



**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ELISSANDRA MEDEIROS DALL EVEDOVE

*A construção do gênero nas Propostas Curriculares para o último
ano da Educação Infantil e primeiro ano do Ensino Fundamental
elaboradas pelo Município de Marília/SP*

Marília
2012



ELISSANDRA MEDEIROS DALL EVEDOVE

A construção do gênero nas Propostas Curriculares para o último ano da Educação Infantil e primeiro ano do Ensino Fundamental elaboradas pelo Município de Marília/SP

Texto apresentado à Banca Examinadora de Defesa, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista, campus de Marília, como parte de requisito para obtenção do título de Mestre. Área de concentração: Políticas Públicas e Administração da Educação Brasileira, sob a orientação da Prof^a Dr^a Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo.

Marília
2012

ELISSANDRA MEDEIROS DALL EVEDOVE

A construção do gênero nas Propostas Curriculares para o último ano da Educação Infantil e primeiro ano do Ensino Fundamental elaboradas pelo Município de Marília/SP

Dissertação para obtenção do título de Mestre em Educação

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: _____

Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo

Faculdade de Filosofia e Ciências – Universidade Estadual Paulista – UNESP – Marília

2ª Examinadora: _____

Cláudia Pereira Vianna

Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FEUSP

3ª Examinadora: _____

Neusa Maria Dal Ri

Faculdade de Filosofia e Ciências – Universidade Estadual Paulista – UNESP – Marília

Marília, 27 de fevereiro de 2012.

A

Aparecida,

Mulher que me ensinou a lutar;

Maria Eduarda,

Menina Mulher que é o motivo da minha luta;

Jânia,

Mulher que me ensinou a usar óculos.

AGRADECIMENTOS

A Deus.

A todas as pessoas que lutam pela promoção da equidade de gênero, bem como a todas aquelas que não lutam, porque ainda não tiveram a oportunidade de ver a desigualdade nos saberes considerados adequados a meninas e meninos, desde a mais tenra idade, muito menos perceberam as relações de poder presentes nesses saberes, mas que direta ou indiretamente estiveram perto de mim, durante a realização desta pesquisa, e contribuíram significativamente para sua efetivação.

A Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo, Cláudia Pereira Vianna e Neusa Maria Dal Ri, parceiras mais experientes, por suas importantes considerações durante o Exame de Qualificação, as quais foram fundamentais para a reorganização e a conclusão dessa pesquisa.

A Secretaria Municipal da Educação de Marília, principalmente ao Professor Feijão, ao qual dedico todo meu respeito e admiração.

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq, pela concessão da bolsa de Mestrado no período de fevereiro de 2011 a fevereiro de 2012, sem a qual não conseguiria concluir a pesquisa que resultou neste texto.

Muito obrigada.

Elissandra Medeiros Dall Evedove

[...] é precisamente onde os problemas são mais intratáveis e menos passíveis de resolução que a política mais importa.

Joan Wallach Scott

RESUMO

DALL EVEDOVE, E. M. *A construção do gênero nas propostas curriculares para o último ano da Educação Infantil e primeiro ano do Ensino Fundamental elaboradas pelo município de Marília/SP*. 2012. 195p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2012.

O objetivo inicial da pesquisa que resultou neste texto foi de compreender como gênero está contemplado nas políticas curriculares para o último ano da Educação Infantil e primeiro ano do Ensino Fundamental do município de Marília/SP. O primeiro caminho metodológico apontado para contribuir na solução da problemática desse estudo foi realizar uma pesquisa bibliográfica e documental, por intermédio das quais foi verificado o material já elaborado a respeito da temática. Em seguida, fora examinado como o gênero está contemplado nas políticas curriculares nacionais, analisando de maneira breve os documentos orientadores para os anos de ensino em questão, tendo como foco os PCNs, RCNEI, Resoluções e Diretrizes Curriculares Nacionais, por compreender que os documentos curriculares municipais são de algum modo resultado da metamorfose dos documentos curriculares nacionais. Por fim, foi realizada a análise da Proposta Curricular para o último ano da Educação Infantil (Infantil II) e da Proposta Curricular para o primeiro ano do Ensino Fundamental, ambas produzidas pela Secretaria Municipal de Educação de Marília/SP, documentos esses os quais são relevantes no município de Marília/SP e foram elaborados a partir do processo de transição do Ensino Fundamental para nove anos, com base na Lei Federal n. 11.274/2006. O estudo foi embasado pela teoria feminista, por meio da qual gênero é compreendido como categoria de diferenciação social mediada por relações de poder; pela teoria foucaultiana, pela qual se buscou compreender os micropoderes que sustentam e atualizam os saberes considerados adequados a meninos e meninas, desde a mais tenra idade; bem como pela concepção de criança como sujeito capaz desde o seu nascimento e pela concepção de currículo como uma prática de significação, prática produtiva, relação social, relação de poder e uma prática que produz identidades sociais. Na análise dos documentos curriculares nacionais, foi possível averiguar três períodos distintos e complementares de como o gênero foi contemplado nessas políticas. No primeiro período, gênero é velado, no segundo, gênero é demasiadamente limitado e, no terceiro período, gênero é contemplado por reivindicação social. Na análise das propostas curriculares municipais, foi constatado que gênero ficou perdido, não foi contemplado de modo algum na Proposta Curricular Municipal para o primeiro ano do Ensino Fundamental e na Proposta Curricular Municipal para o Infantil II, foi observada a mesma tendência de gênero apresentada no RCNEI, o qual menciona gênero e outros conceitos, no entanto, não os problematiza, tampouco conceitualiza, permanecendo a menção demasiadamente limitada. Contudo, verificou-se a relevância das políticas educacionais nacionais contemplarem de modo explícito gênero como categoria de diferenciação social mediada por relações de poder, pois, na elaboração das políticas curriculares municipais, tendo em vista que o MEC não contemplou a temática de gênero de maneira explícita, nas políticas curriculares analisadas, esta também não fora minimamente mencionada nas políticas curriculares municipais para o primeiro ano. Essa constatação confirma a invisibilidade e a dificuldade em tratar dessa temática, tanto no âmbito das Unidades Escolares quanto no âmbito da própria Secretaria da Educação Municipal.

Palavras-chave: Gênero. Movimentos feministas. Políticas curriculares nacionais. Políticas curriculares municipais. Propostas curriculares municipais.

ABSTRACT

DALL EVEDOVE, E. M. *The construction of gender in the proposed curriculum to the last year of kindergarten and first grade of elementary school established by the city of Marilia/SP*. 2012. 195p. Thesis (MA in Education) - Faculty of Sciences and Philosophy, Universidade Estadual Paulista, UNESP, Marilia, 2011.

The initial objective of the research which has resulted in this text was to comprehend how gender is addressed by the curriculum policies for the last infantile education year and the first fundamental education year of Marilia/SP city. The first methodological approach which aimed to contribute in solving the problem of this study was to conduct a bibliographical research and documental through which was observed the material already established on the theme. Next it was examined how gender is addressed by the national curriculum policies, analyzing briefly the guiding documents for the years of education in question, focusing on NCPs, RCNEI, Resolutions and National Curriculum Guidelines, understanding that, the municipal curriculum documents are, somehow, the metamorphosis of national curriculum documents. Finally, we performed an analysis of the Proposed Curriculum for the last year of Infantile Education (Infant II) and the Proposed Curriculum for the first year of Elementary Education, both produced by the Municipal Department of Education Marilia / SP. These documents are relevant in the city of Marilia / SP and were elaborated from the process of transition from elementary school for nine years, based on Federal Law. 11.274/2006. The study was based on the feminist theory, by which I understand gender as a social category of differentiation constituted by power relations; by the foucaultiana's theory, for which I sought understand the micro power that stand and update the knowledge considered adequate for boys and girls from early age; as well as the conception of child as a capable subject since his birth, and the conception of curriculum as a practice of signification, a productive practice, a social relationship, a power relation and a practice that produce social identities. In the analysis of national curriculum documents, it was possible to ascertain three complementary and distinct periods, of how gender has been included in these documents. In the first period, gender is veiled, in the second gender is overly limited and in the third period is contemplated by social revindication. Analyzing municipal curriculum proposals, was noted that gender was lost; it was not included of anyway in the municipal curriculum proposed for the first fundamental education year and in the municipal curriculum proposed for the infantile II, it was observed the same tendency of gender showed in RCNEI, which mentions gender and other concepts; however, it do not problematized neither conceptualize, staying an overly limited mention. However, we can see the relevance of national education policies explicitly contemplated gender as a category of social differentiation mediated by power relations, therefore, in policies municipal curriculum elaboration, with a view that MEC do not contemplated the gender theme explicitly in the curriculum policies analyzed, this was also not minimally mentioned in the municipal curriculum policies for the first education year. This observation confirms the invisibility and the difficulty of treating this theme, both in the context of schools units and in the context of the municipal department education itself.

Keywords: Gender. Feminist movements. National curriculum policies. Local curriculum policies. Municipal curricular proposals.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ADF	Análise do Discurso Francesa
AGENDE	Ações em Gênero, Cidadania e Desenvolvimento
AMB	Articulação da Mulher Brasileira
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação
ATPEC	Assessoria Técnica de Planejamento e Controle Educacional
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEDAW	Comitê para a eliminação de todas as formas de discriminação contra a Mulher
CEPAL	Comissão Econômica para América Latina e o Caribe
CFMEA	Centro Feminista de Estudos e Assessoria
CNDN	Conselho Nacional dos Direitos da Mulher
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CONED	Congresso Nacional de Educação
CBE	Câmara da Educação Básica
CF	Constituição Federal (1988)
CLAM	Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos
CMDM	Conselho Municipal dos Direitos da Mulher de Marília/SP
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil
DCNEF	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação Básica
DDM	Delegacia de Polícia de Defesa da Mulher
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
GDE	Gênero e Diversidade na Escola
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Brasileira
IES	Instituições de Ensino Superior
INL	Instituto Nacional do Livro
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
IBILCE	Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MIEIB	Movimento Interfóruns de Educação Infantil Brasileira
NAM	Núcleo de Apoio Multidisciplinar
NUDHUC	Núcleo de Direitos Humanos e Cidadania de Marília/SP
ONGs	Organizações Não Governamentais
ONU	Organização das Nações Unidas
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIB	Produto Interno Bruto
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PNEDH	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
PNPM	Plano Nacional de Políticas para as Mulheres
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil
SEB	Secretaria da Educação Básica
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade/ MEC
SEPIR	Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
SME	Secretaria Municipal de Educação de Marília/SP

SPM	Secretaria de Política para as Mulheres
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura
UNESP	Universidade Estadual Paulista
USP	Universidade de São Paulo

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 Média de anos de estudo das pessoas de 16 anos ou mais de idade, ocupadas e ocupadas em trabalho formal e informal, segundo o sexo nas Regiões Nordeste e Sudeste – 2009	67
--	----

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 Meu pai preparando o jantar.....	84
---	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 Orientandos/as Orientadores/as	65
Quadro 2 Média de anos de estudos das pessoas de 10 anos ou mais, por gerações (grupos de idade), segundo o sexo (Brasil, 2000)	67
Quadro 3 Síntese de gênero nos documentos educacionais analisados.....	116

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 Curso de Gênero e Diversidade na Escola.....	112
---	-----

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
 1 PERCORRENDO O CAMINHO DOS MOVIMENTOS FEMINISTAS.....	29
1.1 Uma história do movimento feminista no Ocidente	33
1.2 Pensando o movimento feminista no Brasil	39
1.3 O feminismo e o gênero	45
1.4 Gênero e Ciência: pressupostos para construção da pesquisa	50
1.5 Estratégias de pesquisa: os <i>óculos</i> utilizados	54
1.6 O gênero e o discurso das políticas educacionais.....	56
 2 O DESENHO DE GÊNERO NOS DOCUMENTOS CURRICULARES NORTEADORES DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA	60
2.1 O currículo produz, o currículo nos produz.....	69
2.2 Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (PCNs).....	76
2.3 Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI)	88
2.4 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação Básica.....	93
2.5 Os coletivos sociais e sua importância no desenho de gênero nas políticas educacionais recentes	107
2.6 Sistematizando as discussões antes apresentadas.....	116
 3 GÊNERO NAS POLÍTICAS CURRICULARES PARA O ÚLTIMO ANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL E PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DO MUNICÍPIO DE MARÍLIA/SP.....	123
3.1 Município de Marília/SP: contextualização	125
3.2 A Proposta Curricular Municipal para o 1º ano do Ensino Fundamental e sua inserção no contexto das políticas educacionais municipais	134
3.3 Proposta Curricular Municipal para o 1º ano do Ensino Fundamental	139
3.4 Proposta Curricular Municipal para o Infantil II	145
3.5 Sintetizando: gênero nas propostas curriculares municipais	150

CONCLUSÃO.....	157
-----------------------	------------

REFERÊNCIAS	162
--------------------------	------------

ANEXOS	181
---------------------	------------

A Cópia da Apresentação da Proposta Curricular Municipal para o 1º ano do Ensino Fundamental	182
--	-----

B Cópia da Apresentação da Proposta Curricular Municipal para o Infantil II	184
---	-----

C Cópia do folheto de apresentação da Socialização de Saberes 2010	187
--	-----

D Cópia do folheto de apresentação da Socialização de Saberes 2011	189
--	-----

APÊNDICES	191
------------------------	------------

A Roteiro da Entrevista realizada com a Secretaria da Educação Municipal	192
--	-----

B Sobre as ilustrações de Tonucci reproduzidas no texto: um olhar generificado.....	194
---	-----

INTRODUÇÃO

Ninguém nasce mulher: torna-se mulher.

