanto a escola como um ambiente propício aos negócios, como a reconhece enquanto um espaço de resistência à sua hegemonia.

Para Hill (2003) “[...] a educação não é uma mercadoria, para ser comprada e vendida. Pode-se comprar *os meios* para a educação, mas não o aprendizado em si. [...]” (HILL, 2003, p.37). O autor afirma também que:

Se as ações nas escolas e na educação não forem vinculadas a uma gramática de resistência, este tipo de atividade resistente e contra-hegemônica é capaz de falhar. Portanto, nesta época conservadora/capitalista, o uso das escolas e espaços educacionais como espaços para a luta cultural e o uso da educação em geral como um veículo para as necessidades sociais de transformação, deve ser fundamentada em um claro compromisso de trabalho com as comunidades, pais e estudantes, e com os sindicatos e trabalhadores dentro destas instituições. Este é o segundo espaço de resistência, o trabalho fora da sala de aula em questões relacionadas à educação e seu papel na reprodução das desigualdades e da opressão. (HILL, 2003, p.34)

Shiroma (2018) reconhece a relevância do que ela chama de “vozes dissonantes” como importante frente de resistência em contraposição às investidas do capital na educação:

A crítica de associações de pesquisa a implantação introdução de competências socioemocionais nos currículos, a resistência de professores e escolas as inúmeras avaliações de larga escala, os protestos contra as Organizações Sociais na educação, mostram que, apesar das medidas coercitivas, não sucumbimos, há projetos em disputa e as propostas internacionais, por mais que tenham buscado orquestrar sua intervenção na educação pública, não conseguiu produzir a harmonia pretendida. Vozes dissonantes ecoaram, mostrando o contraponto, as contradições, evidenciando que “o canto da sereia” está desafinado. (SHIROMA, 2018, p.104)

Em relação ao sucesso das políticas educacionais, Saviani (2008) estabelece importantes considerações ao lançar a seguinte proposta:

Em lugar de aplicar provas nacionais em crianças de 6 a 8 anos, o que cabe ao Estado fazer é equipar adequadamente as escolas e dotá-las de professores com formação obtida em cursos de longa duração, com salários gratificantes, compatíveis com seu alto valor social. Isso permitirá transformar as escolas em ambientes estimulantes, nos quais as crianças, nelas permanecendo em jornada de tempo integral, não terão como fracassar; não terão como não aprender. Seu êxito será resultado de um trabalho pedagógico desenvolvido seriamente, próprio de profissionais bem preparados e que acreditam na

relevância do papel que desempenham na sociedade, sendo remunerados à altura de sua importância social. (SAVIANI, 2008, p.16)

Eloisa de Mattos Höfling (2017) discute o papel do Estado e as políticas públicas implementadas por um governo frente aos interesses do capital e as demandas sociais. Segundo a autora:

Penso que uma administração pública - informada por uma concepção crítica de Estado - que considere sua função atender a sociedade como um todo, não privilegiando os interesses dos grupos detentores do poder econômico, deve estabelecer como prioritários programas de ação universalizantes, que possibilitem a incorporação de conquistas sociais pelos grupos e setores desfavorecidos, visando à reversão do desequilíbrio social. (HÖFLING, 2001, p.39)

Para Höfling (2017): “Mais do que oferecer “serviços” sociais - entre eles a educação - as ações públicas, articuladas com as demandas da sociedade, devem se voltar para a construção de direitos sociais.” (HÖFLING, 2001, p.40)

3.2 Currículo e conteúdos: Quais são, quem escolhe e como são trabalhados.

Não apenas os materiais, mas, o próprio conteúdo proposto pelas escolas ou por órgãos responsáveis por nortear o trabalho nas unidades escolares pode reforçar ideologias que sustentam e legitimam relações desiguais.

Nereide Saviani (2005) afirma que a organização curricular é a responsável pela disseminação do saber escolar e atenta para a importância dos conteúdos ministrados em relação à cultura e organização social:

Há quem o considere mera transposição dos saberes/fazeres de referência para a sala de aula, mas é sabido que o modo como os elementos culturais são organizados em situações escolares apresenta certa singularidade, que constitui um tipo peculiar de saber – o saber escolar. Na prática, o currículo tem se revelado uma espécie de reinvenção da cultura. Estudos sobre a história do currículo e a história das disciplinas escolares demonstram que a produção e veiculação do saber escolar seguem trajetórias sinuosas e tumultuadas, num processo de lutas de diversas dimensões. (SAVIANI, 2005, p.2)

Entendemos que a escolha de um currículo crítico, que contemple a problematização de conceitos e reflexão sobre o mundo pode funcionar como um mecanismo na construção de um conceito de educação mais inclusivo e democrático, e que para isso, é fundamental que se

insira o debate sobre as questões de gênero em todas as etapas educacionais, incluindo a Educação Infantil.

Além da construção de uma perspectiva mais democrática, cremos que outro desafio seria a identificação de ideologias implícitas, que são disseminadas nos conteúdos de maneira indireta. Um conteúdo, analisado superficialmente, pode parecer ingênuo, entretanto, em uma análise mais profunda, podemos encontrar concepções equivocadas e abordadas de maneira muito sutil, quase que imperceptíveis, mas que influenciam na formação do sujeito e em sua concepção de mundo.

Saviani (2005) atenta ainda para a questão do distanciamento dos responsáveis pela elaboração curricular e como práticas autoritárias e unilaterais afetam diretamente a qualidade do trabalho pedagógico:

Infelizmente, temos assistido à predominância de práticas hierarquizantes, burocráticas, de cunho altamente autoritário, que compreendem a elaboração curricular como algo adstrito a especialistas, em gabinete, nos níveis mais elevados do sistema, relegando-se às demais instâncias papel meramente executivo e colocando os professores no final da linha, desprovidos do domínio dos fundamentos das decisões tomadas em outros patamares e sem o controle dos aspectos relativos à avaliação, ultimamente marcada por averiguações externas. (...) Urge superar essa lógica, garantindo-se maior espaço de participação dos professores nas decisões, o que requer, necessariamente, investimento efetivo na sua formação, para permitir-lhes igualdade de condições nas negociações: fundamentação teórica sobre os diversos aspectos constituintes do desenvolvimento do processo pedagógico; domínio das concepções de currículo e suas implicações práticas; visão de conjunto do sistema educacional, diagnóstico preciso de seus principais problemas e acesso às possibilidades de solução. (SAVIANI, 2005, p.5-6)

Em nosso estudo, a professora 7 informou no questionário que trabalha com sistemas apostilados no município há dez anos. Na entrevista, ela afirmou que nesse intervalo de tempo houve mudanças de material, não soube falar com precisão em datas e nem em quantidade de vezes que ocorreram tais mudanças, afirmou que as professoras não participaram da decisão sobre o uso (ou não) das apostilas no município, tampouco foram consultadas para a escolha do material que seria utilizado. Afirmou ainda que, certa vez, a SME reuniu diretores e coordenadores para apresentar um material, mas a decisão final sempre coube à Secretaria.

Dentro de um mesmo município podemos encontrar diferentes realidades e os mais variados contextos sociais. A diversidade pode ser facilmente identificada até mesmo em uma sala de aula. Um currículo elaborado por um indivíduo que não esteja familiarizado com as

particularidades de cada espaço, que não conheça a comunidade a qual se destine o projeto pedagógico, dificilmente oferecerá aprendizagem significativa.

Faria (2000) aponta a importância da transposição didática no processo de ensino e aprendizagem, ressaltando a importância da postura da professora e a reflexão sobre suas práticas. “O livro didático poderia ser diferente, mas exigiria um professor diferente: assim como este professor diferente saberia fazer bom uso até mesmo do livro didático aqui analisado.” (FARIA, 2000, p.79)

Consideramos relevante também questionar a redução do papel da professora a uma mera transmissora de conteúdos, pressionada por cronogramas exaustivos e metas a serem atingidas. De acordo com Henry Giroux (1997), alguns cursos de formação preparam formandas apenas para aplicarem metodologias de ensino e aprendizagem.

[...] Em vez de aprenderem a refletir sobre os princípios que estruturam a vida e a prática em sala de aula, os futuros professores aprendem metodologias que parecem negar a própria necessidade de pensamento crítico. O ponto é que os programas de treinamento de professores muitas vezes perdem de vista a necessidade de educar os alunos para que eles examinem a natureza subjacente dos problemas escolares. Além disso, estes programas precisam substituir a linguagem da administração e eficiência por uma análise crítica das condições menos óbvias que estruturam as práticas ideológicas e materiais do ensino. (GIROUX, 1997, p.159)

Para Giroux (1997), o professor³ precisa ser visto como um intelectual transformador, levar os alunos a refletirem de maneira crítica sobre as informações que recebem, sejam elas veiculadas pelos materiais utilizados ou por outros canais informativos.

Neste contexto de formação de cidadãos críticos, Giroux (1997) evidencia a legitimidade da função de ensinar como meio de preparação para a formação para reflexão sobre a vida em sociedade:

Num sentido mais amplo, os professores como intelectuais devem ser vistos em termos dos interesses políticos e ideológicos que estruturam a natureza do discurso, relações sociais em sala de aula e valores que eles legitimam em sua atividade de ensino. Com esta perspectiva em mente, gostaria de concluir que os professores deveriam se tornar intelectuais transformadores se quiserem educar os estudantes para serem cidadãos ativos e críticos. (GIROUX, 1997, p.162-163)

³ Neste caso justifica-se o uso do masculino para manter a concordância nominal entre a palavra professor e o termo intelectual transformador, preservando-se assim o termo citado por Henry Giroux.

Giroux (1997) afirma ainda que não basta assumir uma postura crítica e ressalta a importância das reflexões no campo das possibilidades. Para tanto, as professoras precisam acreditar no potencial transformador e na influência de sua profissão na dinâmica social, aliando seu discurso à sua prática.

Paulo Freire (1996) afirma que além da esperança e da fé no potencial transformador de sua profissão, as professoras precisam canalizar essa crença em ações que tenham por objetivo a formação de indivíduos críticos, reflexivos, esperançosos e principalmente ativos, para que todo esse anseio por mudanças não fique apenas no plano das ideias e se concretize na realidade através da ação movida pela reflexão.

Outro fator importante apontado por Freire (1996) é o reconhecimento da relação horizontal entre professoras e alunos, que aproxima os mesmos, facilitando assim, o diálogo. Para tanto as professoras não podem, assumindo sua posição de intelectual, julgar-se superior ao educando, pois esse tipo de relação, baseada na hierarquização das relações, dificulta o diálogo e a liberdade do aluno em assumir uma posição questionadora.

Freire (1996) também aborda a importância da formação crítica das educadoras, para que as mesmas sejam capazes de refletir sobre a sua prática docente e estejam abertas às mudanças que se façam necessárias durante o exercício de sua profissão. O autor ressalta ainda a importância do alinhamento entre discurso e prática:

Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser tal modo concreto que quase se confunde com a prática. O seu "distanciamento" epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise e maior comunicabilidade exercer em torno da superação da ingenuidade pela rigorosidade. Por outro lado, que quanto mais me assumo como estou assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso, do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica. Não é possível a assunção que o sujeito faz de si numa certa forma de estar sendo sem a disponibilidade para mudar. Para mudar e de cujo processo se faz necessariamente sujeito também. (FREIRE, 1996, p.22)

Inserido em rotinas exaustivas de trabalho, muitas vezes as professoras encontram dificuldade na busca pela atualização de seus conhecimentos. Sua formação defasada aliada à falta de aprimoramento profissional pode colaborar para a rejeição de novas práticas e se configurar em resistência a qualquer tipo de adaptação do currículo escolar.

Freire (1996) afirma ainda que não basta apenas aceitar ou recusar o novo, é preciso reflexão crítica, pois nem toda inovação é benéfica, assim como não se pode recusar o velho apenas por julgar que o tempo lhe deixou ultrapassado e obsoleto:

É próprio do pensar certo a disponibilidade ao risco, a aceitação do novo que não pode ser negado ou acolhido só porque é novo, assim como o critério de recusa ao velho não é apenas o cronológico. O velho que preserva sua validade ou que encarna uma tradição ou marca uma presença no tempo continua novo. (FREIRE, 1996, p.20)

Acreditar no potencial transformador de sua profissão e assumir posição e atitudes críticas, bem como promover essa criticidade em seus alunos não é uma tarefa fácil, tendo em vista todos os desafios que as professoras precisam enfrentar. Esses desafios permeiam desde sua trajetória escolar acrítica, passando por sua formação acadêmica defasada além de uma gama de dificuldades encontradas no exercício de sua profissão.

Porém, Freire (1996) reafirma a importância da esperança na educação e da crença no potencial transformador do magistério e da práxis progressista diante da intencionalidade da classe opressora em projetar uma suposta neutralidade da instituição escolar:

Creio que nunca precisou o professor progressista estar tão advertido quanto hoje em face da esperteza com que a ideologia dominante insinua a neutralidade da educação. Desse ponto de vista, que é reacionário, o espaço pedagógico, neutro por excelência, é aquele em que se treinam os alunos para práticas apolíticas, como se a maneira humana de estar no mundo fosse ou pudesse ser uma maneira neutra. (FREIRE, 1996, p.60)

Também acreditamos na necessidade de que os cursos de formação ofereçam os subsídios necessários para que as professoras atuem como intelectuais libertadoras diante da reprodução ideológica e das influências neoliberais na educação.

Reconhecemos o impacto que a busca pela satisfação dos interesses do capital exerce sobre a educação pública e o currículo e consideramos relevante questionar os investimentos em sistemas privados de ensino, pois se trata de um negócio altamente lucrativo para as empresas fornecedoras e demanda significativos investimentos por parte do poder público. (ADRIÃO *et al*, 2012; Nascimento, 2012; Pinheiro; Adrião (2009). No que diz respeito à Educação Infantil, mesmo que este não seja o objetivo deste trabalho, cabe refletir se esse tipo de parceria público/privada se configura na melhor opção de investimento para essa etapa da educação básica em específico (CORREA; ADRIÃO, 2014).

3.3 Material apostilado e Educação Infantil.

Sabe-se que os materiais apostilados utilizados em instituições públicas geralmente são distribuídos gratuitamente para os alunos, não geram custos diretos para as famílias, entretanto, a aquisição desses sistemas privados de ensino costuma exigir investimentos elevados para os municípios que os adotam.

Educação de qualidade é um direito do aluno e necessita de investimentos por parte do poder público. No entanto, é preciso questionar como as verbas destinadas à educação estão sendo despendidas e se os investimentos estão primando pela qualidade no atendimento e no trabalho pedagógico.

Para Susan Robertson e Antoni Verger (2012), as parcerias público-privadas (PPP) surgem como um mecanismo para superar formas anteriores de privatização. De acordo com os autores, tais iniciativas na educação estão associadas à abertura de mercado no setor, inclusive para o investimento de empresas estrangeiras, favorecendo privatizações e a mercantilização da educação, sob a justificativa de uma suposta eficiência na aplicação dos modelos gerenciais aplicados pelos sistemas privados em instituições públicas. Os autores afirmam que tais parcerias são peças-chaves do projeto neoliberal para a educação e alertam para os riscos inerentes a uma preocupação exacerbada sobre eficiência:

A abordagem da boa governança critica a excessiva atenção destinada à eficiência como critério único para determinar o “valor” para um investimento, uma vez que a preocupação com a “eficiência” pode muito rapidamente levar a danos à reputação, como práticas trabalhistas injustas, falta de transparência, resultados de má qualidade e assim por diante. Um foco na *efetividade* preocupa-se com resultados e estratégias (partilha de riscos, métodos inovadores etc.) implantadas para a realização destes resultados. (Robertson e Verger, 2012, p.1140)

De acordo com Robertson e Verger (2012), não se trata de generalizar e/ou julgar todas as PPP na educação de maneira negativa, todavia, é preciso analisar como as parcerias são criadas, quais objetivos, como são estabelecidas as formas de prestação de contas, entre outros indicadores que considerem seus aspectos sociais, para além do viés mercadológico.

Kuenzer (2007) já denunciava uma suposta incapacidade do Estado em garantir os direitos civis e a pretensão em se privatizar os serviços públicos como garantia de eficiência no atendimento:

A partir da alegação da “*impossibilidade*” do Estado em cumprir com suas funções, pretensamente melhor desempenhadas por organizações privadas

mais ágeis, que asseguram mais eficácia e maior ampliação da capacidade de atendimento, as relações entre Estado e sociedade civil passam a se dar por meio das parcerias entre o setor público e o setor privado. (KUENZER, 2007, p.1174)

Bianca Correa e Theresa Adrião (2014) afirmam que esse tipo de opção por sistemas privados de ensino teria como justificativa “a crença numa possível equiparação da rede pública com a escola privada, tida como padrão de qualidade, e na melhoria do desempenho nas avaliações externas” (CORREA e ADRIÃO, 2014, p.384).

Neste contexto de privatizações no setor público, os estudos realizados por Theresa Adrião, Alexandra Damaso e Luciana Sardenha Galzerano (2013) apontam para um crescimento na aquisição de sistemas privados de ensino para a Educação Infantil em municípios paulistas, inclusive para as creches.

De acordo Adrião, Damaso e Galzerano (2013) um grupo considerável de professoras participantes dessa pesquisa sobre a adoção de sistemas apostilados privados para a Educação Infantil apontaram para a necessidade de complementar as atividades propostas pelos materiais, o que, para as autoras, serve como indícios de falta de qualidade nos materiais adquiridos.

As autoras abordam também a questão dos malefícios da padronização das atividades, bem como da nulidade em quase todos os casos, de propostas que incluam a participação para crianças com algum tipo de deficiência.

Em uma pesquisa que buscava identificar a adoção de Sistemas Privados de Ensino (SPE) em creches e pré-escolas públicas de municípios paulistas, analisar os materiais, e verificar, junto aos responsáveis pela Educação Infantil, os meios e justificativas pela opção de tais artefatos para esta etapa da educação básica, Maria Letícia Barros Pedroso Nascimento (2012) constatou que:

Há uma evidente discrepância nas concepções de infância e de educação infantil entre as orientações do MEC e os conteúdos das apostilas, ainda que não reconhecida pelos dirigentes nas entrevistas realizadas, o que parece indicar a ausência de uma avaliação pedagógica mais detalhada do material por ocasião da contratação do SPE. (Nascimento, 2012, p.74)

Nascimento (2012) afirma também que, tanto os dados obtidos por meio da análise dos materiais, quantos os discursos revelados nas entrevistas, apontaram para uma visão da Educação Infantil como fase de preparação para o Ensino fundamental, contrariando os referenciais dessa etapa da educação básica.

Além da evidência da prática de uma escolarização precoce, remontando ao que Freire (1987) abordava como educação prescritiva, para a autora, o uso de sistemas apostilados na Educação Infantil significa: “[...] um empobrecimento da função docente, restringindo sua ação às orientações prescritivas presentes nas apostilas [...]”. (NASCIMENTO, 2012, p.73)

Vale ressaltar que as entrevistas realizadas com as professoras confirmaram que a empresa responsável pelo fornecimento dos materiais também oferece treinamento para o uso das apostilas:

Existe algum tipo de orientação ou treinamento para o uso das apostilas?

Existe, existe

Como é feito esse acompanhamento?

No início de cada ano a gente tem reuniões, e o pessoal da apostila vem né, dá... como é que fala?

Da editora?

Da editora é, eles vem e dão um... meu deus agora me fugiu o nome...

Um treinamento?

Um treinamento e sobre a apostila, fala mais alguma coisa, então assim, a gente tem sim. (Professora 7)

Correa e Adrião (2014) afirmam que o uso de materiais apostilados na Educação Infantil contraria os princípios fundamentais dessa etapa da educação básica, que são o brincar e as interações. Por intermédio da análise de materiais apostilados, as autoras puderam constatar que grande parte das atividades oferecidas antecipavam conteúdos de etapas posteriores e afirmam que tal prática “representa a colonização da EI pelo modelo hegemônico do Ensino Fundamental.” (CORREA e ADRIÃO, 2014, p.391)

Em outras palavras, tem-se como pressuposto que a introdução de materiais diretivos, pré-definidos e padronizados possa estimular ainda mais a adoção de rotinas rígidas e inadequadas à aprendizagem e desenvolvimento das crianças na pré-escola, levando professores a organizarem o seu trabalho em função das atividades contidas nas apostilas que, como buscaremos apresentar, constituem-se basicamente de exercícios de reprodução de letras e números. (CORREA e ADRIÃO, 2014, p.382-383)

Correa e Adrião (2014) questionam o investimento em materiais apostilados enquanto instrumento de qualidade e melhoria no trabalho pedagógico, denunciando que o conteúdo presente em grande parte das atividades propostas nas apostilas analisadas em nada difere “das tradicionais *folhas mimeografadas* do passado” (CORREA e ADRIÃO, 2014, p. 392).

Podemos considerar que tais atividades apontadas pelas autoras ainda se encontram disponíveis na internet para download e impressão e são ainda muito utilizadas. Não

pretendemos aqui julgar a utilização da tecnologia na educação, entendemos que as inovações tecnológicas têm muito a contribuir para a educação e que o acesso ao ambiente virtual deva fazer parte da rotina escolar. Entretanto, gostaríamos de salientar a importância da função social e do sentido nas atividades desenvolvidas na Educação Infantil e reforçar a cautela no uso de atividades impressas ou xerocadas enquanto práticas equivocadas nessa fase escolar.

Em relação à padronização de atividades e o respeito à diversidade, Correa e Adrião (2014) afirmam ainda que “a adoção de um material didático único para toda uma rede que se constitui por histórias locais distintas desconsidera a diversidade inerente à organização das escolas.” (CORREA e ADRIÃO, 2014, p. 393).

Por intermédio do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), sob o propósito de possibilitar [...] um acesso dialogado ao universo literário das obras que constituem os acervos do PNBE 2014, propondo orientações de uso desses acervos na escola. [...] (BRASIL, 2014, p.11), o Ministério da Educação (MEC) lançou em 2014, entre outros, um guia específico para Educação Infantil. Sobre as obras disponíveis para esta etapa específica da educação básica, o guia diz que:

Além de constituir cada acervo com diferentes categorias de livro e diferentes gêneros, procuramos ainda selecionar os livros pelo critério de sua qualidade: qualidade textual, que se revela nos aspectos éticos, estéticos e literários, na estruturação narrativa, poética ou imagética, numa escolha vocabular que não só respeite, mas também amplie o repertório linguístico de crianças na faixa etária correspondente à Educação Infantil; qualidade temática, que se manifesta na diversidade e adequação dos temas, e no atendimento aos interesses das crianças, aos diferentes contextos sociais e culturais em que vivem e ao nível dos conhecimentos prévios que possuem; qualidade gráfica, que se traduz na excelência de um projeto gráfico capaz de motivar e enriquecer a interação do leitor com o livro: qualidade estética das ilustrações, articulação entre texto e ilustrações, e uso de recursos gráficos adequados à criança na etapa inicial de inserção no mundo da escrita. (BRASIL, 2014, p.15)

Considerando que a legislação vigente referencia as interações e o brincar como princípios norteadores na Educação Infantil e tendo o Ministério da Educação disponibilizado um programa que permite a distribuição de literatura para as unidades escolares, literatura essa adequada às especificidades da Educação Infantil, é preocupante constatar o aumento da aquisição de sistemas privados de ensino para a Educação Infantil (ADRIÃO, DAMASO e GALZERANO 2013).

Esta pesquisa analisou apostilas que foram utilizadas durante o ano letivo de 2017, no entanto, vale ressaltar que o MEC, por intermédio do Programa Nacional do Livro e do

Material Didático (PNLD) disponibilizou em 2018, um rol de livros didáticos a serem utilizados na Educação Infantil durante o ano letivo de 2019. Os exemplares possuem propostas de atividades a serem trabalhadas na Educação Infantil e são para uso das professoras.

Cabe salientar também que o MEC lançou uma nova versão dos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil em 2018. O documento possui um texto superficial e de formato confuso, bem diferente do publicado em 2006 e busca incessantemente promover a Base Nacional Comum Curricular. Segundo o documento, cabe à Gestão das Secretarias Municipais, entre outras funções:

assegurar que a rede à qual está vinculada participe do processo de escolha das obras e de outros materiais didáticos através da adesão ao Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) ou a outros programas destinados ao mesmo fim. (BRASIL, 2018a, p.48)

Ao referir-se a “outros programas destinados ao mesmo fim”, entendemos que o documento abre precedentes para o incentivo de parcerias público-privadas que tenham por objetivo adquirir sistema de materiais apostilados para a Educação Infantil. Novamente aqui, questionamos investimentos em tais programas, tendo em vista que o MEC disponibiliza livros literários e didáticos para as escolas públicas.

Quando questionada sobre o uso de apostilas na Educação Infantil, a professora 6 elenca aspectos positivos e negativos sobre o material:

Qual que é a sua opinião sobre o uso de apostilas na educação infantil?

... (suspiro)

A sua opinião...

Tem fatores que contribuem e tem fatores que não.

Quais seriam os pontos positivos?

Os pontos positivos são esse, esse norte que a apostila nos dá. Ela nos ajuda a trabalhar de vá... diversas áreas, elas ajuda a nos nortear até mesmo pra gente fazer o nosso plano de aula. Então eu acho que elas são boas, porém trabalhar só a apostila, é algo que, pra mim, não funciona.

Aspectos negativos?

Os aspectos negativos é só trabalhar a apostila, eu acho que a apostila ainda, só a apostila não dá esse, não complementa, não faz tudo, entendeu?

Então você sente necessidade de complementar...

Sim (Professora 6)

A professora elege como um aspecto positivo o fato da apostila nortear o trabalho e o auxílio no planejamento das aulas. Ressaltamos que as DCNEI (BRASIL, 2010) possuem

caráter mandatório, e que o documento, oficialmente, tem por objetivo nortear o atendimento na Educação Infantil.