Simone de Beauvoir

Nascemos do sexo feminino ou do sexo masculino, e isso, conseqüentemente, nos acarreta algumas diferenças biológicas. Entretanto, pelas relações sociais que vivenciamos nas mais diversas instituições sociais, por meio de um processo sutil e sempre inacabado, atribuímos significados a essas diferenças, os quais contribuem para legitimar o processo desigual de constituição de homens e mulheres, desde a mais tenra idade. Esses processos são reproduzidos por relações sociais desiguais, de uma época para outra, de uma cultura para outra, de uma geração para outra.

Apesar dessa reprodução, atualmente, são várias as transformações sociais, em que os sujeitos sociais colocam em questionamento esses padrões e desigualdades. Dentre essas transformações, destaco a crise do modelo patriarcal; novos arranjos familiares; novidades nos relacionamentos socioafetivos; conquista das mulheres em diversos espaços sociais; novas legislações que criminalizam discriminações por sexo, gênero e orientação sexual, cor, raça, etnia, religião, origem, idade, condição, culturais e políticas. Tais mudanças que nos remetem a pensar na necessidade de uma sociedade brasileira que inclua a constituição de “[...] uma agenda social, política e educacional que, além de não mais negligenciar questões relativas a gênero, identidade de gênero e orientação sexual, ao mesmo tempo as situe entre suas prioridades e as contemple a partir de perspectivas da inclusão social, da cultura dos direitos humanos” (HENRIQUES et al., 2007, p. 15).

Em meio a essas transformações, podemos afirmar que há um processo de continuidades e descontinuidades, o que tem colocado em questionamento saberes e padrões historicamente considerados naturais e com aparência de imutáveis. No âmbito da educação, professoras e professores que atuam com crianças desde a mais tenra idade se deparam constantemente com questionamentos e situações para as quais, apesar de adultos/as, nunca obtiveram respostas e são convidados/as a apresentar-lhes soluções. Diante disso, coloco em questionamento se o modo com que nós adultos lidamos com essas transformações sociais favorece a garantia dos direitos, ou contribui para legitimar as mais diversas desigualdades e exclusões sociais.

Enquanto professora¹ pesquisadora, habilitada em Educação Infantil, aponto o processo que possibilitou que questionamentos sobre a constituição de homens e mulheres, desde a mais tenra idade, seja no âmbito da instituição escolar, seja no âmbito de outras instituições sociais, passassem a fazer parte de minha vida, constituindo a mulher que estou sendo hoje, bem como norteando as minhas reflexões no contexto dessa temática.

O *quadro* que pretendo pintar com esta pesquisa perpassa as minhas inquietações desde a graduação no Curso de Pedagogia, a qual concluí recentemente, nesta Universidade. Essas inquietações me levaram a desenvolver, durante o período em que cursei a graduação, uma Pesquisa de Iniciação Científica, a qual foi financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), sobre relações de gênero, literatura infantil e escola, que resultou no texto apresentado como Trabalho de Conclusão de Curso, intitulado: *Nós não nascemos mulheres, tornamo-nos mulheres: relações de gênero na literatura infantil e na escola*.

Antes do meu ingresso na Universidade, as relações de gênero eram consideradas por mim naturais e imutáveis, as quais só foram percebidas a partir da minha participação em eventos como a *V Semana da Mulher – mulher e relações de poder no século XXI*, promovida pelo Núcleo de Direitos Humanos e Cidadania de Marília (NUDHUC), desta Universidade, por meio da qual tive contato com a temática e comecei a inquietar-me. Esse exemplo demonstra a importância dessa discussão, em diversos espaços, e aponta que urge a necessidade de aprofundamento sobre o tema, bem como o envolvimento de outras/os profissionais da educação em *questões inquietantes*, de modo que sejam levadas/os a desestabilizar certezas como a de que a questão de gênero já está resolvida.

Durante a participação no evento citado, recebi um exemplar do livro *Cidadania da mulher professora*, escrito pela professora doutora Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo, resultado de sua Dissertação de Mestrado. Ao realizar aquela leitura, estava cursando o segundo ano do Curso de Pedagogia, quando, após as inquietações iniciais ocorridas durante o evento, bem como pelas inquietações oriundas da leitura do livro, procurei a professora Tânia para verificar a possibilidade de orientação de pesquisa relacionada à temática. Naquela ocasião, recordo-me que disse a ela: “Olha, professora, eu gostei muito de ler o seu livro, participar do evento relacionado com essa temática e gostaria de desenvolver um projeto de pesquisa associando literatura infantil e as relações de gênero. No entanto, não quero adentrar

¹ Saliento que, durante este texto, para referir-me à atividade docente, irei utilizar o termo *professora/professor*, pois considero que, ao utilizar o termo *educadora/educador*, corre-se o risco de cair no discurso da atividade docente vista meramente como sacerdócio, despolitizando-a. Utilizarei *educadora/educador* quanto citar um fragmento de texto que contemple o termo.

nos aspectos do feminismo, não, considero tudo isso muito subversivo.” Mal sabia eu, hoje professora feminista, que era impossível pensar gênero fora do âmbito da luta feminista. Mal sabia eu que, apesar de ter-me interessado pela questão, naquele momento eu estava sendo levada pela ideia pejorativa de feminismo, a qual até hoje colabora para que pessoas deixem de estudar a temática e não se declarem feministas. Hoje, afirmo: era feminista², e sou, e não sabia.

Entendo que todo o processo de desenvolvimento desta pesquisa não é *neutro*. É amplamente influenciado pelo modo com que me permiti dar a conhecer essa problemática e tem, como aponta Louro (2007), tudo a ver com nossas escolhas teóricas e políticas. O próprio recorte discursivo feito por mim já é uma ação do que Foucault (2008) chama de interdiscurso³, ou seja, daquilo que garante com que certos enunciados tenham validade em determinada formação discursiva.

Dentre as transformações sociais antes apresentadas, o que me possibilita voltar o foco desta pesquisa para a Educação Infantil e primeiro ano do Ensino Fundamental é que a criança passou, a partir da última década do século XX, a ser compreendida como sujeito de direitos, bem como sujeito histórico e social, capaz desde o seu nascimento, seja no âmbito das legislações, seja na academia. Com isso, pensar as relações de gênero com o objetivo da promoção da equidade⁴ de gênero desde a Educação Infantil é, portanto, uma questão de garantia de direitos.

Apesar de gênero estar contemplado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), desde 1997, no Referencial Curricular para a Educação Infantil (RCNEI), desde 1998, e em outros documentos, tais como os que se referem ao Ensino Fundamental de nove anos, observamos que a escola, em geral, procura manter as relações hegemônicas de gênero, reafirmando o que é *ser homem* e *ser mulher*, o que deve ou não deve ser feito por meninas e meninos. Mesmo quando a *roupagem* é de igualdade, de fato, há uma mistificação das relações de gênero, dando a estas uma conotação de que não há desigualdades, de que o mundo é igual para homens e mulheres.

² Feminista é quem se dedica a combater as desigualdades entre homens e mulheres, com objetivo de promover a equidade de gênero, atuando contra a dominação masculina e as mais diversas formas de exclusão social das mulheres.

³ “Quando Foucault diz que os enunciados são povoados, em suas margens, de tantos outros enunciados, afirma a ação do interdiscurso, da complementaridade e da luta dos diferentes campos de poder-saber [...]” (FISCHER, 2001, p. 210).

⁴ Ao longo deste texto, utilizo o conceito de equidade de gênero no sentido da “[...] construção da igualdade de usufruto de direitos e bens sociais a partir do reconhecimento das diferenças entre as pessoas. Equidade de gênero significa valorização de atributos considerados masculinos e femininos, seja na vida individual, seja nas práticas sociais” (CARVALHO, et al., 2009, p. 14).

Gênero não é um tema de grande conhecimento por parte das professoras e dos professores, em especial aqueles/as que atuam na educação de crianças desde a mais tenra idade. A temática não é considerada por esses/as profissionais como algo importante ou necessário de ser trabalhado/praticado (haja vista que, para muitas/os, assim como para mim até muito pouco tempo *antes de usar óculos*, as relações sociais de gênero são tidas como naturais ou já resolvidas), o que faz com que muitas professoras (mulheres) sejam dominadoras da própria dominação, ao reproduzirem padrões, valores, saberes, que são impostos a elas às próprias crianças.

São diversas as *sutilezas* que podemos identificar, no espaço escolar, as quais confirmam divisões entre os saberes adequados para meninos e meninas: filas separadas por sexo, meninas que entram antes dos meninos na sala, sob a argumentação de que é apenas uma questão de organização, pois os meninos são *bagunceiros* e iriam atrapalhar as meninas; “[...] a forma como a família ou a professora conversa com a menina, elogiando sua meiguice ou como justifica a atividade sem capricho do menino” (VIANNA; FINCO, 2009, p. 272); a maneira como o/a professor/a solicita auxílio nos afazeres da sala de aula, ao “[...] pedir para uma menina a tarefa de ajudar na limpeza e ao menino para carregar algo [...]” (VIANNA; FINCO, 2009, p. 272); brincadeiras separadas para meninas e para meninos ou, quando se juntam, no caso do futebol, argumentações de que as meninas preferem participar torcendo; horário do intervalo no qual as meninas *gostam* de pular corda e amarelinha e os meninos *preferem* a bola, ou brincar de lutas, de super-herói; crachás cor de rosa para meninas e azuis para meninos, lembrancinhas⁵ de cores diferentes ou com motivos diferentes para meninas e meninos. Todas essas questões, e tantas outras que poderíamos elencar, embora pareçam naturais, de fato, são cotidianamente aprendidas e contribuem significativamente para que gênero seja legitimado, por meio das mais sutis desigualdades entre meninas e meninos.

É comum, por exemplo, na escola, no momento de realização de alguma *atividade* quando existe a possibilidade de escolha de cor (do papel, da tinta, da canetinha, do lápis de cor), as crianças escolherem a cor de acordo com aquela que é considerada adequada ao seu sexo: se menino, azul, se menina, cor de rosa. No entanto, essa escolha nem sempre foi assim, como

⁵ Trabalhei como professora de EMEI no ano de 2010 e pude constatar que algumas Instituições de Educação Infantil pertencentes à Rede Municipal de Ensino de Marília/SP têm como prática, em diversos momentos do ano (período de ingresso das crianças, retorno às aulas, datas comemorativas, etc.), solicitar às professoras e professores que confeccionem algum tipo de lembrança (personagens, animais etc.) para ser entregue às crianças como *presente*. Geralmente, essas lembrancinhas são confeccionadas pelas/os próprias professoras/es, com material disponível na escola.

[...] na era pré-cristã, quando se acreditava que algumas cores podiam expulsar os espíritos nefastos que rondavam os recém-nascidos. Como bebês do sexo masculino eram mais valiosos, passaram a ser vestidos com roupas azuis, cor associada aos espíritos do bem (por ser a mesma do céu). As meninas, quando recebiam alguma atenção, ganhavam roupas pretas, cor-símbolo da fertilidade na cultura oriental [...]. Foi só no século XIX que o rosa ganhou alguma ligação com a feminilidade, influenciado por uma lenda européia que diz que as meninas nascem de rosas e os meninos de repolhos azuis. Esse padrão, no entanto, não se disseminou por todo o mundo. Por um bom tempo, na França, as meninas se vestiam de azul, por causa da tradição católica, que associa a cor à pureza da Virgem Maria. (FEIJÓ, 2005).

Como podemos constatar, a *escolha* de rosa ou azul não é, de fato, uma escolha, mas um aprendizado que, desde a mais tenra idade, a criança realiza por punições e sanções que indicam cotidianamente qual cor se deve escolher. Aprender a gostar de rosa ou de azul implica de modo implícito aprender quais as características que são socialmente relacionadas às feminilidades ou às masculinidades, por intermédio de uma ordem social binária.

Neste estudo, a criança é entendida, não como um ser abstrato, puro, previsível, mas como sujeito que nasce com capacidades de aprender capacidades, aptidões para aprender aptidões, potencialidades para aprender potencialidades e, ao longo da vida, por meio das relações que estabelece, se constitui como ser humano, trazendo consigo as marcas de seu tempo, de seu contexto social e dos processos discursivos. Mello (2003, p. 2) enfatiza: “O ser humano não nasce humano, mas aprende a ser humano com as outras pessoas, [...] com as situações em que vive e com a cultura a que tem acesso”.

Nesse sentido, Faria (2006, p. 285) aponta que “[...] os resultados das pesquisas na área educacional [...], em espaços coletivos de educação e cuidado, têm mostrado que as crianças pequenas de 0 a 6 anos são capazes de múltiplas relações, são portadoras de história.” Com isso, ressalto que as crianças pensam e, nesse processo de constituição, em meio a relações de poder, cada criança representa também, ao mesmo tempo, a possibilidade de ruptura, de resistência e como produtora de cultura, criadora de uma nova realidade.

Daniela Finco (2010), em sua Tese de Doutorado, apresenta resultado de pesquisa na qual estudou as interações entre professoras e crianças uma Instituição de Educação Infantil, destacando principalmente as crianças que, de alguma forma, transgridem as relações de gênero normativas que lhes são impostas e, de modos muito criativos e novos, criam novas formas de ser, ultrapassando as fronteiras impostas a seu sexo, encontrando brechas, criando estratégias para realizar seus próprios desejos. A pesquisadora constatou que o poder que as professoras exerciam sobre as crianças, no sentido de impor padrões, valores, formas de ser, não é universal nem unilateral. Ao encontrar brechas e subverter a ordem estabelecida, as

próprias crianças exercem poder sobre as professoras, as quais colocam em questionamento suas próprias posturas e concepções, por tanto tempo naturalizadas.

A educação escolar, nesse sentido, é muito mais do que a simples transmissão de conteúdos ou valores: é, antes de tudo, um direito pelo qual a pessoa humana tem, desde a mais tenra idade, de apropriar-se historicamente daquilo que foi produzido pelas gerações anteriores. E, nesse processo de apropriação, cada criança, com sua própria produção de cultura, questiona o presente como um passado recente que é, transformando-se e transformando as pessoas, bem como a realidade à sua volta. Desse modo, torna-se possível *escolher* rosa ou azul, ou mesmo misturar o rosa com o azul e, como homens e mulheres produtores/as da história, produzir novas cores a partir dessas.

A Educação Infantil, como direito da criança, bem como parte da Educação Básica, é um espaço privilegiado na promoção do desenvolvimento de capacidades e saberes. É nesse espaço que, desde os primeiros anos da vida escolar, a criança tem as primeiras oportunidades de aprendizagem da cidadania, pois estão frequentemente em contato com outras crianças. Conforme Cláudia Vianna e Daniela Finco (2009, p. 271), “[...] é nessa relação singular que o protagonismo da criança ganha destaque e que a potencialidade do convívio, em suas diversas formas de relações, pode propiciar uma nova interação”. É também nesse período da vida que o mundo da realidade humana se abre cada vez mais para a criança, “[...] a criança penetra em um mundo mais amplo, assimilando-o de forma eficaz” (LEONTIEV, 1988, p. 59).

É nesse espaço que a criança vivencia as primeiras formas sutis de constituição de sujeitos, tendo a oportunidade de conviver com as mais diversas maneiras de ser homem e ser mulher, as quais diferem da forma em que ela percebe as feminilidades e masculinidades. Conforme aponta Faria (2006, p. 285),

[...] neste espaço da sociedade vivemos as mais distintas relações de poder: gênero, classe, idade, étnicas. Desse modo é necessário estudar as relações no contexto educativo da creche e pré-escolas onde confrontam-se adultos – entre eles, professor/a, diretora, cozinheira, guarda, pai, mãe, secretário/a de educação, prefeito/a, vereador/a, etc.-; confrontam-se crianças, entre elas: menino, menina, mais velha, mais nova, negra, branca, judia, com necessidades especiais, pobre, rica, de classe média, católica, umbandista, atéia, “café com leite”, “quatro olhos”, etc.; e confrontam-se adultos e crianças – a professora e as meninas, a professora e os meninos, o professor (percentual bastante baixo, mas existente e com tendência a lento crescimento) e os meninos, o professor e as meninas, o [a]⁶ professor [a] e a mãe da menina [e o pai da menina e do menino].

⁶ Utilizarei [a] ou [as] ou qualquer outro acréscimo entre colchetes ao texto ou documento citado, quando não houver menção ao feminino na linguagem, com o objetivo de ressaltar a norma androcêntrica presente na linguagem, bem como a exclusão das mulheres até mesmo em leis e documentos que tratam sobre a igualdade.

Nesse sentido, a educação escolar, desde a Educação Infantil, torna-se um local privilegiado para o questionamento ou manutenção desses padrões. Considerada “[...] um *locus* privilegiado de apreensão e compreensão dos direitos, bem como um instrumento fundamental de acesso a eles, é um campo propício para uma análise sobre as políticas públicas favoráveis à igualdade, e em particular, à igualdade de gênero” (VIANNA; UNBEHAUM, 2006, p. 1).

O Ministério da Educação, através da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), desenvolveu uma pesquisa⁷ com o objetivo de compreender as dimensões de preconceito no ambiente escolar, sob a ótica étnico-racial, de gênero, orientação sexual, geracional, territorial, de deficiência e socioeconômica. Embora nenhuma das temáticas tenha apresentado índice superior a 50% (BRASIL, 2007b), demonstrando um grau relativamente baixo de preconceito em relação aos aspectos pesquisados, a área temática que mais evidenciou atitudes preconceituosas foi em relação à temática de gênero.

A área temática que apresentou os maiores valores para o índice percentual de concordância com as atitudes preconceituosas foi a que exprime o preconceito em relação a gênero (38,2%), seguida pelas áreas referentes a preconceito geracional (37,9%), em relação à deficiência (32,4%), à orientação sexual (26,1%), à socioeconômica (25,1%), à étnico-racial (22,9%) e à territorial (20,6%). (BRASIL, 2007b, p. 7).

Do total dos/as respondentes, 55,7%, consideram que a mulher é mais habilidosa do que os homens para lidar com tarefas domésticas, como cozinhar e cuidar da casa, o que indica naturalidade da condição da mulher. A investigação ainda aponta um dado muito significativo, ao cruzar dados das escolas respondentes com as avaliações da Prova Brasil 2007. Observou-se que, nas escolas em que foram constatadas atitudes mais preconceituosas entre os/as alunos/as, foram obtidos resultados mais baixos nas avaliações de matemática e português da Prova Brasil 2007 (BRASIL, 2007b, p. 11). Tais resultados apontam para a importância da produção de relações mais igualitárias no ambiente escolar, haja vista que se

⁷ A pesquisa foi iniciada em novembro de 2006 e abrangeu 10 municípios brasileiros em cinco Estados, distribuídos em todas as regiões. Em cada região, foram escolhidas as capitais e cinco municípios de médio porte (BRASIL, 2007b).

referem à promoção do desenvolvimento humano, independentemente de classe, gênero, orientação sexual, etnia, geração, dentre outros elementos.

Na pesquisa de Iniciação Científica já mencionada, *Nós não nascemos mulheres, tornamo-nos mulheres: relações de gênero na literatura infantil e na escola*, analisei os estereótipos de gênero presentes na literatura infantil em momentos distintos da história, verificando se há re-significação dessas relações, por meio da comparação de duas versões do conto *A pequena sereia*. Verifiquei também como esse conto era utilizado na sala de aula, pelo trabalho pedagógico desenvolvido por uma professora em uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental. A análise dos dados obtidos nesse trabalho nos incita a compreender por que gênero é conhecido e citado pela professora, sujeito da pesquisa, apenas no que se refere a gênero textual, enquanto no que concerne às relações sociais de gênero é desconhecido.

Até o início da pesquisa atual, mês de março de 2010, constatei que não havia nenhum curso de formação continuada para professores/as de nenhum nível de ensino, oferecido pelo Município de Marília/SP (local em que foi também desenvolvida a investigação antes citada), que contemplasse a temática de gênero, no âmbito das relações sociais e nas práticas pedagógicas, mesmo estando essa temática presente nos documentos que norteiam a educação. Com isso, *o objetivo principal desta pesquisa é analisar e compreender como gênero está contemplado nas políticas curriculares para o último ano da Educação Infantil e primeiro ano do Ensino Fundamental do Município de Marília/SP*, o que nos irá propiciar compreender também o processo de construção do gênero nessas políticas educacionais municipais recentes.

Para realizar esse estudo, examinei, por uma pesquisa documental, como o gênero está contemplado nos documentos curriculares norteadores da Educação Básica em nível nacional, com foco nos anos propostos para análise das políticas curriculares municipais. Nestas últimas, privilegiei o enfoque na proposta curricular⁸ desenvolvida pelo município de Marília/SP nos anos de 2008 e 2009 como orientação pedagógica para os níveis Infantil II (último ano da Educação Infantil) e primeiro ano do Ensino Fundamental, por considerar que esses documentos são políticas curriculares recentes, propostas pela Secretaria da Educação

⁸ Libâneo (2004, p. 155) concebe a proposta curricular como uma orientação prática da ação, desenvolvida de acordo com um plano mais amplo, sendo essa um desdobramento do projeto político-pedagógico. O documento possibilita o “[...] entrecruzamento dos objetivos e estratégias para o ensino formulados a partir de necessidades e exigências da sociedade e do [a] aluno [a] com base em critérios filosóficos, políticos, culturais, pedagógicos”, definindo, assim, *o que ensinar, o para que ensinar, o como ensinar e as formas de avaliação*.

Municipal, sendo que ambos compreendem as primeiras propostas curriculares elaboradas tanto para o Ensino Fundamental, quanto para a Educação Infantil.

Um dos motivos da escolha desses dois níveis para estudo foi por considerar a especificidade humana nessa fase da vida, na qual, na educação formal, predomina o caráter lúdico no processo de ensino e aprendizagem. Outro, devido ao processo de mudança na Educação Básica, desencadeado pela promulgação da Lei n. 11.274/2006 (BRASIL, 2006) que regulamenta o Ensino Fundamental de nove anos, o que tem propiciado um processo de reformulação tanto da Educação Infantil, quanto do Ensino Fundamental.

Em meio a esse processo de mudança, busquei compreender como gênero foi contemplado nas políticas curriculares elaboradas pelo município em questão, por meio da análise de documentos curriculares produzidos como orientação para o trabalho pedagógico para os anos selecionados, no período posterior à promulgação da referida Lei. Com esse estudo, pode-se também compreender como se dá o processo de apropriação das políticas curriculares em nível macro (nacional, federal), pelo município, tendo como foco a temática de gênero nessas políticas.

Pretendo contribuir com a produção do conhecimento científico sobre a temática, bem como tornar visível como gênero tem sido contemplado nas políticas educacionais, principalmente no município em questão, tendo em vista que as relações sociais de gênero ainda são entendidas como *naturais* por parte dos/as professores/as, portanto, não se constituem em inquietações nem tampouco são focalizadas na prática pedagógica, nem no que tange às atividades⁹ desenvolvidas pelas crianças, nem nos saberes e valores sutilmente incorporados por toda comunidade escolar.