Em seu depoimento, a professora 7 ressalta a “praticidade” do trabalho com as apostilas, julgando como positivo o fato das atividades estarem “prontas”:

Qual que é a sua opinião sobre o uso de apostilas na Educação Infantil?

É assim: é pratico, ela é, nada é cem por cento né, num vai ser, mas ela é bem prática pro professor porque você já tem a atividade pronta. Só que às vezes o conteúdo foge um pouquinho daquilo que a gente... o nosso objetivo na pré-escola. Às vezes tem algumas questões, algumas atividades que não... não tão dentro daquilo que a gente gostaria de dar, porque a gente acaba prezando muito letras, números, né, e alfabetização, não na primeira etapa, nas na segunda. Mas às vezes foge um pouquinho, o conteúdo foge um pouquinho, tem alguns temas que não...

E quando algum tema, alguma atividade da apostila não tá adequada, como vocês fazem?

A gente trabalha ela normal.

Trabalha ela...

Trabalha, trabalha ela tranquilo, vai trabalhando.

Pra dar continuidade?

Pra dar continuidade. Segue o conteúdo da apostila, entendeu. (Professora 7)

Note que a professora segue o conteúdo da apostila, mesmo julgando que algumas atividades oferecidas pelo material não estejam adequadas ou precisem de complementos. Sua fala também revela a preocupação com a alfabetização e outros conteúdos do Ensino Fundamental. Destacamos que seu depoimento evidencia práticas que contrariam os referenciais teóricos e legais para a Educação Infantil. (CORREA e ADRIÃO 2014)

Muitas redes de ensino e até professoras se sentem atraídas pela utilização de materiais apostilados, no entanto, concordamos com Correa e Adrião (2014) quanto ao fato de que a adoção desses sistemas tende a prejudicar o brincar na Educação Infantil.

Lev Semyonovich Vygotski (1991) aponta o brincar como principal atividade na infância, ressaltando a importância dos brinquedos e brincadeiras como uma necessidade da criança:

No entanto, enquanto o prazer não pode ser visto como uma característica definidora do brincar, parece-me que as teorias que ignoram o fato de que o brincar preenche necessidades da criança, nada mais são do que uma intelectualização pedante da atividade de brincar. Referindo-se ao desenvolvimento da criança em termos mais gerais, muitos teóricos ignoram, erroneamente, as necessidades das crianças - entendidas em seu sentido mais amplo, que inclui tudo aquilo que é motivo para a ação. [...] (VYGOTSKI, 1991, p.62)

Em um artigo que estabelece as relações entre a pedagogia histórico-crítica e a psicologia histórico-cultural, Ligia Marcia Martins (2013) afirma que:

Os processos de apropriação, de internalização, por sua vez, se realizam no plano das relações interpessoais; o que significa dizer: ocorrem a partir do universo de objetivações humanas disponibilizadas para cada indivíduo particular pela mediação de outros indivíduos, ou seja, por meio de processos educativos. Foi na esteira dessa constatação que Vygotski (1995) formulou o que chamou de “lei genética geral do desenvolvimento cultural do psiquismo”, asseverando que toda função psíquica entra em cena duas vezes, em dois planos distintos. Num primeiro, como função interpessoal, intersíquica e, num segundo plano, como função intrapessoal, intrapsíquica. Em última instância, o autor colocou no cerne da formação das funções psíquicas superiores o ato educativo, consubstanciado nos processos de ensino e aprendizagem. (MARTINS, 2013, p.134)

Martins (2013) reconhece as contribuições de Vygotski e da teoria histórico-cultural e ressalta a importância da apropriação da cultura no processo de humanização do sujeito e da educação enquanto mediação nesse processo.

Em um artigo que reúne relatos de pesquisas que ouviram crianças e o que tinham a dizer sobre seus direitos, sobretudo no que se referia à escola, Silvia Helena Vieira Cruz e Cristiane Amorim Martins (2017) constaram “A valorização unânime entre as crianças das amigadas e, especialmente, das brincadeiras que acontecem nesse contexto praticamente não é reconhecida pelos adultos. [...]” (p.39), desvelando a frustração das crianças diante desta tensão:

[...] Assim, não é incomum que os meninos e meninas expressem o desejo de não permanecer em creches e pré-escolas que parecem não escutar o que elas falam através de suas múltiplas linguagens e não acolhem as suas necessidades e desejos. [...] (CRUZ e MARTINS, 2017, p.39)

A pesquisa de Cruz e Martins (2017) revelam o quanto a Educação Infantil ainda precisa avançar no sentido de atender as necessidades das crianças, de reconhecê-las como sujeitos de direitos e do quão é importante ouvi-las.

Voltando para os dados de nosso estudo, as entrevistas permitiram identificar severa restrição sobre o brincar na EMEI do município “C”. Os depoimentos revelaram horários bastante reduzidos para brincadeiras externas, sendo duas vezes por semana por quarenta minutos. De acordo com as entrevistadas, todas as salas possuem brinquedos, mas eles geralmente são disponibilizados apenas antes da saída dos alunos:

Nós temos um horário de parquinho durante a semana, e um horário dessa música e movimento, cada um tem um horário, e fora disso, todo final de período, por exemplo, uma meia hora antes, a gente tem esse brinquedo, ou massinha, ou um fantoche, alguma coisa, entendeu.

E essas aulas, a duração é de quantos minutos?

Que nem a a...

De movimento, de parque...

...a de parquinho eu calculo sempre uns quarenta, e a de música e movimento também. (Professora 7)

A fala da professora 6 aborda o uso do material apostilado como uma das justificativas para o cerceamento do brincar na instituição, revelando que há prioridade nas atividades oferecidas pela apostila em detrimento ao brincar:

A rotina, até mesmo também por causa da apostila. Porque às vezes a gente tem que trabalhar a apostila acaba deixando um pouco isso. Esse é um também dos fatores negativos, aspectos negativos que a gente, que eu sinto da apostila, entendeu? Teve uma atividade que era sobre a natureza, sobre essas coisas. E são coisas que não... que a apostila pede, que não... que não dá um algo assim, uma coisa concreta pra eles, entendeu, pra eles ainda, é demais, eu acredito, uma coisa que seja mais avançado. (Professora 6)

Tais relatos comprovam que o uso de materiais apostilados no município “C”, a exemplo do que apontam os estudos de Correa e Adrião (2014) e Nascimento (2012), prejudicam o brincar, contrapondo os principais referenciais teóricos (VYGOTSKI, 1991) e legais (DCNEI, 2010) para a Educação Infantil.

No que concerne às questões de gênero, entendemos que a apostila pode se configurar num veículo de disseminação de padrões preestabelecidos e que o uso desses artefatos na Educação Infantil, além de se constituir em prática prescritiva, pode contribuir efetivamente para a cristalização de conceitos que favorecem desigualdades de gênero.

CAPÍTULO 4

Questões de gênero no material apostilado do município “C”

Neste capítulo, abordaremos os resultados da análise do material apostilado utilizado pelo município “C”. Vale ressaltar que, como mencionado anteriormente, este projeto de pesquisa tem por objetivo analisar o conteúdo das apostilas utilizadas pelo referido município sob a ótica das questões de gênero.

Para a efetivação de nosso estudo, conseguimos, por intermédio da SME do referido município, dezessete apostilas, sendo: três apostilas destinadas ao uso de crianças das salas de maternal (crianças com idade entre três e quatro anos), sete apostilas utilizadas pela primeira etapa da pré-escola (crianças com idade entre quatro e cinco anos) e sete para a segunda etapa (crianças com idade entre cinco e seis anos). Esse material foi utilizado nas unidades municipais de Educação Infantil durante o ano letivo de 2017. O material analisado, tanto no caso daquele destinado às crianças de três, quanto às de quatro e cinco anos, é composto por exemplares “*do professor*”, pois, embora sejam idênticos àqueles utilizados pelas crianças, possuem orientações didáticas para o uso das apostilas em cada uma das atividades presentes no material.

Trata-se de um material que, à primeira vista, considera-se bastante atrativo, colorido e que aparentemente foi impresso em material de boa qualidade. As capas seguem cores padronizadas, sendo que cada uma delas indica a faixa etária à qual o material se destina. Apesar da aparência agradável, ressaltamos que o conteúdo pouco sugere a interferência da criança, encontra-se quase tudo pronto, o que nos faz questionar o sentido de tais propostas, bem como o objetivo e as justificativas de se aplicar atividades que não consideram a produção infantil. Mesmo que o gênero seja o eixo temático específico de nossa pesquisa, não poderíamos deixar de pontuar essa questão, pois entendemos que toda e qualquer proposta a ser desenvolvida na Educação Infantil deve evocar e privilegiar a produção das crianças.

Junto ao conjunto de livros “*exemplar do professor*” (que contém as orientações para cada atividade das apostilas), o sistema oferece três livros extras (um para cada faixa etária), uma espécie de “*manual de instruções*” para o uso do sistema apostilado. Neste manual, além da programação semanal para o uso das apostilas durante o ano letivo, encontramos um descritivo completo do material, com o objetivo das propostas de cada apostila, de acordo com a área de conhecimento e a faixa etária. O quadro 3 nos permite vislumbrar uma descrição geral do material apostilado utilizado pelo município “C” segundo este “*manual*”:

Quadro 3 - Descrição do material apostilado referente ao tema/área de conhecimento em cada faixa etária

Apostila		Tema/Área	Descrição das propostas de atividade
MATERNAL	Livro 1	Álbum	Relacionados ao eixo identidade e autonomia. Constitui-se em registro da história da criança
	Livro 2	Integrado	Engloba todas as áreas por meio de atividades significativas para a criança
	Livro 3	Datas Comemorativas	Atividades com datas significativas. Engloba temas como saúde, alimentação, higiene, etc.
ETAPA 1	Livro 4	Movimento (1º Sem.)	Atividades de orientação espaçotemporal, coordenação motora, dobradura, desenho e pintura
	Livro 5	Movimento (2º Sem.)	Atividades de orientação espaçotemporal, coordenação motora, dobradura, desenho e pintura
	Livro 6	Linguagem	Atividades de linguagem oral receptiva e produtiva, linguagem escrita, leitura, produção de texto e literatura
	Livro 7	Matemática	Conceitos básicos de estrutura de ordem, classe e número, mediante situações-problema
	Livro 8	Natureza e Sociedade	Estudo do meio social (história e geografia), físico e biológico (ciências) de forma integrada
	Livro 9	Almanaquinho	Atividades lúdicas sobre conteúdos científicos que despertam curiosidade, observação e experimentação
	Livro 10	Datas Comemorativas	Atividades com datas significativas. Engloba temas como saúde, alimentação, higiene, etc.
ETAPA 2	Livro 11	Livro dos brinquedos	Construção de brinquedos por meio de recorte, dobradura, montagem e colagem
	Livro 12	Livro dos Jogos	Atividades práticas com situações problema que culminam no registro da criança
	Livro 13	Movimento	Atividades de orientação espaçotemporal, coordenação motora, dobradura, desenho e pintura
	Livro 14	Linguagem	Atividades de linguagem oral receptiva e produtiva, linguagem escrita, leitura, produção de texto e literatura
	Livro 15	Matemática	Conceitos básicos de estrutura de ordem, classe e número, mediante situações-problema
	Livro 16	Natureza e Sociedade	Estudo do meio social (história e geografia), físico e biológico (ciências) de forma integrada
	Livro 17	Datas Comemorativas	Atividades com datas significativas. Engloba temas como saúde, alimentação, higiene, etc.

Fonte - A autora, com base nos dados obtidos no material de orientações ao professor do sistema apostilado utilizado pelo município “C”.

Ao analisar o quadro 3, é notável a quantidade de apostilas que são utilizadas para turmas da Educação Infantil, sendo que, como vimos, a legislação vigente e os principais referenciais teóricos evidenciam o brincar como a principal atividade no desenvolvimento das crianças.

No que diz respeito especificamente ao material utilizado pelas duas etapas da pré-escola, é nítida a concepção fragmentada do ensino, tendo em vista a divisão das apostilas por áreas de conhecimento, aos moldes das disciplinas do ensino fundamental.

As três apostilas do maternal somam 135 páginas, um número consideravelmente alto de folhas para a faixa etária. As sete apostilas da primeira etapa da pré-escola somam 210 páginas. Para a segunda etapa, 278 páginas. Percebe-se que a quantidade de páginas aumenta gradativamente de acordo com a faixa etária.

Vale ressaltar que, para as duas etapas da pré-escola, o número de páginas excede o número mínimo de dias letivos propostos pela LDB/96. Por mais que 200 seja o número mínimo de dias, considerando feriados, fins de semana e pontos facultativos, o ano letivo não costuma exceder essa margem, portanto, podemos dizer que há mais atividades que dias letivos, principalmente para a segunda etapa da pré-escola.

Por tratar-se de um material utilizado na Educação Infantil, considerando que nesta etapa educacional a maioria das crianças ainda não foi alfabetizada, entendemos que as imagens utilizadas nas apostilas se configuram num importante veículo de transmissão de mensagens. Posto isso, elegemos as figuras utilizadas nas apostilas como uma das principais unidades de análise, considerando que elas formam um conjunto de símbolos que estabelecem um meio bastante efetivo de comunicação entre o conteúdo proposto e os respectivos receptores, ou seja, as crianças.