Em pesquisa realizada entre os anos 2006 e 2007, intitulada *Democratizando o conhecimento: o estado da arte sobre gênero e educação formal como subsídio para a formulação de agendas e ações de políticas governamentais e não governamentais*, Flávia Schilling, Cláudia Pereira Vianna, Marília Pinto de Carvalho e Maria de Fátima Salum Oliveira constataram que, de 1.213 títulos localizados que tematizavam educação formal e cruzavam de algum modo as temáticas de gênero, mulheres e sexualidade, apenas 38 estudos tratavam da inclusão de gênero e sexualidade nas políticas educacionais (VIANNA, 2011).

⁹ Por *atividade* entendo aquilo que a criança realiza, porque lhe faz sentido. Conforme Leontiev, atividade corresponde aos “[...] processos que, realizando as relações do homem [e da mulher] com o mundo, satisfazem uma necessidade especial correspondente a ele [a].”. Ou “[...] os processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo, como um todo se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar essa atividade, isto é o motivo” (LEONTIEV, 1988, p. 68). Entretanto, na escola, desde a Educação Infantil, há um uso generalizado desse conceito para definir propostas de trabalho prontas que podem ser reproduzidas e aplicadas às crianças, em algum modo/momento.

Nos anos seguintes, no período entre 2007 e 2010, em outra investigação desenvolvida por Vianna (2011), notou um expressivo aumento de pesquisas que tratam de gênero e sexualidade, nas políticas educacionais. Atualmente, esses documentos totalizam 73 produções acadêmicas (teses, dissertações, artigos), 36 das quais foram produzidas entre 2007 e 2010, período de defesa e introdução da sexualidade e do gênero nas políticas educacionais no Brasil, que, conforme a autora, passou a despertar significativo interesse na comunidade acadêmica. A autora destaca que, embora a produção acadêmica sobre gênero e sexualidade ainda seja tímida, é provável estarmos diante do que, quem sabe, num futuro próximo seja considerado um campo específico da produção acadêmica educacional.

Apesar disso, ainda constatamos a dificuldade em trabalhar com a temática de gênero, no âmbito da prática pedagógica, além do despreparo da escola, ainda hoje, para lidar com a diversidade de gênero. Com isso, ante a falta de clareza sobre as relações de gênero nas políticas educacionais, a discussão sobre a desigualdade entre meninas e meninos não faz parte das reflexões cotidianas, no ambiente escolar. Quando as próprias crianças subvertem a ordem e os padrões estabelecidos, de acordo com Finco (2010), a tentativa da família junto à escola, bem como das próprias professoras, é de organizar estratégias para o restabelecimento da disciplina heteronormativa, de controle dos corpos e desejos de meninos e meninas, desde a mais tenra idade.

Destaco também a autonomia municipal diante da Constituição Federal de 1988, na promoção de políticas educacionais municipais. Entende-se que as Secretarias Municipais de Educação têm grande importância, quanto a orientar e propiciar a formação continuada de professores e professoras, nos diversos níveis e modalidades de ensino. Malgrado isso esteja ressaltado no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2006c), poucas são as instituições de Ensino Superior que contemplam, em sua grade curricular do Curso de Pedagogia, disciplinas sobre a temática de gênero, sendo esse um dos motivos que contribuem para que essas desigualdades, assim como os significados dessas desigualdades, sejam consideradas como naturais pelas professoras e professores, e não *vistas* e abordadas no cotidiano das relações e práticas escolares.

Embora as Secretarias Municipais não tenham a responsabilidade de elaborar propostas pedagógicas, ou de estabelecer determinado currículo, devem contribuir subsidiando as instituições de Educação Infantil e de Ensino Fundamental, na sua elaboração e organização, orientando e acompanhando a implementação das propostas, sejam elas pedagógicas, sejam curriculares, propiciando condições reais para a sua execução e avaliação, de modo a identificar estratégias que viabilizem avanços e melhorias.

Para realizar a pesquisa, em função de a educação das crianças correspondente aos níveis selecionados para análise ser de responsabilidade dos municípios, escolhi o município de Marília/SP, para verificar se a questão de gênero é abordada no discurso oficial das políticas educacionais, em nível municipal. Essa escolha se deve ao fato de o município ser considerado um modelo de desenvolvimento desde a sua fundação, em 1929 (BRABO, 2008), além de ser um polo universitário importante.

A análise crítica foi embasada nos pressupostos oriundos da Teoria Feminista, por meio da qual compreendemos que “[...] gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos, e o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder” (SCOTT, 1995, p. 86). Dessa maneira, o pensamento foucaultiano se torna muito relevante neste estudo, pois a partir dele se torna possível compreender as relações de poder existentes nos processos de constituição de sujeitos no contexto das políticas curriculares para o último ano da Educação Infantil e primeiro ano do Ensino Fundamental.

O poder se distribui em múltiplas relações de força, antes, ao lado, contra e até mesmo nos aparelhos de Estado. Está disseminado em todos os lugares ou pontos das lutas incessantes que se dão nos universos sociais, de que decorre o nome *microfísica do poder*. Ressalta Foucault (2010, p. 219):

O poder não substancialmente identificado como um indivíduo que o possuía ou que o exerceria devido ao seu nascimento; ele torna-se uma maquinaria de que ninguém é titular. Logicamente, nesta máquina ninguém ocupa o mesmo lugar; alguns lugares são preponderantes e permitem produzir efeitos de supremacia. De modo que eles podem assegurar uma dominação de classe, na medida em que dissociam o poder do domínio individual.

Com esse referencial teórico, apesar de as instituições sociais, dentre elas a escola, estarem inseridas numa estrutura social mais ampla, é possível compreender as minúcias dessas relações, colocando em questionamento a experiência escolar, as rotinas da vida cotidiana, a organização escolar, as políticas educacionais que norteiam essas relações, interrogando-as nas suas raízes acerca do porquê de essas relações assim se constituírem. Conforme salienta Enguita¹⁰ (2005, p. 27):

Além de produzir efeitos nos [as] alunos [as], o sistema escolar contribui para que ocupem logo uma ou outra posição na desigual estrutura econômica e social: desempenha o papel de um mecanismo de distribuição, ou de

¹⁰ Todas as traduções da língua espanhola para a língua portuguesa foram realizadas pela autora.

reforço/aceitação. Neste sentido, além de outras, a escola contribui para a geração ou a perpetuação das desigualdades sociais.

Sabemos que as desigualdades não acontecem fora de uma estrutura social mais ampla. No entanto, a maneira como a escola está organizada propicia que essas desigualdades sejam tratadas de forma individual, seja para o reforço/aceitação, seja para a sua problematização. Uma das desigualdades, dentre outras, para cuja perpetuação a escola tem contribuído significativamente, é a de gênero. Por meio de práticas e discursos considerados científicos e verdadeiros, tem legitimado padrões e saberes, científicos ou não, que ao longo da história constituem o gênero. Mas, afinal, o que faz com que as desigualdades sejam aceitas?

O que faz com que o poder se mantenha e seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como uma força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso. Deve-se considerá-lo [o poder] como uma rede produtiva que atravessa todo o corpo social muito mais do que uma instância negativa que tem por função reprimir. (FOUCAULT, 2010, p. 8).

Os micropoderes que nos constituem como homens e mulheres, desde a mais tenra idade, formam uma rede de poder, que, pelos *discursos verdadeiros* em detrimento de tudo o que não pertence a esse conjunto de enunciados, determina o que é legitimado como verdadeiro. Tudo o que difere desse discurso é considerado não válido, fora dos valores de normalidade. Para atuar, o poder existe de duas formas: como repressor ou como poder normativo. Conforme salienta Colling (2004, p. 25), “[...] no primeiro caso, proíbe, nega, mata, anula; no segundo, o normativo, nos incita a atuar, a produzir, a falar, gerando uma rede de dominação, um entramado poder/saber. É o poder com positividade de cria saber.”

Ao longo da história, sobre as mulheres atuou/atua não somente o poder repressivo, o qual as transformaria em abjeto, sem voz e sem vez, mas também o poder normativo, pelo qual são legitimados discursos sobre as mulheres tomados por verdadeiros, determinando quais posições elas devem ocupar na sociedade, bem como os papéis considerados adequados a elas.

Diante desses apontamentos, a escola é pensada por meio de suas contradições, pois, ao mesmo tempo em que contribui como um mecanismo de legitimação dos mais diversos poderes que atuam na sociedade capitalista, por outro, pode ser também instrumento de poder de diversos grupos sociais os quais iniciam uma luta específica contra as formas particulares

de coerção e poder sobre eles, tornando possível reivindicar processos que desencadeiem transformações significativas na sociedade.

Sobre essa questão, uma leitura foucaultiana permite compreender que os diversos grupos sociais, por meio das mais diversas relações de poder, possuem suas especificidades e, na medida em que todos os grupos estiverem empenhados em “combater todos os controles que reproduzem o mesmo poder em todos os lugares, esses movimentos estão ligados ao movimento do proletariado” (FOUCAULT, 2010, p. 78). Desse modo, negar a especificidade das mais diversas relações de poder existentes, em cada grupo social, é negar que a compreensão de gênero que cada homem, cada mulher tem, depende de sua classe social, etnia, geração, geografia e tantas outras categorias de diferenciação social.

A análise crítica que realizei pressupôs perceber que as especificidades das relações de poder nesses processos, tais como “[...] condicionantes econômicos, sociais, políticos e culturais globais e os fatos e as relações que se dão no âmbito das unidades escolares”, são interdependentes. “Não se trata de evitar a desconsideração do ‘micro’ em função do ‘macro’, mas também de não deixar de levar em conta a mútua determinação de ambos” (PARO, 2001, p. 123).

Dessa forma, embora nossa herança histórica tenha privilegiado “[...] a obediência, a mansidão, a subalternidade, principalmente para a mulher [...] acredita-se que a escola deva promover uma educação que leve à emancipação de ambos os sexos rompendo com os resquícios arcaicos de nossa cultura, que levam à alienação e à falta de visão crítica e política” (BRABO, 2005, p. 58). Essa questão nos leva a ressaltar o importante papel das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, órgãos formuladores das políticas curriculares, e das professoras e professores, quanto à orientação de suas práticas para o objetivo de uma efetiva igualdade.

O primeiro caminho metodológico apontado para contribuir na solução da problemática desse estudo, a qual consiste em analisar e compreender como gênero está contemplado nas políticas curriculares municipais para o último ano da Educação Infantil e primeiro ano do Ensino Fundamental no município de Marília/SP, foi realizar uma pesquisa bibliográfica e documental, por intermédio das quais verifiquei o material já elaborado a respeito da temática.

Por pesquisa bibliográfica entendo a pesquisa que “[...] é fundamentada nos conhecimentos de biblioteconomia, documentação e bibliografia; sua finalidade é colocar o [a] pesquisador [a] em contato com o que já se produziu e registrou a respeito do seu tema de pesquisa” (PÁDUA, 1997, p. 50). A bibliografia, por sua vez, é “[...] o conjunto de obras

derivadas sobre determinado assunto” (PÁDUA, 1997, p. 50), produzida a respeito da temática, importantíssima para contextualizar em âmbito federal e estadual as políticas de gênero nos níveis estudados, subsidiando a pesquisa em âmbito municipal.

Por pesquisa documental compreendo a pesquisa “[...] realizada a partir de documentos, contemporâneos ou retrospectivos, considerados cientificamente autênticos [...], a fim de descrever/comparar fatos sociais, estabelecendo suas características ou tendências” (PÁDUA, 1997, p. 63), de posse dos documentos, concebidos como “[...] toda a base de conhecimento fixado materialmente e suscetível de ser utilizado para consulta, estudo ou prova” (CERVO; BERVIAN, 1983, p. 79 apud PÁDUA, 1997, p. 53).

Em seguida, examinei como o gênero está contemplado nas políticas curriculares nacionais, analisando de maneira breve os documentos orientadores para os anos de ensino em questão, tendo como foco os PCNs, RCNEI, Resoluções e Diretrizes Curriculares Nacionais.

Por fim, realizei a análise da Proposta Curricular para o último ano da Educação Infantil (Infantil II) e da Proposta Curricular para o primeiro ano do Ensino Fundamental, ambas produzidas pela Secretaria Municipal de Educação de Marília/SP. Ressalto que esse documento é importante no Município pesquisado, pois, além de expressar a concepção de currículo da Secretaria Municipal da Educação (SME), demonstra também sua concepção de gênero e evidencia qual a apropriação que o município faz das políticas educacionais nacionais que versam sobre a promoção da equidade de gênero.

À medida que efetuei a análise documental das políticas educacionais curriculares municipais citadas, fiz uma entrevista com a Secretária da Educação Municipal, a qual contribuiu para que compreensão do processo de elaboração das propostas curriculares e sua importância para a educação municipal. A entrevista foi realizada tendo em mãos um roteiro, o qual se encontra em apêndice neste texto. Foi gravada e transcrita para análise, após a concordância da entrevistada.

Quanto aos trâmites legais de ética em pesquisa, saliento ainda que o projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa, junto à Universidade Estadual Paulista, *campus* de Marília/SP.

Da investigação realizada, apresento neste texto os resultados obtidos, organizados em três capítulos, precedidos de introdução e finalizados com a conclusão. Nos anexos, seguem cópias da apresentação das propostas curriculares analisadas, cópia da programação da *Socialização de Saberes* promovida pela SME nos anos de 2010 e 2011. Por fim, apresento

como apêndice o roteiro da entrevista realizada e algumas considerações sobre as imagens utilizadas no texto.

No primeiro capítulo – *Percorrendo o caminho dos movimentos feministas* – focalizo a trajetória história da luta feminista, buscando compreender como o conceito de gênero foi pensado no âmbito desse movimento, destacando sua importância para a inserção da temática, no âmbito da educação. Explico também as especificidades de pensar gênero e ciência, assim como a importância da categoria gênero para o estudo das políticas educacionais.

No segundo capítulo – *O desenho de gênero nos documentos curriculares norteadores da educação brasileira* – apresento o porquê do foco desta pesquisa no currículo e uma breve análise dos documentos curriculares norteadores da educação brasileira para os níveis selecionados para este estudo, ressaltando como o gênero está enfocado nesses documentos, destacando por meio da especificidade de cada momento histórico três períodos distintos, porém complementares, da menção a gênero, nessas políticas curriculares.

No terceiro capítulo – *Gênero nas políticas curriculares do município de Marília/SP para o último ano da Educação Infantil e primeiro ano do Ensino Fundamental*, realizo a análise documental das Propostas Curriculares Municipais para o último ano da Educação Infantil e primeiro ano do Ensino Fundamental, inserindo, inicialmente, uma contextualização do município de Marília/SP, destacando algumas ações desenvolvidas no município, pela academia, pelas instituições que realizam algum trabalho relacionado com a temática de gênero, além de ressaltar algumas ações desenvolvidas pela SME, com vistas ao favorecimento de uma melhor compreensão da dinâmica das relações de poder no município e do objeto de estudo.

CAPÍTULO 1

PERCORRENDO O CAMINHO DOS MOVIMENTOS FEMINISTAS



(1977) Os brinquedos de menino

A revolução feminista é “[...] a mais importante das revoluções”, pois se trata de um processo irreversível, remete às raízes da sociedade, bem como ao nosso próprio ser.

Manuel Castells

Neste capítulo, delinheio um possível caminho da organização do feminismo no Ocidente, bem como no Brasil. Entendo que esse movimento tem importantes contribuições para este estudo, visto que, embora tenham se organizado em torno de diversas teorias, o que culminou em diversos movimentos, todos têm em comum a luta contra a dominação masculina, a discriminação sexista, o combate a todas as formas de desigualdade e a garantia de direitos humanos, tanto aos homens, quanto às mulheres.

Este trabalho só é realizado devido às constantes inquietações e lutas de mulheres oriundas desse movimento que, no Brasil, principalmente ao longo das últimas três décadas, buscou incluir a temática na academia, de modo que este se tornasse um campo de estudos. Assim, neste capítulo, retomo uma possível história da dinâmica desse movimento, apresentando em seguida a contribuição da categoria de gênero para os estudos feministas, assim como para pensar as políticas educacionais. Destaco a especificidade desta investigação, além da especificidade do modo de olhar o discurso das políticas analisadas, os quais são amplamente influenciados por uma ontologia feminista¹¹.

Embora ainda persista um processo de *naturalização* das relações sociais desiguais entre homens e mulheres, desde a mais tenra idade, é inegável que hoje as transformações sociais ocorrem de uma forma muito rápida e têm-se tornado cada vez mais visíveis. Modificam-se saberes, técnicas, comportamentos, formas de relacionamentos e estilos de vida. Evidencia-se, cada dia mais, uma diversidade cultural que parecia não existir antes. Salienta Hall (2001, p.9):

Um tipo de mudança estrutural está transformando as sociedades modernas no final do século XX. Isso está fragmentando as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, que, no passado, nos tinham fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais.

O autor ressalta igualmente a afirmação de Marx e Engels, a respeito da modernidade, na qual também enfatizam esse processo de transformação constante na sociedade moderna.

¹¹ Conforme Stanley (1990), é a experiência de agir contra uma opressão percebida que favorece uma ontologia feminista distinta.

É o permanente revolucionar da produção, o abalar ininterrupto de todas as condições sociais, a incerteza e o movimento eternos [...]. Todas as relações fixas e congeladas, com seu cortejo de vetustas representações e concepções, são dissolvidas, todas as relações recém-formadas envelhecem antes de poderem ossificar-se. Tudo que é sólido se desmancha no ar [...] (MARX; ENGELS, 1973, p. 70 apud HALL, 2001, p. 14).

No bojo dessas constantes transformações, no Brasil, em meados da década de 1960, as chamadas “minorias”¹² sociais – jovens, estudantes, negras/os, mulheres – passaram a denunciar sua inconformidade e desencanto, [...] questionando teorias, conceitos, formulas, criando novas linguagens e construindo novas práticas sociais (LOURO, 2008, p. 20). Esses questionamentos culminaram na ação de forças que até então estavam obrigadas ao silêncio. Em plena ditadura militar, diversas passeatas de protesto iniciavam-se nas Universidades e terminavam nas ruas, com barricadas¹³. No ano de 1968, Telles (1999, p. 61) afirma que

[...] parcelas da sociedade, ao se rebelarem contra a ação imperialista e genocida, invocaram ideais libertários e igualitários. Começaram a desvendar as discriminações que procuram transformar as mulheres, os jovens e os negros numa massa informe sem expressão cultural e política. Emergiram novos movimentos feministas e de negros, principalmente norte-americanos, contra as ideologias patriarcal, machista e racista.

Mulheres que haviam participado de diversos movimentos sociais, na década de 1960, ante a discriminação sexual e abusos que sofreram, embasaram-se no pessoal como forma política e distanciaram-se “[...] dos caminhos proporcionados pelos movimentos predominantemente masculinos (tais como os movimentos trabalhistas ou de políticas revolucionárias)” (CASTELLS, 1999, p. 172), atuando junto às próprias fontes de opressão.

Malgrado a referência a esse importante período, podemos sustentar que a história do feminismo é muito mais antiga do que o período antes citado. A luta das mulheres está presente em todos os momentos da existência humana e geralmente não é explicitada não somente nos registros históricos, como também nos registros de modo geral, o que nos possibilita uma visão parcial da história centrada num sujeito universal.

Entretanto, conforme afirma Castells (1999, p. 170), a partir da década de 1970 houve uma “[...] insurreição maciça e global das mulheres contra sua opressão, embora com

¹² O termo “minorias” não se refere à quantidade, ou seja, pouca quantidade. Muito pelo contrário, tem a ver com uma grande maioria, que, silenciada, ao se politizar, converte o gueto em território e o estigma em orgulho (LOURO, 2008).

¹³ No Brasil, esses movimentos foram amplamente reprimidos e censurados pela ditadura militar. Foram fechados o Congresso Nacional e as Assembleias Legislativas, pela imposição do Ato Institucional AI-5. Intensificada a censura e abolido o *habeas corpus*, trabalhadores/as, intelectuais e estudantes foram perseguidos, exilando-se ou criando novas estratégias de luta.

diferente intensidade dependendo da cultura e do país. Tais movimentos têm causado impacto profundo nas instituições da sociedade e, sobretudo, na conscientização das mulheres”. Essa conscientização tem-se difundido por todo o planeta. Para o autor, a revolução feminista é “[...] *a mais importante das revoluções*”, pois se trata de um processo irreversível, remete às raízes da sociedade, bem como ao nosso próprio ser (CASTELLS, 1999, p. 170, grifo meu).

De acordo com Hall (2001, p. 45), essa luta constituída no movimento feminista foi o que propiciou “[...] uma relação mais direta com o deslocamento conceitual do sujeito cartesiano¹⁴ e sociológico¹⁵”.

A clássica distinção entre o “dentro” e o “fora”, o “privado” e o “público” [...]. Abriu para a contestação política [...] a família, a sexualidade, o trabalho doméstico, a divisão doméstica do trabalho, o cuidado com as crianças, etc. [...] Politizou a subjetividade, a identidade e o processo de identificação (como homens/mulheres, mães/pais, filhos/filhas). Aquilo que começou como um movimento dirigido à contestação da posição social das mulheres expandiu-se para incluir a formação das identidades sexuais e de gênero. [...] Questionou a noção de que os homens e as mulheres eram parte de uma mesma identidade, a “Humanidade”, substituindo-a pela questão da diferença sexual.

É uma importante revolução, pois o que se conseguiu em nível de conscientização em aproximadamente três décadas tem trazido consequências fundamentais para toda a experiência humana, seja para o poder político, seja até para a estrutura da sociedade (CASTELLS, 1999). Na área da educação, essas transformações culminaram na inclusão da temática de gênero na legislação educacional nacional, começada na segunda metade da década de 1990, como veremos posteriormente.

Como toda revolução, essa também não é uma luta pacífica; conforme o autor, não será uma “revolução de veludo”, pois implica a perda de poder de alguns, tanto individual, quanto coletivamente. Nessa perspectiva, “[...] à medida que o nível educacional da mulher aumenta, a violência interpessoal e o abuso psicológico tem-se expandido, justamente em virtude da ira masculina” (CASTELLS, 1999, p. 171). Na educação, a despeito das importantes conquistas, principalmente na legislação, ainda falta muito para romper com os resquícios arcaicos de nossa cultura, os quais, ainda hoje, são mediados por inúmeras relações de poder que os sustentam e os atualizam.

¹⁴ “[...] indivíduo totalmente centrado, unificado, dotado de suas capacidades de razão, de consciência e de ação” (HALL, 2001, p. 10).

¹⁵ “A noção de sujeito sociológico refletia a crescente complexidade do mundo moderno e a consciência de que este núcleo interior do sujeito não era autônomo e auto-suficiente, mas era formado na relação com ‘outras pessoas importantes para ele’, que mediavam para o sujeito de valores, sentidos e símbolos – a cultura – dos mundos que ele habitava” (HALL, 2001, p. 11).

1.1 Uma história do movimento feminista no Ocidente

As ideias e práticas dos movimentos feministas não foram e não são homogêneas. No entanto, o que se pode ressaltar é que a luta em prol dos direitos humanos das mulheres, pelo fim de sua opressão, rejeitando ideias tradicionais de inferioridade das mulheres, representa bandeiras comuns a todos os movimentos que ocorreram em diferentes períodos históricos.

Pinsky e Pedro (2003) apontam que as primeiras feministas, baseando-se nos ideais do Humanismo Renascentista, lutavam em prol de melhorias individuais e educação para as mulheres. Ao final do século XVIII, a luta se voltou para o respeito aos direitos de cidadania, políticos e sociais, apostando no poder do Estado democrático republicano como agente de melhorias para a condição de vida das mulheres, com a criação de leis, reformulações nas relações familiares e aumento da participação social das mulheres.