Como questões orientadoras para a análise, investigamos como são representadas as figuras do feminino e masculino no material, tendo em vista um conjunto de indicadores relativos às questões de gênero.

Definindo as categorias, pretendíamos produzir inferências que relacionassem os conteúdos propostos no material à temática, e de maneira contextualizada, desvelassem se o material comporta algum tipo de ideologia que reforça padrões preestabelecidos e desigualdades de gênero.

A análise do material nos permitiu selecionar duas categorias principais, das quais podemos destacar alguns indicadores relativos às questões de gênero:

- A construção da imagem de menina/menino.

- A construção da imagem de mulher/homem.

No que diz respeito à imagem de meninas e meninos, escolhemos como critérios para nossa análise os padrões de vestimenta e a maneira como aparecem brinquedos e brincadeiras, incluindo os espaços utilizados no brincar. Para a categoria referente à imagem de mulheres e homens, consideramos o papel que ocupam e/ou a função social que desempenham no material apostilado.

4.1 O padrão de vestimenta de meninas e meninos

O material apresenta pouca diversidade no que se refere a padrões de vestimenta. Possui personagens fixos, recurso bastante utilizado nesse tipo de artefato, sob a justificativa de suposta interlocução entre o conteúdo e os receptores. No conjunto de apostilas utilizado pelo município “C”, para todas as faixas etárias, os interlocutores são representados por quatro crianças, sendo duas meninas e dois meninos, como mostra a Figura 1:

Figura 1 – Personagens fixos do material apostilado do município “C”

Fonte: Capa de uma apostila destinada ao uso da primeira etapa da pré-escola (livro 4)

Nota-se que as roupas utilizadas por essas crianças seguem um padrão estereotipado. Vale ressaltar que os personagens aparecem com essa mesma vestimenta repetidas vezes no material. Já se percebe aí uma padronização bastante específica e um tanto rígida.

Não podemos deixar de destacar que o material “branqueia” a criança que, em tese, parece ser negra, atribuindo um tom acinzentado à sua pele. Numa tentativa um tanto equivocada de contemplar a diversidade, insere-se um menino negro, e este é “branqueado”. Pode-se observar também que todas as crianças aparecem com as bochechas rosadas, com um tom que ainda hoje é conhecido como “cor de pele”, inclusive o menino negro. Podemos observar ainda que a menina loira aparece com cabelo solto, enquanto a garota de cabelo

preto o mantém preso. Mesmo que este não seja o objeto de nosso estudo, não podemos deixar de mencionar que além dos estereótipos de gênero, encontramos também equívocos de ordem étnico-racial.

As apostilas até utilizam a imagem de outras crianças, entretanto, o padrão de vestimenta que prevê o uso de saia/vestido para as meninas e short/calça para meninos é constantemente reforçado. O quadro 4 permite o vislumbre de um panorama geral desse dado, indicando um tipo de padrão de vestimenta das crianças que aparecem nas imagens de meninas e meninos utilizadas no material apostilado do município “C” em cada uma das 17 apostilas:

Quadro 4 - Padrão de vestimenta nas imagens de meninas e meninos no material apostilado para a Educação Infantil do Município "C" 2017 *

Apostila		Qtde. de páginas	Imagem de meninas	Imagem de meninos	Meninas usando short/calça	Meninos usando saia/vestido
Maternal	Livro 1	31	9	10	0	0
	Livro 2	25	8	7	0	0
	Livro 3	79	7	8	0	0
Etapa 1	Livro 4	26	9	7	0	0
	Livro 5	54	10	23	1	0
	Livro 6	38	19	20	3	0
	Livro 7	19	18	18	0	0
	Livro 8	16	5	7	0	0
	Livro 9	30	18	11	0	0
	Livro 10	27	10	12	0	0
Etapa 2	Livro 11	33	7	8	0	0
	Livro 12	35	6	7	0	0
	Livro 13	41	5	6	0	0
	Livro 14	79	18	16	1	0
	Livro 15	47	26	34	3	0
	Livro 16	17	10	11	0	0
	Livro 17	26	11	12	0	0
TOTAIS		623	196	217	8	0

Fonte - A autora, com base nos dados obtidos na análise do material apostilado para a Educação Infantil utilizado no município “C”.

Nota:

* Para a elaboração deste quadro foram consideradas apenas as imagens de crianças onde era possível visualizar todo o corpo e definir com exatidão o tipo de vestimenta.

O uso de short/calça por meninas, além de se expressar numa quantidade bastante ínfima em relação ao uso de saia/vestido, carrega ainda o agravante de aparecer, em sua maioria, na cor rosa, que é tida socialmente como cor predeterminada e quase que exclusiva para as meninas, e esse padrão social é reforçado no material.

Além do uso predominante de saia/vestido e da cor rosa nos trajes, nota-se também estampas delicadas nas vestes usadas pelas meninas, como também o uso de enfeites no cabelo e outros adereços como laços e babados, como podemos ver na figura 2:

Figura 2 – Meus alimentos favoritos

Fonte: Apostila destinada ao uso do maternal (livro 1)

Essa atividade trabalha o tema alimentação e pede que a professora identifique e escreva os alimentos preferidos das crianças e/ou cole receitas. A imagem poderia ser de alimentos, afinal esse era o tema. Poderia ser apenas uma ou um grupo de crianças. No entanto escolhe-se utilizar um menino e uma menina, sendo que o chapéu utilizado pela garota na figura 2 tem babado e está enfeitado com um laço cor de rosa. A menina poderia estar usando o chapéu igual ao do menino e vice e versa. Esse detalhe sutil ajuda a demonstrar que há cores privilegiadas e um padrão estipulado para diferenciar as roupas, principalmente das meninas, e esse padrão é reforçado constantemente pelo material, em todas as apostilas, em diversos tipos de atividades.

Na figura 4, para além da cor da roupa, notamos uma preocupação com os acessórios, atribuindo à imagem da menina certos detalhes que pressupõem qualidades consideradas como “femininas”.

Figura 4 – Fantoches de palito

Fonte: Apostila destinada ao uso da primeira etapa da pré-escola (livro 6)

Trata-se de uma atividade onde a criança vai recortar os personagens, colar em palitos e utilizá-los como fantoches para inventar e contar histórias. Para além da padronização de vestimenta, vemos aqui também um padrão determinado de brinquedos, visto que o menino aparece segurando uma bola, enquanto a menina segura uma bolsa, rosa, combinando com os detalhes de seu vestido.

4.2 Brinquedos, brincadeiras e as questões de gênero.

Além do padrão estereotipado de vestimenta, conseguimos identificar no material apostilado utilizado pelo município “C” alguns pressupostos que indicam brinquedos, brincadeiras e até espaços privilegiados para meninas e meninos nos momentos de brincadeira.

As figuras 5 e 6 demonstram o que seria o mundo imaginário de uma menina e um menino brincando de faz de conta, em uma atividade que pretende discutir as brincadeiras favoritas das crianças:

Figura 5 – Menina/princesa do faz de conta

Fonte: Apostila destinada ao uso do maternal (livro 1)

Figura 6 – Menino/super-herói do faz de conta

Fonte: Apostila destinada ao uso do maternal (livro 1)

No texto de orientação à professora presente na apostila, é sugerido que ela organize a sala para brincadeiras de faz de conta, disponibilizando tecidos, cordas, caixas, sapatos e roupas velhas de adultos, colares, óculos, perucas, além de utensílios para brincar de casinha (caminha, fogãozinho, mesas e cadeirinhas, louças e outros). Também é sugerido que a professora organize brincadeiras externas, utilizando brinquedos como escorregador e gangorra. Posteriormente, a sugestão é de que as crianças cole fotos das brincadeiras na página em que aparece o menino como super-herói e, com a ajuda da professora, registrem suas atividades favoritas na página em que aparece a princesa junto ao castelo.

Nota-se que a menina está representada pela figura de uma princesa, com semblante calmo e delicado. O menino está representado pela figura de um super-herói em ação. Entendemos que esse é um exemplo comum de padrão de brincadeira predeterminado, e por que não dizer, de comportamento esperado de meninas e meninos.

Ao ser questionada sobre o comportamento, bem como sobre as preferências das crianças, a professora 7 relata:

Você percebe comportamentos diferentes entre meninas e meninos?

Com certeza.

Como são?

Ah, as meninas são assim, além delas quererem só brincar com boneca, uma coisa mais assim, os meninos já gostam mais dos carrinhos. Apesar de que agora a gente tem até criança, tem aparecido mais criança que goste das duas coisas, tanto faz. Mas geralmente os meninos vão sempre pro lado de uma bola, dumas atividades mais assim... parece... não é que é brincadeira de menino, mas assim, outro tipo. Outro tipo de brincadeira. Tem sim.

Tem brincadeiras preferidas pelos meninos?

Tem, tem, tem sim.

E como você acha que essa brincadeira... porque eles têm preferência por essas brincadeiras?

Ah, nada, eu acho que é natural da idade deles né, não vejo nada de diferente não.

Nada de diferente?

Eles se arriscam mais

Os meninos se arriscam mais?

Com certeza! Eles vão no escorregador, no trepa-trepa, eles fazem mais, pulam e as meninas têm mais medo. (professora 7)

O discurso da professora é marcado por esse padrão de comportamento esperado por meninos e meninas, bem como das suas preferências. É importante ressaltar que ela atribui naturalidade à preferência dos meninos por atividades mais agitadas, prevalecendo assim, a ideia que é reforçada na apostila, a de que meninos são mais ativos e corajosos.

A figura 7 representa uma atividade em que a professora fará cortes verticais na folha, na altura da cintura do menino para que as crianças possam passar uma fita, simulando o ato de amarrar a faixa do quimono.

Figura 7 – Coloque a faixa no garoto

Fonte: Apostila destinada ao uso da segunda etapa da pré-escola (livro 13)

A figura 7 também nos permite refletir sobre o comportamento esperado e preferências predeterminadas para meninas e meninos, ao trazer apenas o garoto vestindo o quimono. Desde a primeira infância, espera-se um comportamento mais agitado de meninos em relação às meninas e pressupõe-se que estes preferem atividades mais movimentadas. Essa suposta preferência, que estipula certos tipos de brinquedos e brincadeiras e reforçam padrões predeterminados, encontra-se em consonância principalmente com os estudos realizados por Daniela Finco (2003, 2004 e 2010) em suas pesquisas sobre gênero e a Educação Infantil.

A Figura 8 demonstra uma proposta para abordar a preferência das crianças em relação às brincadeiras em que elas devem colorir as atividades que gostariam de fazer durante o recreio:

Figura 8 – Minhas brincadeiras favoritas

Fonte: Apostila destinada ao uso da primeira etapa da pré-escola (livro 6)

Nas brincadeiras que pressupõem corrida e maior agitação (pega-pega e esconde-esconde), somente os meninos aparecem brincando. Meninos e meninas aparecem juntos brincando de roda, e uma menina brinca sozinha na amarelinha.

Mais uma vez temos uma proposta que sugere uma suposta oportunidade de “escolha”, contudo, no que diz respeito a essa atividade, acreditamos que dificilmente uma criança irá colorir (ou seja, escolher) uma imagem em que ela não se sinta representada. Neste caso, a ilustração pode exercer maior influência na escolha da criança do que sua real preferência pelas brincadeiras apresentadas. Sem mencionar também que uma proposta em que a criança tenha a oportunidade de expressar sua preferência, tanto de maneira verbal, em uma roda de conversa por exemplo, e/ou através de um desenho, seria muito mais significativa para seu desenvolvimento e para a expressão de seus sentimentos.

A tendência em apresentar atividades mais calmas para meninas e mais agitadas para meninos, que pressupõem padrões de comportamento e de escolha de brinquedos e brincadeiras predeterminados é constantemente reforçada nas apostilas analisadas, em imagens que representam situações dentro e fora do ambiente escolar.

A figura 9 representa uma atividade em que as crianças devem identificar as diferenças entre duas imagens semelhantes, a exemplo dos famosos “jogos dos 7 erros”. Nota-se que apenas meninos aparecem jogando futebol no campo.

Figura 9 - Identifique as diferenças no campo de futebol

Fonte: apostila destinada ao uso da primeira etapa da pré-escola (livro 5)

No material apostilado, as meninas não aparecem jogando futebol com os meninos. Elas aparecem brincando com bola em três imagens. A figura 10 demonstra uma atividade em que a criança deve completar a imagem colando adesivos:

Figura 10 – Complete com adesivos

Fonte: apostila destinada ao uso da primeira etapa da pré-escola (livro 6)

Para este estudo, damos destaque ao fato da menina aparecer brincando de bola (com as mãos) e não aparecer jogando futebol no campo. No entanto, não podemos deixar de pontuar a falta de propósito dessa atividade. Completar o desenho? (Parece bem completo!) Colando adesivos? (Por que não desenhar?). Onde colar adesivos numa imagem tão cheia? Como já pontuado no início do capítulo, aqui temos um exemplo bastante claro de como o material não valoriza a produção das crianças.