Nesse sentido, Brabo (2005) enfatiza que as raízes desse movimento podem ser resgatadas a partir da luta da revolucionária francesa Olympe de Gouges, que, ao escrever a *Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã*, resalta que deveria existir copresença política e social de homens e mulheres e que a diferença entre os sexos não poderia ser impedimento para o exercício da cidadania pelas mulheres, para o qual estavam qualificadas. Reivindicava também o direito ao voto, a exercer uma profissão, a atenção à maternidade etc. Mesmo que com forte resistência masculina, Olympe de Gouges, com essas propostas, evidenciava que a *Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão*, instituída em 1789, não mudava em nada as condições das mulheres da época, além de não resolver os problemas da sociedade em geral. No preâmbulo da declaração, é salientado:

As mães, as filhas, as irmãs, representantes da nação, reivindicam constituir-se em Assembléia Nacional. Considerando que a ignorância, o esquecimento, ou o desprezo da mulher são as únicas causas das desgraças públicas e da corrupção dos governantes, resolverem expor em uma Declaração solene, os direitos naturais, inalienáveis, e sagrados da mulher, a fim de que esta Declaração, constantemente, apresente todos os membros do corpo social seu chamamento, sem cessar, sobre seus direitos e seus deveres, a fim de que os atos do poder das mulheres e aqueles do poder dos homens, podendo ser a cada instante comparados com a finalidade de toda instituição política, sejam mais respeitados; a fim de que as reclamações das cidadãs, fundadas doravante sobre princípios simples e incontestáveis, estejam voltados à manutenção da Constituição, dos bons costumes e à felicidade de todos. (GOUGES, 1791).

As propostas de Gouges fizeram com que a *semente* do feminismo fosse lançada, e que mulheres de diferentes classes sociais, aos poucos, se conscientizassem da inferioridade de sua condição social e que pudessem, então, visualizar alguma possibilidade de mudança. Apesar disso, é preciso sublinhar o paradoxo existente no feminismo de Gouges, que, ao reivindicar os direitos de cidadania às mulheres, os quais lhes eram negados sob o *empecilho* de seus deveres e responsabilidades domésticas, bem como de cuidado com as crianças, argumentava a favor da cidadania feminina justamente se embasando no mesmo argumento que era utilizado para negar essa cidadania política às mulheres: “[...] o sexo superior tanto na beleza quanto na coragem, em meio aos sofrimentos maternais, reconhece e declara, na presença e sob os auspícios do Ser superior, os Direitos seguintes da Mulher e da Cidadã” (GOUGES, 1791).

Gouges afirmava que era “[...] uma mulher e tenho servido meu país como um grande homem” (SCOTT, 2005, p. 21). Tais questões contribuíram para que Gouges fosse acusada de querer ser homem e ter-se esquecido das virtudes próprias de seu sexo (BRABO, 2005), sendo finalmente guilhotinada em 3 de novembro de 1793, juntamente com mais 374 mulheres. Pode-se afirmar que, ressaltando a sua relevância, “[...] o feminismo produziu a diferença sexual que buscava eliminar – chamando a atenção exatamente para a questão que pretendia eliminar¹⁶” (SCOTT, 2005, p. 21).

Ao examinar o problema da igualdade, Scott (2005, p. 14) ressalta que os conceitos de igualdade e diferença não são opostos: ao contrário, são interdependentes e permanentemente em tensão. Para ela, as aludidas tensões, no feminismo de Gouges, são resolvidas “[...] de formas historicamente específicas e necessitam ser analisadas nas suas incorporações políticas particulares e não como escolhas morais e éticas intemporais”.

Durante todo o século XVIII, em meio à luta de grupos pelo poder, resultante do período que Eric Hobsbawn denominou *A Era das Revoluções* (1789-1848) – marcado por muitas guerras e revoluções – Francesa, Industrial, Guerras Napoleônicas e as Revoluções de 1848 – foi-se constituindo uma forte distinção entre o que pertencia à esfera do público e do privado, sobretudo na vida cotidiana das pessoas da época. Essa distinção entre o público e o privado tem um papel fundamental, na definição de papéis sociais, consolidando o binarismo entre homens *versus* mulher, sendo ao primeiro conferido o espaço público e à segunda o

¹⁶ Ainda hoje é possível destacar movimentos de mulheres que, ao atuarem no enfrentamento desse pensamento patriarcal e androcêntrico, ainda se utilizam de mecanismos contraditórios para promover *discussões e debates sobre mulheres*, tais como a promoção de *desfiles de moda feminina* ou *chás da tarde*, conforme pude constatar em um momento que tinha por objetivo a mobilização de mulheres para discutirem a organização de um evento importante, no Município de Marília/SP.

confinamento ao espaço doméstico (PERROT, 1995). A confirmação desse último discurso¹⁷ fora ainda mais evidenciada pela compreensão de oposição ao homem que se tinha da mulher, quando se pensava

[...] que o aparelho reprodutor feminino era particularmente sensível, e que essa sensibilidade era ainda maior devido á debilidade intelectual. As mulheres tinham músculos menos desenvolvidos e eram sedentárias por opção. A combinação de fraqueza muscular e intelectual e sensibilidade emocional fazia delas os seres mais aptos para criar os filhos. Desse modo, o útero definia o lugar das mulheres na sociedade como mães. (HUNT, 1995, p.50).

Tais discursos, tanto oriundos da área médica, quanto dos discursos políticos, consideravam a mulher um símbolo da fragilidade, devendo ser, portanto, *guardada* no espaço doméstico, confirmando o ideal de família existente no início da industrialização, na primeira metade do século XIX, congregando mais e mais mulheres para aceitar sua condição de *rainhas do lar*.

Esses discursos foram disseminados pela classe burguesa em ascensão e contribuíram para a formação de movimento de mulheres que passaram a lutar em favor dessa diferença entre homens e mulheres, não sendo, pois, um movimento linear. Foi iniciado pelas mulheres burguesas, envolvendo as aristocratas e nobres – que demoraram muito a aderir ao movimento – enquanto as mulheres mais pobres não poderiam aderir a ele, por não poder dedicar-se somente ao lar, devido às próprias condições de vida (ARCE, [200-]). Os próprios trabalhadores ingleses (homens) contribuíram para a efetivação desse discurso, pois eram persuadidos a manter suas mulheres no lar, sob a preocupação de desemprego e baixa de salários.

Porém, ao longo da história humana, as mulheres sempre trabalharam, seja em casa, seja fora dela, nos afazeres domésticos, cuidando de crianças e de familiares, realizando um tipo de serviço não reconhecido na sociedade capitalista, uma vez que se trata de um trabalho não remunerado. Tal discussão foi amplamente assumida pelas feministas socialistas e pelos marxistas, na década de 1970, argumentando que o trabalho doméstico era produtor de valor. No entanto, a decisão de que esse tipo de trabalho não era produtor de valor, porque não propiciava a apropriação de lucro pelo/a capitalista, “[...] soava como uma depreciação grosseira das realizações e importância das mulheres” (NYE, 1995, p. 75).

¹⁷ O discurso é entendido a partir da ótica de Foucault (2007, p. 132), para quem discurso pode ser definido como “[...] um conjunto de enunciados, na medida em que se apóiem na mesma formação discursiva”.

Perrot (1995) aponta que principalmente as mulheres de camadas menos favorecidas sempre contribuíram para o sustento da família, trazendo para o lar o *complemento* do orçamento familiar. Essas mulheres não realizavam somente o trabalho doméstico, mas também contribuíam com importante papel econômico. Já no século XIX, vendiam produtos nos mercados, em pequenos comércios, ou eram lavadeiras, amas, caixeiras, entre outras atividades.

A mulher trabalhadora, categoria que se tornou visível com a Revolução Industrial, foi-se constituindo com base no discurso da separação entre o lar e o trabalho, o qual se desenrolou ao longo do século XIX. Com base nesse discurso, o trabalho da mulher trabalhadora seria organizado pelo próprio sentido da feminilidade e a sua compatibilidade com o trabalho assalariado considerado adequado a elas. Tal ideia resultou na seleção e organização do trabalho de acordo com as diferenças biológicas e funcionais entre homens e mulheres, contribuindo como fundamento para organização social.

Scott (1991) argumenta que não foi a industrialização que causou a separação entre lar e trabalho, mas foi um conjunto de suposições sobre o valor do trabalho feminino que influenciou as decisões de contratações dos empregadores. Na verdade, muitas indústrias, como as de vestuário, utilizavam o trabalho feminino oriundo da subcontratação, servindo-se das mulheres por meio do trabalho a domicílio (local considerado adequado às mulheres), pago por peça, o que atingiu seu apogeu em 1901, na Grã-Bretanha, e em 1906, na França.

As mulheres eram associadas ao trabalho barato, mas nem todo trabalho barato era considerado adequado para elas. Scott (1991, p. 453) faz referência ao discurso de um delegado francês, que, em 1867, descrevia as distinções entre os sexos: “Ao homem, a madeira e os metais. À mulher, a família e os tecidos.” O trabalho de mulher era de algum modo supostamente combinado com suas capacidades físicas e seus níveis *inatos* de produtividade. O sexo biológico geralmente era tido em conta para o tipo de trabalho a ser realizado, havendo, com isso, uma hierarquização ocupacional. A autora ressalta que não está sugerindo que as distinções entre as ocupações para mulheres e homens ocorrem apenas no século XIX, mas que, nesse século, essas distinções são articuladas de novas maneiras, com novos efeitos sociais, econômicos e políticos.

A decisão dos empregadores em contratar mulheres para as ocupações significava poupar custos de trabalho e, quanto mais a indústria moderna se desenvolvia, mais mulheres eram empregadas, ocupando as vagas antes ocupadas por homens, o que fora assinalado por Marx e Engels (1991, p. 15) no *Manifesto do Partido Comunista*. Segundo Scott (1991), ao notar essa possibilidade de pagar menos às mulheres do que aos homens, os empregadores

rebaixaram os salários de modo geral, fazendo com que muitos homens tivessem que aceitar salários inferiores, provocando, por conseguinte, uma hostilidade entre os trabalhadores em relação às trabalhadoras.

Diante dessas transformações, aos poucos foi sendo legitimada a dominação das mulheres, as quais enfrentaram, com isso, constantes problemas de opressão. Desse modo, algumas feministas, sobretudo as socialistas, concentraram-se nas questões econômicas, exigindo direitos para as mulheres nos locais de trabalho, melhores empregos, salários mais justos, diminuição da jornada de trabalho e fim da exploração sexual de prostitutas, criadas, operárias e funcionárias (PINSKY; PEDRO, 2003, NYE, 1995).

Historicamente, a transformação das relações entre lar-trabalho foi-se modificando conforme a necessidade, seja ela primeiramente do capital, com vistas à apropriação dos lucros pela indústria capitalista, seja de ordem político-capitalista, tal como se deu durante os períodos entre guerras, especialmente durante a Segunda Grande Guerra Mundial (1939-1945), quando as mulheres foram muito valorizadas, assumindo o papel de provedoras da família e entrando no mercado de trabalho com salários inferiores aos dos homens, para o exercício da mesma função.

Ao final da Guerra, o trabalho das mulheres foi novamente desvalorizado. Os postos de trabalhos ocupados pelas mulheres foram devolvidos aos homens, e as mulheres retornam aos seus lares e às ocupações anteriores. É como se, “[...] após a guerra – período considerado de exceção – homens e mulheres tivessem voltado aos seus ‘devidos lugares’” (PEDRO, 2005, p.89), demarcando assim as ocupações adequadas para homens e mulheres.

Na segunda metade do século XIX, afirma Auad (2003), muitas mulheres da Europa e dos Estados Unidos iniciaram movimentos de reivindicação dos seus direitos políticos e sociais. Essas mulheres queriam votar e ter melhores condições de trabalho nas fábricas, o que, para algumas estudiosas feministas, pode ser considerado a *primeira onda* do movimento feminista, tendo como marco a luta pelo voto feminino, o que ocorreu de forma gradativa nos diversos países do Ocidente.

Pensando no mundo ocidental, ressalta Auad (2003), os anos de 1930 e 1940 foram um período em que as mulheres foram formalmente atendidas, nos seus direitos de cidadania. Elas passaram a votar e a serem votadas, ingressar em instituições escolares e participar do mercado de trabalho – o que foi muito valorizado nessa época, visto que a mão-de-obra masculina ficaria liberada para as frentes de batalha, durante a Segunda Guerra Mundial.

A luta do movimento feminista chamado de “segunda onda” priorizava o direito ao corpo, ao prazer, e se rebelava contra o sistema patriarcal. Essa onda começa a ganhar maior

visibilidade nos anos 1960 e tem como marco na França o livro de Simone de Beauvoir *O segundo sexo*, de 1949, no qual a autora denuncia as raízes culturais da desigualdade sexual, destacando que foi por meio de uma cultura dominada pelos homens que as mulheres se tornaram submissas e em condição secundária à dos homens. Nos Estados Unidos, essa onda foi influenciada pela liderança do trabalho de Betty Friedman, *A mística feminina*, publicado em 1963, bem como com contribuições da organização *National Organization of Women* (NOW), em 1966 (PEDRO, 2005).