A figura 11 representa uma atividade cuja proposta consiste em identificar e assinalar com um “X” a imagem que represente crianças. Nesta imagem a menina apenas segura a bola, nem parece estar brincando.

Figura 11 – Faça um “X” nas crianças

Fonte: apostila destinada ao uso da primeira etapa da pré-escola (livro 9)

A figura 12 representa uma atividade para colorir onde as crianças devam utilizar uma determinada cor de acordo com a quantidade de objetos:

Figura 12 – Pinte de acordo com a quantidade de objetos

Fonte: apostila destinada ao uso da primeira etapa da pré-escola (livro 7)

Na figura 10, na qual a menina brinca com o menino, estão jogando a bola com as mãos. Na figura 11 a menina aparece segurando a bola. Na 12 parece que, enfim, a menina vai chutar ou talvez apenas esteja caminhando até ela, enquanto a outra segura uma bola. No entanto, no material apostilado utilizado pelo município “C”, o campo de futebol é espaço privilegiado para os meninos.

Em um artigo que analisava o discurso de professores e professoras responsáveis por treinar os times de futebol feminino de um campeonato entre escolas do município de João Pessoa, Lígia Luís de Freitas (2004) revela a ausência de registro da história do futebol feminino no Brasil. A autora afirma que os reflexos dessa marginalização se encontram atualizados nos discursos dos profissionais de educação física entrevistados, inferindo que:

As nuances dos discursos das professoras e professores também revelaram a existência de preconceitos, mitos, visão sexista do esporte e dos papéis masculinos e femininos. Além disso, ficou clara uma visão da menina como alguém menos capaz fisicamente e do menino como alguém capaz. Isso demonstra que muitos professores ainda parecem acreditar no mito da fragilidade feminina, confirmando a aceitação e a reprodução, na sua prática, do processo de socialização diferenciada que recebem meninos e meninas. (FREITAS, 2004, p.12)

A figura 13 demonstra uma atividade em que a criança deve assinalar o garoto que está mais próximo da casa e posteriormente enrolar e colar bolinhas de papel para representar a água no rio:

Figura 13 – Assinale o garoto mais próximo da casa (pesca)

Fonte: Apostila destinada ao uso da primeira etapa da pré-escola (livro 4)

Ao representar duas crianças, o material geralmente traz a imagem de um menino e uma menina. Entretanto, em uma imagem em que duas crianças aparecem pescando, o material traz justamente a imagem de dois meninos. Nas 623 páginas das 17 apostilas utilizadas no município “C” as meninas até aparecem brincando com bola, mas não aparecem no campo de futebol, tampouco pescando.

A figura 14 representa uma atividade que aborda o conteúdo formas, propondo que as crianças recortem e cole quadrados coloridos na mesma sequência do tapete da vovó:

Figura 14 – Recorte e cole quadrados no tapete da vovó

Fonte: Apostila destinada ao uso da primeira etapa da pré-escola (livro 5)

Notem que, ao representar uma atividade que se desenvolve em ambiente fechado, o material traz a imagem da menina. Nas apostilas, com raras exceções, predominam as imagens de meninas brincando em atividades mais tranquilas, geralmente com bonecas, desenhando, e em outras atividades manuais como mostra a figura 14.

As imagens que privilegiam meninos em espaço abertos, com atividades de maior movimentação corporal, e meninas em atividades calmas, em ambientes internos, inclusive em trabalhos manuais, reforçam padrões de comportamento predeterminados e corroboram principalmente com os estudos de Rosemberg (1994) e Seinkevics e Carvalho (2015) sobre a educação destinada a meninos e meninas, incluindo o acesso à rua e a responsabilidade perante as tarefas domésticas.

Mesmo quando meninas e meninos aparecem juntos, dividindo o mesmo espaço em ambiente externo, por vezes, as meninas estão representadas de maneira passiva nas brincadeiras. A figura 15 representa uma atividade em que, com a ajuda da professora, as crianças devem fazer uma pipa para brincar e/ou expor. Nota-se que, na imagem, a menina age como uma verdadeira expectadora durante a brincadeira:

Figura 15 – Vamos brincar ou expor a pipa.

Fonte: Apostila destinada ao uso da primeira etapa da pré-escola (livro 6)

A figura 16 representa uma atividade em que as crianças devem fazer dobraduras e colar na página seguinte:

Figura 16 – Vamos fazer dobraduras

Fonte: Apostila destinada ao uso da primeira etapa da pré-escola (livro 5)

Notem que na figura 16, os meninos fazem as dobraduras, enquanto as meninas apenas olham. A passividade das meninas em relação aos meninos também aparece nas imagens que representam momentos de brincadeiras em ambientes internos.

Essa análise sobre as imagens do material apostilado utilizado pelo município “C” nos permitiu identificar padrões estabelecidos, tanto no que se refere aos brinquedos e brincadeiras, quanto na questão das vestimentas utilizadas por meninas e meninos.

Podemos afirmar que o material analisado apresenta conteúdo que tende a reforçar os padrões socialmente aceitos e predeterminados e favorecem concepções dicotômicas e estereotipadas na construção da imagem e identidade de gênero, como apontam principalmente os estudos realizados por Finco (2003, 2004 e 2010).

Essa mesma concepção dicotômica, que favorece a desigualdade de gênero, é revelada na fala da professora 7, quando questionada sobre seu relacionamento com meninos e meninas:

Como é seu relacionamento com as meninas?

Você fala alunas?

Com as alunas, isso.

Olha (suspiro), tranquilo, não tenho problema nenhum não.

E com os meninos?

Com os meninos eu acabo tendo mais dó.

Mais dó? Por quê?

Não sei... isso é meu... Cê acredita? Eu tenho um carinho e um cuidado especial com os meninos, sempre tive.

É?

Tenho.

E o que você acha que motiva esse seu sentimento...

Eu não sei, não

Esse seu...

Não sei, isso é de quando eu comecei dar aula, com as meninas eu sou tranquila, mas eu sou mais rígida com elas do que com os meninos.

Mais rígida com as meninas?

Com as meninas. Não sei se é perfil de mãe... não sei porque... eu até queria descobrir porque que eu tenho isso. Quando é uma menina arteira eu tenho outra reação de quando é um menino arteiro.

Como é a sua reação?

Do menino arteiro eu acabo corrigindo, mas eu acabo... ah... dando uma relevada. Com a menina eu fico mais brava.

Mais rígida com a menina?

Mais rígida com a menina. Não vou muito quando a menina é muito dengosinha. Agora dos meninos eu acabo tendo dó, não sei porque.

Ao relevar as “artes” dos meninos e ser mais intolerante com as transgressões das meninas, sua conduta nos leva a inferir que, talvez, a professora esteja reforçando padrões de comportamento predeterminados, ou seja, das meninas são esperadas características tais como àquelas que o próprio material apostilado reproduz, e não que elas sejam “arteiras”.

4.3 Feminino e masculino no material apostilado

Com o intuito de analisar como aparecem as figuras de feminino e masculino no material apostilado utilizado pelo município “C”, inicialmente, identificamos sua frequência nas apostilas, para que pudéssemos lançar nosso olhar sobre a concepção da imagem de mulheres e homens no conteúdo de figuras do referido material.

O quadro 5 sintetiza a quantidade de vezes em que imagens de homens e mulheres são apresentadas nas 623 páginas dos 17 livros que compõem o sistema de ensino utilizado nas instituições de Educação Infantil do município “C”:

Quadro 5 - Frequência de imagens de mulheres e homens no material apostilado para a Educação Infantil do Município "C" em 2017

Apostila		Qtde. de páginas	Qtde. de mulheres	Qtde. de homens
Maternal	Livro 1	31	2	0
	Livro 2	25	2	1
	Livro 3	79	0	0
Etapa 1	Livro 4	26	0	0
	Livro 5	54	2	2
	Livro 6	38	2	1
	Livro 7	19	1	0
	Livro 8	16	0	0
	Livro 9	30	1	2
	Livro 10	27	0	0
Etapa 2	Livro 11	33	1	3
	Livro 12	35	1	0
	Livro 13	41	0	1
	Livro 14	79	2	7
	Livro 15	47	1	4
	Livro 16	17	4	3
	Livro 17	26	2	3
TOTAIS		623	21	27

Fonte - A autora, com base nos dados obtidos na análise do material apostilado utilizado no município "C".

A quantidade de imagens de mulheres e homens adultos no conteúdo do material apostilado utilizado na Educação Infantil do município "C" é baixa se relacionarmos ao número de apostilas e à quantidade total de páginas, ou ainda, se compararmos ao número de imagens de meninas e meninos. O maior número de imagens de crianças pode estar justificado pelo fato do material ser destinado ao uso das mesmas.

No entanto, mesmo com um baixo índice de aparição, foi possível estabelecer considerações significativas sobre o papel que ocupam mulheres e homens nas imagens utilizadas pelo material analisado.

Os quadros 6 e 7 demonstram um panorama geral da função social desempenhada por mulheres e homens no conjunto de imagens utilizado nas apostilas do sistema de ensino adotado pelo município “C”:

Quadro 6 - Função social desempenhada por mulheres no material apostilado para a Educação Infantil do Município "C" em 2017

Função	Número de aparições
Mãe	11
Professora	5
Avó	3
Balconista	1
Esposa do Gigante	1
TOTAL	21

Fonte - A autora, com base nos dados obtidos na análise do material apostilado utilizado no município “C”.

Quadro 7 - Função social desempenhada por homens no material apostilado para a Educação Infantil do Município "C" em 2017

Função	Número de aparições
Pai	7
Avô	6
Mágico	2
Malabarista	2
Sorveteiro	2
Equilibrista	1
Caçador	1
Policia	1
Médico	1
Fotógrafo	1
Jornaleiro	1
Vendedor	1
Gigante	1
TOTAL	27

Fonte - A autora, com base nos dados obtidos na análise do material apostilado utilizado no município “C”.

A análise dos quadros nos permite vislumbrar o papel ocupado por mulheres e homens no material analisado. Nota-se que há uma maior variedade nos papéis desempenhados por homens, em relação ao de mulheres.

A maior parte da aparição de mulheres está dividida entre o papel de mãe, professora e avó, sendo que estas três funções representam quase que a totalidade de aparições. A maior parte da aparição de homens ocorre no papel de pai e avô, quase metade das aparições, enquanto a outra parte se divide nas mais diversas funções.

Esse dado é bastante relevante, pois entendemos que ele expressa uma tendência em se atribuir a maternidade como prioridade entre os papéis da mulher em relação a sua inserção no mundo do trabalho, com exceção da função exercida no magistério.

Mesmo que o material tenha seu uso destinado ao ambiente escolar, o que justifica uma expressiva aparição de professoras, não se justifica a inexistência da representação de

mulheres desempenhando outras funções, visto que as mulheres fazem parte do mundo do trabalho.

As figuras a seguir exemplificam a principal função social desempenhada por mulheres no material apostilado do município “C”, mãe e professora:

Figura 17 – Mulher/mãe

Fonte: Apostila destinada ao uso do maternal (livro 1)

Figura 18 – Mulher/professora

Fonte: Apostila destinada ao uso do maternal (livro 1)

As duas figuras fazem parte da apostila/álbum. A figura 17 aparece na atividade de registro da história da escolha do nome da criança. A figura 18 está inserida em uma atividade onde a professora deve escrever uma mensagem para a criança e sua família.

Ao analisar como a mulher é retratada na literatura e os sentidos que esses registros produzem, Marina Coelho Pereira, Soraya Maria Romano Pacífico e Lucília Maria Sousa Romão (2009) relatam que há um silenciamento que nos interpela a conceber a função social feminina atrelada aos cuidados da família no ambiente privado. Nesse sentido, podemos inferir que o material apostilado utilizado pelo município “C” também adota essa postura de

silenciamento apontado pelas autoras, uma vez que parece desconsiderar a inserção da mulher no mercado de trabalho, com exceção da função docente.

Quando questionada sobre a forma como o material apresenta o feminino e o masculino, a professora 6 relata que a apostila retrata a imagem de adultos de maneira tradicional e vinculada à família:

O material apostilado apresenta figuras de pessoas adultas. É... como são os homens e as mulheres representados no material? Que funções eles exercem? O que é que eles estão fazendo nas imagens que aparecem?

Mamãe e papai.

Mãe e pai?

É uma coisa bem tradicional, acho que é uma coisa que ficou estagnada, assim, ficou parada. (Professora 6)

Para além do modo como as figuras de feminino e masculino são representadas nos conteúdos de imagens do material apostilado utilizado no município “C”, percebemos também que a proposta de determinadas atividades presentes nas apostilas também demonstra certas tendências que reforçam padrões predeterminados de gênero.

As figuras 19 e 20 reproduzem elementos destacáveis de uma apostila da primeira etapa da pré-escola para uma atividade que propõe a confecção de móveis para presentear mães e pais das crianças em suas respectivas datas comemorativas.