Nessa fase do movimento feminista – segunda onda – a palavra gênero¹⁸ ainda não estava presente. O que prevalecia era o binarismo *homem X mulher*, sendo que a palavra *mulher* era pensada em oposição à palavra *homem*. A palavra *homem* era considerada como universal, e o uso referia-se a generalizações que visavam a *incluir* todos os seres humanos (PEDRO, 2005). Nesse período, iniciou-se o questionamento da universalidade do uso do termo *homem* para representar questões específicas da mulher. Trata-se de um problema que já apontei anteriormente e hoje, devido às reflexões e contribuições desse movimento, é possível compreender que é uma questão ideológica e não uma questão gramatical.

Faziam parte das reivindicações das feministas dessa segunda onda questionamentos sobre como “[...] o direito de ter filhos quando quiser e se quiser, a luta contra a violência doméstica, a reivindicação de que as tarefas do lar deveriam ser divididas [...]” (PEDRO, 2005, p. 80). É nesse momento que se pode propriamente falar em movimentos feministas, visto que, em nome dessa nova concepção de identidade da mulher separada da identidade de homem, algumas feministas se organizavam em reuniões de grupos compostos somente por mulheres, alegando que a presença dos homens nessas reuniões iria coibir as iniciativas das mulheres, o que fez que fossem consideradas *diferencialistas*, acusadas de *essencialismo* (PEDRO, 2005, p.80).

Enquanto as *diferencialistas* lutavam pela feminilização do mundo, havia outros grupos de mulheres feministas – denominadas *igualitaristas* – que lutavam para que as mulheres participassem em igualdade de condições com os homens na esfera pública

O próprio uso da palavra *mulher* passava pelas mais diversas interpretações, pois, em sociedades em que as formas de opressão são as mais diversas, o fato de ser mulher não agrupava todas as mulheres numa mesma luta. De modo geral, o que se pode afirmar é que a

¹⁸ Neste texto, utilizarei o termo *sexo* para referir-me a homens e mulheres, a partir de sua identidade civil, enquanto o termo *gênero* será empregado para assinalar as construções simbólicas em torno do masculino e do feminino.

grande questão que todas essas mulheres queriam responder era “[...] o porquê das mulheres, em diferentes sociedades, serem submetidas à autoridade masculina, nas mais diversas formas e nos mais diferentes graus” (PEDRO, 2005, p.83).

Podemos apontar uma terceira onda do movimento feminista, a qual também pode ser designada como *pós-feminismo*, originado por volta do final dos anos 1960, na França, com teóricas centradas no debate relacionado à *desconstrução, diferença e identidade*. Apesar das variantes na definição, o movimento pode ser compreendido como um conjunto de questionamentos em relação às ideias feministas dos anos 1960 e das décadas posteriores. De acordo com Macedo (2006, p. 1), “[...] o pós-feminismo encontra-se próximo ao discurso do pós-modernismo, na medida em que tanto o pós-modernismo como o pós-feminismo têm como objetivo desconstruir, desestabilizar o gênero enquanto categoria fixa e imutável”.

É importante salientar que, em todas essas fases e movimentos, em todos os países, as mulheres sempre foram *minorias*, devido às relações de poder. Contudo, segundo apontam Pinsky e Pedro (2003, p. 287), “[...] o fato de terem nadado contra a corrente faz de suas conquistas algo impressionante”. Ou, conforme destaca Hobsbawm (2007, p. 39), a emancipação da mulher é “[...] a maior de todas as mudanças do último século”. Entretanto, bem sabemos que ainda há muito por se fazer, para que essas conquistas se tornem de fato realidade.

1.2 Pensando o movimento feminista no Brasil

O feminismo no Brasil pode ser entendido em duas fases distintas. A primeira, enquanto um movimento de luta pelo voto, conquistado em 1932; o segundo período, considerado por Pinto (2003) feminismo pós-1968. Para a autora, no primeiro período há três tendências, que se desenvolveram do fim do século XIX até as três primeiras décadas do século XX: a primeira delas é a luta pelo sufrágio feminino, liderada por Bertha Lutz, mas sem o questionamento da situação de opressão da mulher, constituindo-se, portanto, ainda que revolucionário, num movimento conservador. A segunda tendência reúne uma grande quantidade de mulheres dos mais diversos lugares sociais (academia, movimento de trabalhadoras, anarquistas), que defendiam direitos políticos e à educação, e traziam à tona temas como sexualidade, divórcio, bem como questionavam a dominação masculina. A

terceira tendência, focalizada por Pinto (2003), revela a luta das mulheres especificadamente no Partido Comunista e no movimento anarquista.

A Federação Brasileira para o Progresso Feminino (FBPF), organização fundada em agosto de 1922, teve grande importância para as reivindicações feministas, nas primeiras décadas do século XX, sendo a sua luta central o direito ao voto. Composta por mulheres que se destacaram profissionalmente (Francisca Frois, a primeira médica do Brasil, Carmem Portinho, engenheira, Anésia Pinheiro Machado, primeira aviadora do país), bem como grande número de advogadas, jornalistas e professoras, essas mulheres “[...] lutavam por direitos políticos por meio da pressão junto aos poderes constituídos, no caso deputados e senadores” (PINTO, 2003, p. 26). Era um feminismo *bem-comportado*, pois agia dentro dos limites intraclasses, sem almejar, contudo, mudanças no *status quo*. A luta pelo voto feminino chegou ao fim em 1932, com a inclusão no Código Eleitoral do direito de as mulheres votarem e serem votadas. Apesar de não conseguir eleger Bertha Lutz para a Constituinte de 1934, a FBPF continuava a reivindicar a inclusão de direitos para as mulheres.

Nesse período, houve também um feminismo *malcriado, malcomportado* (PINTO, 2003, p. 38), o qual era expresso pelas mulheres, através de passeatas, enfrentamentos na Justiça, livros, peças de teatro etc. Embora o foco de luta fosse o direito ao voto feminino, igualmente reivindicado pelo feminismo bem comportado, acrescentava-se a discussão sobre o mundo do trabalho, que não era contemplado pelo movimento das feministas de elite. Pinto (2003, p. 38) ressalta que a luta pelos direitos políticos, pela cidadania, em seu nível mais básico, foi “[...] a porta de entrada das mulheres na arena de luta por seus direitos, não só no Brasil mas em todo o mundo ocidental”. No entanto, no período pós-Golpe de 1937, apesar de as mulheres continuarem questionando suas condições de vida, houve um período de recessão do movimento feminista até meados da década de 1970.

O segundo período, denominado por Pinto (2003) como feminismo pós-1968, origina-se no Governo Médici, em plena ditadura militar, período de repressão e morte. Com isso, boa parte do movimento ocorreu fora do país e principalmente no exílio. Assim, os primeiros grupos feministas em São Paulo e Rio de Janeiro foram intimamente relacionados com esse cenário e inspirados nos movimentos feministas que aconteciam no Hemisfério Norte.

Nessa época, especificamente em 1972, a marca do feminismo no Brasil se deu em caráter privado. Romy Medeiros liderou eventos promovidos pelo Conselho Nacional da Mulher, apontando para a história e contradições do feminismo brasileiro. Dentre esses eventos que marcam a entrada da mulher na esfera pública, destaca-se o ano de 1975, o qual é considerado o marco do movimento feminista no país, por ser nomeado pela Organização das

Nações Unidas (ONU), Ano Internacional da Mulher. Na ocasião, organizou-se o evento *O papel e o comportamento da mulher na realidade brasileira*; segundo uma de suas organizadoras, mencionada por Pinto (2003, p. 57), inventou-se um nome “[...] pomposo de *Pesquisas sobre o papel e o comportamento da mulher brasileira*”, para evitar o uso do termo *feminista*, o qual “[...] assustava as pessoas”.

Para Brabo (2008), na década de 1970, estudos sobre mulheres eram marginalizados, tanto na academia, quanto na maior parte da produção da história oficial. A autora destaca a luta de Eva Blay, teórica feminista, professora da Universidade de São Paulo – USP, para que o tema mulheres se tornasse objeto de estudos e fosse inserido no âmbito da educação brasileira.

Entretanto, até o final da década de 1980, grande parte dos estudos na área da educação, no Brasil, não tematizava sobre gênero, sendo que pesquisas sobre gênero e educação, ainda que tímidas, eram desenvolvidas separadamente. Quanto à articulação de gênero e educação, conforme Vianna (2011, p. 10), somente na década de 1990 surgiram estudos, que tratavam, em geral, sobre o questionamento da “[...] utilização do masculino genérico como referência às professoras (ROSEMBERG; PIZA; MONTENEGRO, 1990; AMADO, 1992; ROSEMBERG, 1992, 1994)”.

O ano de 1975 foi o ano de organização do movimento feminino pela anistia, o que culminou no retorno ao país de mulheres exiladas na Europa e nos Estados Unidos, contribuindo significativamente para que trouxessem do exílio ideias revolucionárias, as quais fomentaram o questionamento sobre o papel exercido pela grande maioria das mulheres (esposa, submissa e dócil) (PINTO, 2003).

Na década de 1980, o feminismo enfrentou o período de abertura democrática do país com a fragmentação partidária, por meio da qual começaram a surgir grupos feministas temáticos, paralelamente ao feminismo acadêmico, com gênese no Departamento de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas, em São Paulo, além de Núcleos de Pesquisa e Estudos da Mulher, nas mais diversas Universidades do país, como o da Universidade de São Paulo, que criou o Núcleo de Estudos Sobre a Mulher e Relações Sociais de Gênero, auxiliando na ampliação de pesquisas sobre gênero e educação. Todavia, até 2001, esses estudos cresciam muito timidamente (ROSEMBERG, 2001), avançando após o ano 2000 e sobretudo após o período de 2007 e 2010, quando houve a inclusão da temática de gênero e sexualidade nas políticas educacionais (VIANNA, 2011).

A partir do ano de 1985, houve o reconhecimento da mulher enquanto vítima da violência e, com isso, a criação de Delegacias da Mulher e outros órgãos voltados para a defesa das mulheres. Enfatiza Brabo (2008, p. 86):

Uma das grandes discussões presentes no debate das feministas a partir dos anos 1980 diz respeito à criação de órgãos voltados para a defesa dos direitos da mulher, dentro do aparelho do Estado. Um deles seria o Conselho de Direitos, que é um órgão democrático de participação da sociedade civil. Tem como objetivo principal, participar do processo de elaboração e implementação de políticas públicas, assessorar e fiscalizar as ações do executivo nos níveis nacional, estadual e municipal.

A criação desse órgão e de outros, como os Conselhos da Condição Feminina (nacionais e estaduais e, posteriormente, municipais), geraram grandes discussões entre as feministas brasileiras, as quais, conforme Brabo (2008, p. 86), temiam que passar a discussão sobre as mulheres para a tutela do Estado poderia significar renúncia à luta pelo fim da sociedade patriarcal. Outras argumentavam que a integração das questões das mulheres ao Estado era de suma importância para a promoção da igualdade entre homens e mulheres, pois o Estado possibilitaria recursos para promover ações mais efetivas.

Alvarez (1988) ressalta que a criação desses órgãos permitiu maior organização política em torno das questões de gênero, favorecendo a tomada de consciência sobre as desigualdades de gênero, tanto no âmbito do Estado, quanto nos locais específicos em que esses órgãos eram criados. Além disso, constituíram importantes formuladores de políticas públicas que respondiam diretamente às necessidades das mulheres.

Uma conquista muito relevante do movimento feminista, na década de 1980, é o saldo positivo das demandas femininas na Constituição Federal de 1988. Naquela ocasião, uma diversidade de mulheres, de vários locais, regiões, etnias, se reuniram a fim de apresentar propostas que atendessem às demandas das mulheres. Conforme Borba (1998), em vários Estados, mulheres e homens propuseram aos/as candidatos/as que atendessem às causas feministas. Elaboraram também emendas, recolheram assinaturas e, junto ao Conselho Nacional dos Direitos da Mulher (CNDM), redigiram a *Carta aos Constituintes*, a qual contemplava as principais reivindicações feministas.