Figura 19 – Dia das mães

Fonte: apostila destinada ao uso da primeira etapa da pré-escola (livro 10)

Figura 20 – Dia dos pais

Fonte: apostila destinada ao uso da primeira etapa da pré-escola (livro 10)

Ao analisar a imagem dos elementos a serem utilizados na confecção dos móveis, não bastasse a falta de valorização da produção da criança, no que concerne às questões de gênero, podemos perceber que eles expressam uma concepção de mãe e pai amalgamada aos adjetivos pré-estipulados e socialmente atribuídos a mulheres e homens.

Nota-se que para a confecção do móvel da mamãe seriam utilizados flores e corações, conferindo delicadeza ao presente. Já o móvel do papai traz um escudo de herói, evocando atributos como força e virilidade.

Essa relação do masculino ligada a adjetivos como força e virilidade já foi apontada no capítulo 1, quando utilizamos as afirmações de Guedes (1995) sobre a busca por definições dos conceitos de homem e mulher e os resultados que emitem juízo de valor, que apresentam designações com sentido pejorativo para definir mulheres e definições positivas para homens, revelando que as diversas definições de masculino e feminino carregam em si relações desiguais de poder.

Identificamos também que na apostila destinada ao maternal, continha material para a elaboração de três cartões para o dia das mães e apenas um para o dia dos pais. Já no material da segunda etapa da pré-escola, a situação se invertia proporcionalmente. Acreditamos que o fato de haver mais “lembranças” para as mães na apostila das crianças menores pode estar vinculado à maior responsabilidade imposta à mulher perante a maternidade e o cuidado das crianças pequenas.

Nas orientações às professoras, encontramos instruções para que verificassem a existência de crianças sem pai ou mãe em sua turma, sugerindo que decidissem junto às famílias a melhor forma de realizar a atividade proposta. Consideramos importante proteger as crianças de qualquer tipo de constrangimento, entretanto, gostaríamos de reforçar a importância de se valorizar práticas diferenciadas, que busquem alternativas inteligentes para superar alguns estigmas, como é o caso de muitas escolas que vêm substituindo as comemorações do dia das mães e dos pais por festas que celebrem as famílias, numa verdadeira perspectiva inclusiva de valorização da diversidade. Ademais, hoje é cada vez maior o número de famílias compostas por dois pais, duas mães, ou com a presença de apenas um desses sujeitos.

Cada faixa etária do material analisado possui uma apostila que aborda o tema “datas comemorativas”. Para Marta Nidia Varela Gomes Maia: “Datas são conservadas e

valorizadas, muitas vezes, em nome de uma tradição que justifica sua manutenção.” (MAIA, 2017, p.4) Segundo a autora, coube a instituição escolar este papel de transmissão:

Assim, as tradições foram reinventadas e institucionalizadas para a sustentação ideológica da nova organização sócio-política, o estado-nação, e a sua institucionalização se deveu à nova organização da sociedade, que não favorecia a sua transmissão e manutenção espontânea. À instituição escola coube essa transmissão e manutenção. (MAIA, 2017, p.4)

Maia (2017) afirma que “a execução de um currículo que se caracterize por comemorações pontuais impostas por um calendário civil e religioso” (MAIA, 2017, p.15) contradiz os princípios estipulados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2010). Para a autora, não se trata simplesmente de banir as comemorações do currículo, mas atribuir-lhes novos significados, sugerindo como exemplo, a participação da comunidade escolar na escolha das datas que permeiarão o projeto pedagógico da escola. Entretanto, a autora conclui que:

Por outro lado, há tanto o que viver na infância, há tanto a fazer na escola, há tanto a aprender nas interações que a Educação Infantil propicia, que possivelmente numa escola de Educação Infantil ativa e inteirada às demandas da comunidade que a compõe talvez não haja espaço e nem desejo para inseri-las. (MAIA, 2017, p.15)

Vale ressaltar que, nas entrevistas, as professoras confirmaram que há comemoração do Dias das Mães e Do dia Dos Pais na EMEI do município “C”, que as crianças apresentam uma canção referente à temática e depois é oferecido um lanche aos participantes. A professora 6 alega não concordar com essas festividades, entretanto, que elas são realizadas a pedido/imposição da gestão:

Posso dar minha opinião?

Deve dar sua opinião! Deve!

Ai aquelas (risos)... eu acho que... eu não concordo! Eu faço porque eles pedem, eu tenho que cumprir ordens. Mas eu deixo bem claro que eu não concordo. Porque o dia das mães, tem crian... tem aluno, não especificamente da minha sala, mas tem aluno que não tem mãe. E no fundo, no fundo eles acabam sentindo isso. Às vezes a mãe não vai deixar de sair dum serviço também, o que eu acho um erro, pra vir aqui, pra ver uma apresentação e isso a criança acaba sentindo. Igual no dia dos pais, tem alunos meus que os pais não vieram e eles sentiram. Porque eles não... acaba falando, mas você olha, você percebe que eles sentem. (Professora 6)

A figura 21 representa uma atividade em que a criança deveria selecionar e colorir, dentre as imagens apresentadas, uma que indicasse o que ela gosta de fazer com a sua família nos momentos de lazer:

Figura 21 – Pinte o que você gosta de fazer com sua família

Fonte: Apostila destinada ao uso da segunda etapa da pré-escola (livro 16)

A figura evidencia uma constante no material analisado, o reforço de uma concepção tradicional de família, composta por pai, mãe e filhos. As imagens acima são tão similares, que parece se tratar da mesma família em diferentes situações. Detalhes sutis, quase imperceptíveis diferenciam as pessoas nas imagens. O segundo quadro, que mostra a família sentada em poltronas num possível passeio ao cinema ou teatro, pode nos levar a pensar que o pai não participou daquele momento, e não necessariamente que trate de uma família composta somente pela mãe e os filhos.

A proposta em que a criança deveria desenhar alguma outra atividade que ela gostasse de fazer com a família é potencialmente mais adequada, pois além de privilegiar a produção infantil, ainda possibilitaria a expressão dos sentimentos, e possivelmente, o surgimento das mais diversas configurações de família expressa nos desenhos das crianças.

As figuras 22, 23 e 24 apresentam as pessoas negras adultas que aparecem no material apostilado do município “C”. A exemplo do menino que compõe o grupo de personagens

interlocutores, os adultos negros também passaram por um processo de “branqueamento”, recebendo um tom de pele acinzentado.

Figura 22 – Quebra-cabeça / Mulher negra

Fonte: Apostila destinada ao uso da primeira etapa da pré-escola (livro 5)

A figura 22 reproduz uma imagem da apostila que deveria ser recortada para a montagem de um quebra-cabeça. Podemos observar que a mulher e a criança que estão sentadas tomando sorvete têm um tom de pele similar ao do menino negro que faz parte do grupo principal de interlocutores, o que nos faz crer que se trata de personagens negros. Para além do “branqueamento” da pele, entendemos que aqui a opção por utilizar cabelo liso nos personagens supostamente negros, pode indicar preconceito com o cabelo crespo.

Figura 23 – História / Homens negros

Fonte: Apostila destinada ao uso da segunda etapa da pré-escola (livro 14)

A figura 23 ilustra uma história que mostra o menino negro passeando de carro com seu pai e avô. Não podemos deixar de observar que o pai do garoto, representado pelo adulto que dirige o carro, tem a pele um pouco mais “branqueada” em relação aos outros personagens. É nítido que, onde se manteve o cabelo enrolado, intensificou-se o “branqueamento” da pele.

A figura 24 apresenta uma atividade que propõe a montagem de um livro sobre o circo. Podemos observar que o equilibrista e a família negra também têm a pele “branqueada” e as bochechas rosadas:

Figura 24 – Livro do circo

Fonte: Apostila destinada ao uso da segunda etapa da pré-escola (livro 11)

Nota-se que no caso da família o “branqueamento” da pele foi menos intenso, todavia, os cabelos foram todos apresentados ainda mais lisos do que em imagens de pessoas negras presentes nas atividades anteriores. Sabemos que há pessoas com pele negra e cabelos lisos, entretanto, nos parece estranho que o material intensifique o “branqueamento” da pele dos personagens negros de cabelo enrolado. Mesmo que as questões étnico-raciais não sejam o

objeto de estudo desta pesquisa, é muito importante que se trabalhe estereótipos de maneira relacionada, sendo assim, não podemos deixar de mencionar outros tipos de preconceitos presentes no material apostilado.

Entendemos então que o conteúdo de imagens que apresentam mulheres e homens no material apostilado utilizado pelo município “C”, a exemplo da representação da imagem de meninas e meninos, segue a mesma linha estereotipada que tende a reforçar padrões predeterminados e relações desiguais de gênero.

Considerações Finais

Este projeto buscou aprofundar os estudos sobre Educação Infantil e gênero por meio da análise do material apostilado utilizado em um município paulista, tendo em vista os conteúdos propostos sob a ótica das questões de gênero. Ressaltamos que o referido município foi selecionado, dentre os 12 municípios da pesquisa mais ampla realizada pelo GEPPEI, como um dos que, em 2017, mesmo após a mudança de governo em razão das eleições de 2016, prossegue utilizando material apostilado.

A bibliografia que relaciona gênero e educação confirma a existência de certa objeção em se introduzir a temática em todos os níveis de ensino, inclusive no meio acadêmico (CARVALHO 2008; FERREIRA 2015), mas, sobretudo, na Educação Infantil (FINCO 2003, 2004 e 2010). Do mesmo modo, demonstrou que muitas práticas desenvolvidas no ambiente escolar reforçam estereótipos que podem promover concepções e relações desiguais de gênero (Louro 2000 e 2008; Felipe 2000), confirmando a importância desse debate.

Destacamos ainda a origem falaciosa do termo “ideologia de gênero” (REIS e EGGERT, 2017) e como o movimento “Escola sem Partido” vem se apropriando desse discurso e se consolidando como uma das principais frentes de oposição à inserção do termo gênero nas políticas públicas em todos os níveis de ensino. Tal movimento tem contribuído efetivamente na disseminação de falácias e incentivado verdadeira perseguição aos professores, tal como denunciam Frigotto (2017) e Penna (2018).

Este contexto de perseguição ao termo gênero, considerando ainda a objeção que a temática sofre em diferentes etapas de ensino, atribuíram relevância a este estudo. Sendo assim, reforçamos que toda produção científica a respeito do tema, que ofereça subsídios teóricos que fortaleçam o debate sobre gênero nas escolas, inclusive e, por que não dizer, principalmente na Educação Infantil, é de extrema relevância para superar paradigmas e desmistificar o conceito, atribuindo-lhe novos significados, que considerem as complexidade das relações sociais e a valorização das instâncias culturais na formação dos sujeitos (LOURO 2008; VIANNA e FINCO 2009).

A inserção do debate sobre gênero na escola, inclusive na Educação Infantil, se configuraria como um importante passo rumo às mudanças tão necessárias para a consolidação dessa escola verdadeiramente democrática, para todas e todos, que valoriza a diversidade em perspectiva inclusiva.

Consideramos que a utilização de materiais apostilados se constitui numa prática prescritiva que desvaloriza o protagonismo da função docente (Giroux 1997 e Saviani 2005). Na Educação Infantil em específico, destacamos que a utilização de tais artefatos ferem princípios fundamentais como o brincar e as interações, como pertinentemente apontam Correa e Adrião (2014) e Nascimento (2012).

Vale destacar como a adoção de sistemas apostilados vem se configurando como importante estratégia mercadológica, amalgamada às influências neoliberais na educação. Estudos recentes, tais como de Shiroma (2018) revelam a versatilidade do capital e as investidas modernas do gerencialismo nas políticas públicas educacionais. Ressaltamos a importância do que a autora chama de “vozes dissonantes” como consciência crítica e verdadeira frente de resistência aos interesses do capital na educação. No que concerne as questões de gênero, inferimos ainda que a utilização de tais artefatos podem veicular concepções que tendem a promover estereótipos e reforçar relações desiguais.

A análise do material utilizado no município “C” nos permitiu selecionar duas categorias principais, a construção da imagem de menina/menino e a construção da imagem de mulher/homem. Reafirmamos também a escolha dos critérios para a análise, sendo os padrões de vestimenta e a maneira como aparecem brinquedos e brincadeiras entre meninos e meninas e o papel ocupado e/ou a função social que mulheres e homens desempenham no material apostilado.

No que diz respeito ao padrão de vestimenta, foi possível verificar que o material utiliza constantemente o uso de saia/vestido para as meninas e short/calça para meninos. Nota-se também o uso constante da cor rosa, de estampas delicadas, e os mais diversos tipos de adereço nas vestes usadas pelas meninas, o que nos permite constatar que o material dissemina um padrão bastante estereotipado de vestimenta.

Identificamos pressupostos que indicam também um padrão predeterminado em relação aos brinquedos e brincadeiras. Enquanto os meninos aparecem nas atividades que pressupõem maior movimentação, as meninas aparecem de modo passivo e em brincadeiras mais tranquilas. Nesse sentido, foi possível constatar inclusive espaços privilegiados para meninos nos momentos de brincadeira, tendo em vista que as meninas não aparecem no campo de futebol, tampouco pescando.

A representação de adultos no material apostilado utilizado pelo município “C” segue a mesma linha de veiculação de estereótipos encontrada na imagem das crianças. Foi possível verificar que os homens desempenham as mais diversas funções, e às mulheres coube o papel

de mãe, avó e professora em quase a totalidade de aparições. Desse modo, constatamos que a apostila tende a atribuir a maternidade e os afazeres domésticos às mulheres, desconsiderando sua inserção no mercado de trabalho, com exceção da função docente.

Tendo em vista a importância de uma análise interseccionalizada ao estudar o modo que se estabelecem as desigualdades nas relações sociais, destacamos o processo de “branqueamento” dos personagens supostamente negros, sobretudo daqueles que apresentam cabelo crespo, onde esse processo foi notavelmente intensificado.

As entrevistas evidenciaram, entre outros dados, a prioridade na realização das atividades das apostilas em detrimento ao brincar, reforçando como o uso de materiais apostilados na Educação Infantil contraria, na prática, os principais referenciais desta etapa da educação básica, sejam eles legais (DCNEI, 2010) ou teóricos (Vygotski, 1991). Do mesmo modo, revelaram concepções equivocadas e desvelaram práticas diferenciadas para meninos e meninas na EMEI do município “C”.

Também foi possível detectar na fala das professoras certa insegurança sobre a temática e a necessidade de uma formação para abordar questões de gênero no cotidiano escolar. Tal necessidade já havia sido evidenciada nos estudos de Vianna e Unbehaum (2006), e confirmam a urgência e relevância desse debate, inclusive na formação de profissionais da educação.

Ao final desse estudo, diante da análise do conteúdo veiculado nas apostilas, constatamos que o material apostilado utilizado pelo município “C” demonstrou comportar ideologias que favorecem concepções estereotipadas em relação às vestimentas utilizadas pelas crianças, bem como em suas preferências por brinquedos e brincadeiras. Nesse mesmo sentido, encontramos funções sociais predeterminadas para homens e mulheres.

Concluimos esta pesquisa afirmando que a utilização de materiais apostilados no referido município, além de se constituir numa prática prescritiva, configura-se na veiculação de conteúdos que favorecem a cristalização de conceitos que tendem a reforçar relações desiguais de gênero.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOWICS, A.; TEBET, G. G. de C. Educação Infantil: um balanço a partir do campo das diferenças. **Pro-posições**, Campinas, vol.28, Suppl., 2017, p. 182-203. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v28s1/0103-7307-pp-28-s1-0182.pdf>. Acesso em: 04/02/19

ADRIÃO, T. et al. As parcerias entre prefeituras paulistas e o setor privado na política educacional: expressão de simbiose?. **Educ. Soc.**, vol.33, n.119, p.533-549, jun 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v33n119/a11v33n119.pdf>>. Acesso em: 04/09/17

_____; DAMASO, A.; GALZERANO, L. S. A adoção de sistemas privados de ensino em escolas públicas de educação infantil: reflexões a partir do perfil dos professores. **Revista Científica e-curriculum**, São Paulo, v. 11, n. 2, p. 434 – 460, ago. 2013. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/16616>>. Acesso em: 04/09/17

ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos de Estado**: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado (AIE). 9ª ed. São Paulo: Graal, 2003.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. Impactos da pesquisa educacional sobre as práticas escolares. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P.; VILELA, R. A. T. (orgs.). **Itinerários de pesquisa**: perspectivas qualitativas em sociologia da educação. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2003, p. 33-48.

BOURDIEU, P. **Contrafogos**: táticas para enfrentar a invasão neoliberal. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

BRASIL. Congresso Nacional. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

_____. Conselho Nacional De Educação/ Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF, 2010.

_____. **Lei Maria da Penha. Lei n.º 11.340, de 7 de Agosto de 2006**. Dispõe sobre mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher. Presidência da República, 2006.

_____. **Lei n.º 9394/96, de 20 de Dez. de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Brasília, DF: Senado Federal, 1996.

_____. **Lei nº 8.069, de 13/07/1990**. Dispõe sobre o Estatuto da criança e do adolescente (ECA), Brasília, DF, 1990.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, v.2, 1998.

_____. Ministério da Educação. **PNBE na escola: literatura fora da caixa**. UFMG: CEALE, 2014

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília, 2018a.

_____. Observatório da Mulher Contra a Violência. **Panorama da violência contra as mulheres no Brasil: indicadores nacionais e estaduais**. – N. 2. Brasília, DF: Senado Federal, 2018b.

_____. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, vol. 2, 2006.

CARVALHO, M. E. P. de. Construção e desconstrução de gênero no cotidiano da educação infantil: alguns achados de pesquisa. **Anais da 31ª Reunião Anual da ANPED**. – 19 a 22 de outubro de 2008 – Caxambu/MG. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/biblioteca/item/construcao-e-desconstrucao-de-genero-no-otidiano-da-educacao-infantil-alguns>>. Acesso em: 06/08/18

CARVALHO, M. P. **Avaliação escolar, gênero e raça**. Campinas, SP: Papirus, 2009.

_____, M. P. O conceito de gênero no dia a dia da sala de aula. **R. Educ. Públ.**, Cuiabá, v.21, n.46, p. 401-412, maio/ago. 2012. Disponível em: <<http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/viewFile/416/381>>. Acesso em: 12/01/17

CERISARA, A. B. Educar e cuidar: por onde anda a educação infantil? **Perspectiva**. Florianópolis, v. 17, n. Especial, p. 11 - 21, jul./dez. 1999. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/10539/10082>>. Acesso em: 05/06/18

_____, A. B. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil no contexto das reformas. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 23, n. 80, p. 326-345, setembro/2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12935.pdf>>. Acesso em: 05/06/18

CORREA, B. C. Considerações sobre qualidade na educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 119, p. 85-112, jul 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n119/n119a05.pdf>>. Acesso em: 09/09/17

_____; ADRIÃO, T. O material apostilado utilizado em pré-escolas municipais paulistas: análise de dois casos. **RBPAE**, v. 30, n. 2, p. 379-396 mai./ago. 2014. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/viewFile/53681/33096>>. Acesso em: 31/08/17

CRUZ, S. H. V.; MARTINS, C. A. Políticas públicas e a voz das crianças. **Laplage em Revista**, Sorocaba, vol.3, n.1, jan.-abr. 2017, p.29-43. Disponível em: <<http://www.laplageemrevista.ufscar.br/index.php/lpg/article/view/241/465>>. Acesso em: 04/02/19

FARIA, A. L. G. **Ideologia no Livro Didático**. São Paulo: Cortez, 1996.

FELIPE, J. Infância, gênero e sexualidade. **Revista Educação & Realidade**. Porto Alegre, v.25, n.1, p.115-131, jan/jun2000. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/48688>>. Acesso em: 23/01/17

FERREIRA, M. O. V. O campo do gênero na Anped. Hipóteses em construção. **37ª Reunião Nacional da ANPED** . - 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis. Disponível em: <<http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT23-3512.pdf>>. Acesso em: 13/11/2018.

FINCO, D. **Educação infantil, espaços de confronto e convívio com as diferenças: análise das interações entre professoras e meninas e meninos que transgridem as fronteiras de gênero**. São Paulo, 2010. Tese de doutorado, FE – USP

_____, D. **Faca sem ponta, galinha sem pé, homem com homem, mulher com mulher: relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na pré-escola**. Campinas, 2004. Dissertação de Mestrado, FE – UNICAMP

_____, D. Relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na Educação Infantil. **Pro-posições**, Campinas, v.14, n.3 (42), p. 89-101, set./dez. 2003. Disponível em: <<https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/2212/42-dossie-fincod.pdf>>. Acesso em: 12/01/17

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de Conteúdo**. Brasília: 2ª edição, Liber Livro Editora, 2005

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da Indignação**. São Paulo: UNESP, 2000.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: 17ª edição, Editora Paz e Terra, 1987.

FREITAS, L. L. de. Gênero e futebol feminino: preconceitos, mitos e sexismo na prática discursiva de docentes da educação física. **Anais da 27ª Reunião Anual da Anped**. Caxambu/MG – 21 a 24 de novembro de 2004. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/t236.pdf>>. Acesso em: 13/11/17

FRIGOTTO, G. A gênese das teses do Escola sem Partido: esfinge e ovo da serpente que ameaçam a sociedade e a educação. In: FRIGOTTO, G. (org). **Escola “sem” partido : esfinge que ameaça a educação e a sociedade Brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017, p. 17 -34.

FURLANI, J. **O bicho vai pegar! – um olhar pós-estruturalista à educação sexual a partir de livros paradidáticos infantis**. Porto Alegre, 2005. Tese de doutorado, FAGED – UFRSG

GENTILI, P. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, T. T. da & GENTILI, P. (Orgs.). **Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília, DF: CNTE, 1996, p. 9-49.

_____, P. O que há de novo nas novas formas de exclusão na educação? Neoliberalismo, trabalho e educação. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, vol.20, nº 1, p.191 -202, jan./jun. 1995. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71754/40691>>. Acesso em: 06/08/18

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GUEDES, M. E. F. Gênero, o que é isso?. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, vol.15, n.1-3, p. 4-11, 1995. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/pcp/v15n1-3/02.pdf>>. Acesso em 23/01/17

HELLER, A. **O cotidiano e a história**. São Paulo: Ed Paz e Terra, 2000.

HILL, D. O Neoliberalismo Global, a Resistência e a Deformação da Educação. **Currículo sem Fronteiras**, v.3, n.2, pp.24-59, Jul/Dez 2003. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol3iss2articles/hill.pdf>>. Acesso em: 04/02/19

HÖFLING, E. de M., Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedes**, Campinas, ano XXI, nº 55, novembro/2001, p. 30-41. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5539.pdf>>. Acesso em; 04/02/19

KUENZER, A. Z. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. *Educação & Sociedade*, vol. 28, núm. 100, outubro, 2007, pp. 1153-1178. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2428100.pdf>>. Acesso em: 04/09/17

KUHLMANN JR., M. Histórias da Educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 14, p. 5-19, Maio/Agosto, 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a02.pdf>>. Acesso em: 18/09/17

LOURO, G. L. Corpo, escola e identidade. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, Brasil, n.25(2), p. 59-76, jul./dez.2000. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/viewFile/46833/29119>>. Acesso em: 23/01/17

_____. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Pro-posições**, Campinas, v.19, n.2 (56), p. 17-23, maio/ago. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pp/v19n2/a03v19n2.pdf>>. Acesso em: 23/01/17

MAIA, M. N. V. G. Datas Comemorativas – Uma construção ideológica que persiste na Educação Infantil. **Anais da 38ª Reunião Nacional da ANPED — UFMA — São Luís/MA - 01 a 05 de outubro de 2017**. Disponível em: <http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT07_25.pdf>. Acesso em: 18/11/17

MARTINS, L. M. Os fundamentos psicológicos da pedagogia histórico-crítica e os fundamentos pedagógicos da psicologia histórico-cultural. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 130-143, dez. 2013. Disponível em: <<https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9705/7093>>. Acesso em: 06/08/18

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do Capital**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2008.

NASCIMENTO, M. L. B. P. As políticas públicas de educação infantil e a utilização de sistemas apostilados no cotidiano de creches e pré-escolas públicas. **Revista Brasileira de**

Educação, v. 17, n. 49, jan.-abr. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n49/a03v17n49.pdf>>. Acesso em: 05/06/18

PENNA, F. A. Construindo estratégias para uma luta pela educação democrática em tempos de retrocessos. In: PENNA, F.; QUEIROZ, F.; FRIGOTTO, G. (orgs.). **Educação democrática: antídoto ao Escola sem Partido**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018, p. 111 - 130. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/1v7O7o73smpPwLHGik-xhSLuGPOT6zF7/view>>. Acesso em: 06/11/18

PEREIRA, M. C.; PACÍFICO, S. M. R.; ROMÃO, L. M. S. Os sentidos produzidos sobre a mulher: discurso e silêncio. *Revista de estudos literários*, nº42. Universidad Complutense de Madrid, 2009. Disponível em: <<https://webs.ucm.es/info/especulo/numero42/disilenc.html>>. Acesso em: 31/08/18

PINHEIRO, D.; ADRIÃO, T. **Parcerias entre municípios paulistas e a esfera privada para a aquisição de “Sistemas de Ensino Apostilados” na Educação Infantil.**, 2009. In: <http://www.fclar.unesp.br/Home/Departamentos/CienciasdaEducacao/RevistaEletronica/7_Parcerias_entre_municipios_paulistas_Denise_Pinheiro.pdf>. Acesso em: 31/08/17

REICH, W. **Psicologia de massas do fascismo**. São Paulo, Martins Fontes, 1988.

REIS, T.; EGGERT, E. Ideologia de gênero: uma falácia construída sobre os planos de educação brasileiros. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, nº. 138, p.9-26, jan.-mar., 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v38n138/1678-4626-es-38-138-00009.pdf>>. Acesso em: 06/08/18

ROBERTSON, S.; VERGER, A. A origem das parcerias público-privada na governança global da educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 121, p. 1133-1156, out.-dez. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v33n121/a12v33n121.pdf>>. Acesso em: 04/09/17

ROSEMBERG, F. Educação e gênero no Brasil. **Projeto História**, São Paulo, v. 11, p. 7-18, nov.1994. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/11411/0>>. Acesso em: 31/08/17

ROSEMBERG, F. Teorias de gênero e subordinação de idade: um ensaio. **Pro-Posições**, Campinas, v. 7, n. 3, p. 17-23, nov. 1996. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8644211/11640>>. Acesso em: 31/08/17

SAVIANI, D. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. **Revista de Educação**, Campinas, n. 24, p. 7-16, junho 2008. Disponível em: <<http://periodicos.puc-mpinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/108/96>>. Acesso em: 04/02/19

SAVIANI, N. Currículo – um grande desafio para o professor. **Revista de Educação**, Campinas, n.16, p. 35-38, 2005. Disponível em: <[http://files.educar-e-uma-arte.webnode.com/20000080860ed861e7c/Curr%C3%ADculo%2020Um%20grande%20desafio%20para%20o%20professor\(1\).pdf](http://files.educar-e-uma-arte.webnode.com/20000080860ed861e7c/Curr%C3%ADculo%2020Um%20grande%20desafio%20para%20o%20professor(1).pdf)>. Acesso em: 04/09/17

SENKEVICS, A.; CARVALHO, M. P. Casa, rua, escola: gênero e escolarização em setores populares urbanos. **Cadernos de pesquisa**, v.45, n.158, p.944-968, out./dez. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v45n158/1980-5314-cp-45-158-00944.pdf>>. Acesso em: 13/01/17

SCOTT, J. W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, vol. 20, nº 2, p. 71-99, jul./dez. 1995. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71721>>. Acesso em: 23/01/17

SHIROMA, E. O. Gerencialismo e formação de professores nas agendas das Organizações Multilaterais. **Momento: diálogos em educação**, Rio Grande, RS, v. 27, n. 2, p. 88-106, mai./ago, 2018. Disponível em: <<https://periodicos.furg.br/momento/article/view/8093/5344>>. Acesso em 04/02/19

VIANNA, C.; FINCO, D. Meninas e Meninos na Educação Infantil: uma questão de gênero e poder. **Cadernos pagu**, (33), p. 265-283, julho/dezembro 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-83332009000200010>. Acesso em: 13/01/17

_____. Gênero, sexualidade e políticas públicas de educação: um diálogo com a produção acadêmica. **Pro-posições**, Campinas, v.23, n.2 (68), p. 127-143, maio/ago. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pp/v23n2/a09v23n2>>. Acesso em: 13/01/17

_____.; UNBEHAUM, S. Gênero na educação básica: quem se importa? Uma análise de documentos de políticas públicas no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, vol.27, n.95, p.407-428, maio/ago. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n95/a05v2795.pdf>>. Acesso em: 16/01/17

VYGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo. Ed. Martins Fontes, 1991

Anexo 1 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido destinado à Secretária Municipal da Educação do Município

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Universidade de São Paulo
Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto
Programa de Pós-Graduação em Educação

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada **“Educação Infantil e gênero: análise sobre o material apostilado utilizado em um município paulista”**, um projeto em nível de mestrado, desenvolvido por Josemara Duarte Vieira, aluna regularmente matriculada no Programa de Pós-Graduação em Educação do Departamento de Educação, Informação e Comunicação da FFCLRP/USP, sob a orientação da Professora Doutora Bianca Correa.

O objetivo geral deste projeto é analisar os materiais apostilados destinados à Educação Infantil e como eles abordam as questões referentes a gênero e à formação de identidade nesta etapa da educação básica. Considerando a natureza metodológica do estudo, necessitamos ter acesso ao material adotado para a Educação Infantil no município, a fim de que possamos conhecer e analisar seu conteúdo, bem como aos profissionais da rede, para a realização de entrevistas. Considerando que o município “C” apresenta as condições adequadas para a efetivação de nosso estudo, solicitamos a autorização da Secretaria Municipal de Educação para sua realização neste município.

Informamos que sua identidade será preservada e não aparecerá em nenhum outro lugar, a não ser neste TCLE, assim como a identidade de todos os demais participantes e a do município. Esclarecemos, ainda, que:

- ✓ Os resultados obtidos serão utilizados exclusivamente para fins científicos;
- ✓ Você e os demais participantes, além destes esclarecimentos iniciais, terão outros durante e após a realização da pesquisa, sempre que desejar;
- ✓ Você e os demais participantes poderão se recusar ou desistir de participar, em qualquer momento, sem que isto acarrete qualquer penalidade ou prejuízo e nem represálias de qualquer natureza;
- ✓ Os dados obtidos durante as entrevistas serão guardados até o final da pesquisa, para que possam ser analisados e reconsultados sempre que necessário e, após o uso destes, serão descartados;
- ✓ Não há riscos previsíveis, porém a entrevista pode causar-lhes incômodo, neste caso, a entrevista será interrompida;
- ✓ Esta pesquisa terá como benefícios a contribuição para a formação da pesquisadora e aos debates sobre qualidade na Educação Infantil;
- ✓ Não haverá nenhuma forma de reembolso de dinheiro, já que com a participação na pesquisa não haverá nenhum gasto;
- ✓ Você, como responsável legal pela Secretaria Municipal de Educação de Dumont, receberá uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, contendo as informações necessárias sobre a pesquisa e as pesquisadoras.
- ✓ Sua participação e a dos demais profissionais da Rede Municipal de Educação do Município “C” neste estudo é voluntária e se limitará a participar de entrevista realizada pela pesquisadora responsável.

Li este termo de consentimento e concordo em colaborar com a pesquisa.

Nome: _____ RG _____

Função/cargo: _____

Assinatura: _____

Local e Data: _____

Bianca Cristina Correa
Pesquisadora Responsável

Josemara Duarte Vieira
Mestranda do Programa de Pós-Graduação

Agradecemos sua colaboração e nos colocamos à disposição para quaisquer esclarecimentos na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto. Av. dos Bandeirantes, 3900. Bloco 5, sala 47. Tel. 33154454.

Anexo 2 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido destinado às professoras que participaram da entrevista

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Universidade de São Paulo

Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto

Programa de Pós-Graduação em Educação

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada **“Educação Infantil e gênero: um olhar sobre o material apostilado utilizado em um município paulista”**, um projeto em nível de mestrado, desenvolvido por Josemara Duarte Vieira, aluna regularmente matriculada no Programa de Pós-Graduação em Educação do Departamento de Educação, Informação e Comunicação da FFCLRP/USP, sob a orientação da Professora Doutora Bianca Correa.

O objetivo geral deste projeto é analisar os materiais apostilados destinados à Educação Infantil e como eles abordam as questões referentes a gênero e à formação de identidade nesta etapa da educação básica.

Informamos que, além da análise do material apostilado, pretendemos utilizar como meio de obtenção de dados entrevistas áudio-gravadas com os professores, motivo pelo qual solicitamos sua colaboração. O local de realização da entrevista será onde o entrevistado decidir, podendo ser na própria unidade escolar, em um local no qual o entrevistado sinta-se à vontade para ceder as informações solicitadas. Informamos ainda que será necessário apenas um encontro para a realização da entrevista.

Esclarecemos que a pesquisa já obteve autorização prévia da Secretaria Municipal de Educação por meio de um termo de consentimento semelhante a este, que sua identidade será preservada e não aparecerá em nenhum outro lugar, a não ser neste TCLE, assim como a identidade de todos os demais participantes e a do município. Esclarecemos, ainda, que:

- ✓ Sua participação é voluntária. Você e os demais participantes poderão se recusar ou desistir de participar, em qualquer momento, sem que isto acarrete qualquer penalidade ou prejuízo e nem represálias de qualquer natureza;
- ✓ Você e os demais participantes, além destes esclarecimentos iniciais, terão outros durante e após a realização da pesquisa, sempre que desejar;
- ✓ Os resultados obtidos serão utilizados exclusivamente para fins científicos;
- ✓ Os dados obtidos durante as entrevistas serão guardados até o final da pesquisa, para que possam ser analisados e reconsultados sempre que necessário e, após o uso destes, serão descartados;
- ✓ Não há riscos previsíveis, porém, a entrevista pode causar-lhes incômodo, neste caso, a entrevista poderá ser interrompida conforme seu desejo;
- ✓ Esta pesquisa terá como benefícios a contribuição para a formação da pesquisadora e aos debates sobre qualidade na Educação Infantil;
- ✓ Não haverá nenhuma forma de reembolso de dinheiro, já que com a participação na pesquisa não haverá nenhum gasto;
- ✓ Você receberá uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, contendo as informações necessárias sobre a pesquisa.

Li este termo de consentimento e concordo em colaborar com a pesquisa.

Nome: _____ RG _____

Função/cargo: _____

Assinatura: _____

Local e Data: _____

Bianca Cristina Correa
Pesquisadora Responsável

Josemara Duarte Vieira
Mestranda do Programa de Pós-Graduação

Agradecemos sua colaboração e nos colocamos à disposição para quaisquer esclarecimentos na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto. Av. dos Bandeirantes, 3900. Bloco 5, sala 47. Tel. 33154454.

Anexo 3 – Questionário de análise de perfil aplicado com as professoras da EMEI do município “C”

**QUESTIONÁRIO
PERFIL DAS PROFESSORAS DA EMEI DO MUNICÍPIO “C”**

NOME: _____ **IDADE:** _____

RELIGIÃO: ☐ Cristã ☐ Matriz Africana ☐ Nenhuma
 ☐ Outra. Qual? _____

CARGO/FUNÇÃO: _____

VÍNCULO EMPREGATÍCIO: ☐ Concursado/Efetivo ☐ Contratado/Temporário
 ☐ Outros. Qual? _____

FORMAÇÃO:

☐ Magistério (ensino médio)

☐ Superior Completo – Curso: _____

Instituição: _____

☐ Pós Graduação *stricto sensu* - Curso: _____

Instituição: _____

☐ Pós Graduação *lato sensu* - Curso: _____

Instituição: _____

☐ Outros. Qual? _____

TEMPO DE ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO

Tempo total de atuação na Educação _____
 Na Educação Infantil: _____ Nesta unidade escolar: _____
 Neste município: _____ Outros municípios: _____
 Rede estadual: _____ Rede particular: _____
 Outros: _____ Qual? _____

TEMPO DE ATUAÇÃO COM MATERIAS APOSTILADOS

Tempo total de trabalho com apostilas: _____
 Na Educação Infantil: _____ Em outra modalidade: _____
 Neste município: _____ Outros municípios: _____
 Rede estadual: _____ Rede particular: _____
 Outros: _____ Qual? _____

OBSERVAÇÕES ADICIONAIS

Anexo 4 – Roteiro semiestruturado de entrevista aplicado com as professoras da EMEI do município “C”

Sobre aspectos gerais do trabalho

1. Fale sobre sua formação e trajetória profissional.2. Fale sobre seu trabalho nesta unidade escolar.3. Fale sobre sua turma.

Sobre o trabalho com apostilas

4. No questionário, você respondeu que trabalha com apostilas há 10 anos. Foi sempre com Educação Infantil? Houve mudanças de apostilas nesse período?5. Como ocorreu a decisão sobre o uso de apostilas no município?6. De que modo foi feita a escolha do material a ser utilizado?7. Como você organiza a utilização do material apostilado em sala?8. Existe algum tipo de orientação ou treinamento para o uso das apostilas? Como é feito esse acompanhamento?9. A escola possui Projeto Pedagógico? Poderia falar sobre ele? Como as apostilas contemplam os objetivos estipulados no projeto?10. Como as crianças reagem às atividades propostas pelas apostilas?11. Qual a sua opinião sobre o uso de apostilas na Educação Infantil?

Sobre o trabalho com as crianças

12. Como é o seu trabalho com as crianças quando não estão usando as apostilas?13. Como é seu relacionamento com as meninas? E com os meninos?14. Há brinquedos na escola? Como são disponibilizados para as crianças?15. Quais os brinquedos e brincadeiras preferidos pelas crianças?16. Você percebe comportamentos diferentes entre meninas e meninos?

Sobre identidade e gênero no material apostilado

17. Como o tema “identidade” é abordado no material apostilado?
18. Você desenvolve o tema identidade de alguma outra maneira? Poderia falar sobre esse trabalho?
19. O que você entende por gênero?
20. A apostila, de alguma forma, aborda questões de gênero? Poderia falar sobre isso?
21. Você desenvolve o tema gênero de alguma outra maneira? Poderia falar sobre esse trabalho?
22. O material apostilado, de alguma forma, apresenta ideias sobre o que é ser menino ou menina? Poderia falar sobre isso?
23. Como as mulheres e homens são representados no material? Quais funções exercem?
24. Como o material trabalha a família?
25. Como o material aborda a diversidade?
26. Qual a sua opinião sobre abordar questões referentes ao tema gênero na Educação Infantil?

27. Gostaria de comentar algum aspecto que não abordamos?