Assim, foram várias as conquistas contempladas na Constituição de 1988, as quais fortaleceram o movimento feminista, tanto na luta, quanto nas conquistas:

A igualdade em direitos e obrigações de homens e mulheres em seu artigo 5, inciso I, reconceituou a família, abolindo o pátrio poder e a figura de chefe do casal, reconheceu a união estável, confirmou o divórcio, ampliou a

licença-maternidade, criou o direito à licença paternidade, o direito à creche, coibiu a discriminação da mulher no trabalho, criou direitos para as empregadas domésticas e previu a criação de mecanismos para coibir a violência doméstica. (BRABO, 2008, p. 88).

Esses resultados, segundo a autora, não seriam possíveis se não houvesse a formação dos Conselhos, os quais contribuíram significativamente para a criação de uma nova mentalidade e para a organização política em torno da redação da nova Constituição.

Em meio à efervescência dessas ideias, durante a década de 1980, podemos ressaltar uma profícua discussão que ocorria no Estado de São Paulo, realizada nas escolas públicas paulistas, sobre o papel da mulher na sociedade. Essa discussão era uma estratégia do poder público com vistas ao atendimento das mulheres das mais diversas camadas sociais, que, naquele momento, se uniram para que fossem focalizadas no texto legal as injustiças que as mulheres sofriam, cotidianamente.

O Ministério da Educação, por meio da Proposta do Conselho Nacional dos Direitos da Mulher, promoveu o debate sobre o papel da mulher na sociedade e o resultado desse debate, com as atividades desenvolvidas nas escolas da rede estadual de ensino no *Dia Nacional de Debates sobre o Papel da Mulher na Sociedade*, foi organizado em um livro distribuído posteriormente às escolas.

Das escolas paulistas participantes, 3.113 enviaram seus relatórios sobre o debate realizado nas unidades escolares à Assessoria Técnica de Planejamento e Controle Educacional (ATPEC) da Secretaria de Estado da Educação. Conforme ressalta Brabo (2005), nesse processo, a Diretoria Regional de Educação de Marília/SP se destacou dentre as demais diretorias, por enviar maior percentual de relatórios à ATPEC.

Brabo (2005), ao discorrer sobre a análise desse material, ressalta que, pelas conclusões do relatório, ficou claro que as escolas reconheciam as dificuldades de inserção da mulher na escolarização, bem como a importância do trabalho mais bem remunerado, haja vista que os postos de trabalho em que se ocupam grande parte das mulheres ainda eram/são os que dispõem de menores salários. Considerou-se igualmente a importância da conscientização docente como determinante, mas não suficiente, para conscientização dos/as alunos/as. Consta no relatório questionamento sobre os estereótipos presentes nos livros didáticos e livros de literatura. Enfatizou-se também que a mídia, apesar de sua função ideológica sobre o papel da mulher, na sociedade, é positiva na promoção de campanhas à sociedade sobre os grupos discriminados, dentre eles as mulheres. Dos relatórios enviados

pelas escolas, muitos destacavam a família enquanto importante na definição de papéis sexistas:

Há uma queixa generalizada entre as alunas de que, em casa, a maioria dos pais (pai e mãe) é machista, que elas não têm os mesmos direitos dos irmãos mas tem todos os deveres considerados femininos. EEPG Silva Jardim DRECAP 1-4º DE da Capital. (SÃO PAULO, 1987, p. 56).

Além disso, alguns apontamentos eram carregados de valores; por exemplo, os direitos das mulheres se transformavam somente em deveres, a partir do casamento, conforme ressaltado neste fragmento: “[...] a igualdade de direitos só deve existir antes do casamento, pois depois do casamento, a mulher deve ser auxiliar, ou seja, ajudar o marido nas suas decisões mais importantes” – EEPSP D. Marcelina Maria da Silva Oliveira – DRE Sul – D.E. de Mauá (SÃO PAULO, 1987, p. 60).

O trabalho remunerado das mulheres, de acordo com o relatório, conforme a análise de Brabo (2005), não representava para as mulheres um meio de almejar independência e autonomia. No documento, o trabalho foi o item mais destacado, todavia, ainda havia homens que não permitiam que as mulheres realizassem qualquer trabalho remunerado, depois do casamento, ou apenas o autorizavam somente se fosse por meio de profissões consideradas femininas, ou que possibilitassem à mulher conciliar o trabalho doméstico com o trabalho fora do lar. Uma questão importante a ser ressaltada é que, para muitas mulheres, esse conciliamento dos afazeres domésticos com os do trabalho remunerado não é tido como superexploração, mas sim como dever.

Ainda segundo Brabo (2005, p. 160-161), o documento se constitui “[...] num rico material, contendo as conclusões das escolas, uma bibliografia básica para aprofundamento das pesquisas sobre os temas colocados e endereços de algumas entidades que trabalhavam com assuntos relacionados à mulher”. Tem também um relevante valor histórico, “[...] pois encontram-se anexados a ele documentos como a Carta aos Constituintes do Conselho Nacional dos Direitos da Mulher e as Propostas à Constituição elaboradas pelo Conselho da Condição Feminina.”

A discussão foi bem aceita pelas escolas, conforme apontamento sobre a proposta publicado no documento:

É a primeira vez na história da Educação que tal fato ocorre. Sentimo-nos às vezes despreparados para essa prática democrática, mas sabemos que só dessas dificuldades é que poderemos traçar tantas outras discussões importantes para que o[a] aluno [a] seja colocado no mundo em que vive

com uma visão mais crítica. Essa iniciativa cumpre seu primeiro objetivo, que é o da tomada de consciência de discriminação da mulher. EEPG Oswaldo Cruz-DRECAP 2-5ª DE (SÃO PAULO, 1987, p. 19).

Apesar disso, essa discussão tão significativa e importante, principalmente ao se considerar o momento histórico em que ocorreu, não teve continuidade, não foi colocada em prática pelas escolas, nem pelos órgãos promotores de políticas educacionais. Brabo (2005) sublinha que, malgrado a autonomia escolar no desenvolvimento de projetos, o cumprimento de projetos impostos pela Secretaria Estadual da Educação (SEE) dificulta o desenvolvimento de outros.

Devemos salientar, no contexto desta pesquisa, que embora não seja aprofundada a análise sobre esse debate, o mesmo se mostrou significativo para as escolas estaduais, configurando-se como expressão da relevância do movimento feminista no Brasil, do qual trata este tópico do texto.

Na década de 1990, Pinto (2003) sinaliza dois importantes cenários: dissociação entre o pensamento feminista e o movimento; a profissionalização do movimento, com o aparecimento de uma diversidade de ONGs: Centro Feminista de Estudos e Assessoria (CFMEA); Ações em Gênero, Cidadania e Desenvolvimento (AGENDE); Articulação da Mulher Brasileira (AMB); Rede Nacional Feminista de Saúde e Direitos Reprodutivos, dentre outras.

Quanto à ação do movimento feminista através de ONGs, Pinto (2003, p. 97-98) aponta que, apesar da importância dessas organizações, elas se movem em torno das agendas das agências de fomento internacionais, as quais disponibilizam fundos e institucionalização. Tal condição pode indiretamente contribuir para o que a autora chama de *feminismo bem comportado*.

1.3 O feminismo e o gênero

Na última década do século XX, é publicado no Brasil, pela Revista *Educação e Realidade*, um texto de Joan W. Scott, historiadora feminista norte-americana, intitulado

*Gênero: uma categoria útil de análise histórica*¹⁹, com tradução de Guacira Lopes Louro, texto esse que significou uma grande contribuição para que vários setores das ciências humanas reconhecessem a importância das relações sociais estabelecidas com base nas diferenças percebidas entre os sexos.

O uso desse conceito para rejeitar o determinismo biológico implícito em termos como *sexo* ou *diferença-sexual* foi iniciado no movimento feminista, enfatizando “[...] a dimensão socialmente construídas das identidades individuais e das relações entre homens e mulheres” (CARVALHO, 1999, p.30), sendo empregado sobretudo pelas feministas americanas e inglesas. Scott (2001, p. 64) destaca que o uso do conceito de gênero, já na década de 1980, propiciou ao campo de estudos das mulheres conseguirem seu próprio espaço, porque “[...] gênero é um termo aparentemente neutro²⁰, desprovido de propósito ideológico imediato”, diferentemente de outros termos como o de classe social o qual está intimamente relacionado com a teoria marxiana.

A princípio, o termo *gênero* (relacionado à cultura) era complementar ao termo *sexo* (associado à natureza biológica), o que nos leva a inferir que, no pensamento feminista dos anos de 1970 e 1980, gênero era considerado um conceito somado ao conceito de sexo, não sendo, pois, substituto ao conceito de sexo, pois este último era a base para se pensar o que era socialmente construído.

Somente no final dos anos de 1980 é que o conceito de sexo passa a ser subsumido ao conceito de gênero, momento esse em que se começou a questionar a “[...] idéia de natureza e da separação entre natureza e cultura, quando assumimos que as evidências oferecidas pela Biologia estão enraizadas em relações sociais” (CARVALHO, 1999, p.31). Ao final dos anos de 1980, houve modificações quanto ao conceito de gênero, passando o mesmo a ser usado “[...] como referência a qualquer construção social que tenha a ver com a distinção masculino/feminino, incluindo as construções que separam corpos ‘femininos’ de corpos ‘masculinos’” (NICHOLSON, 2000, p. 2).

Em 1983, foi solicitado a Dona Haraway, teórica feminista americana, que ela escrevesse um verbete, uma *palavra-chave* para um dicionário marxista. Com essa empreitada, ela constata:

¹⁹ O texto corresponde à tradução de parte do livro *Gender and the Politics of History* da referida autora, publicado em 1988, sendo a primeira versão da tradução realizada na forma de artigo por Guacira Lopes Louro e publicada no Brasil no ano de 1990 pela *Revista Educação & Realidade* e, a segunda versão da tradução realizada por Tomaz Tadeu da Silva, publicada em 1995 pela mesma revista.

²⁰ Saliento que a afirmação da autora é relevante, no sentido de que, por meio desse conceito de gênero, se tornou possível que diversas teorias dele se apropriassem para explicar a desigualdade histórica entre homens e mulheres. No entanto, cabe sublinhar que nada é neutro. Essa apropriação tem objetivos políticos e sociais.

Apesar de importantes diferenças, todos os significados modernos de gênero se enraízam na observação de Simone de Beauvoir de que ‘não se nasce mulher’ e nas condições sociais do pós-guerra que possibilitaram a construção das mulheres como um coletivo histórico, sujeito-em-processo. (HARAWAY, 2004, p. 211).

A pesquisadora ainda assinala que “[...] gênero é um conceito desenvolvido para contestar a naturalização da diferença sexual em múltiplas arenas de luta” (HARAWAY, 2004, p. 211). Essa ideia, para Louro (2007, p. 207), é uma possível “[...] compreensão abreviada”, uma vez que a proposta de Simone de Beauvoir “[...] está carregada de uma noção de um *fazer*, supõe a construção de um sujeito feminino ou, como se diria mais tarde, do sujeito de gênero”, e lidar com esse conceito implica necessariamente, colocar-se contra tanto a naturalização do feminino, como do masculino.

O conceito de gênero é utilizado por diversas teorias, as quais cooperam para sua permanente construção e, em cada uma delas, é-lhe atribuído um significado. Scott (1995) faz uma classificação do uso desse conceito por meio de três posições teóricas. A primeira delas se empenha nas origens do patriarcado. A segunda, no interior da tradição marxista, busca compromisso com as críticas feministas. A terceira, fundamentada na psicanálise, almeja explicar a produção e a reprodução da identidade de gênero na pessoa humana.

Para a autora, uma problemática que pode ser um fator limitador da primeira posição teórica – **patriarcado** – é que a teoria não demonstra que as desigualdades de gênero têm relação com outras desigualdades. A análise continua baseada na diferença física, a qual assume caráter universal e imutável.

Na segunda posição teórica – **marxista** –, apesar de se ter uma abordagem mais histórica, explica-se que as origens e as transformações do sistema de gênero se encontram fora da divisão sexual do trabalho. Essas teóricas argumentavam que “[...] os sistemas econômicos não determinam de maneira direta as relações de gênero e que, de fato, a subordinação das mulheres é anterior ao capitalismo e continua sendo sob o socialismo” (SCOTT, 1995, p. 79). Contudo, a autora argumenta:

A dificuldade tanto para as/os feministas inglesas/es quanto para as/os americanas/os que trabalham dentro do quadro do marxismo é [...] [que] no interior do marxismo, o conceito de gênero foi, por muito tempo, tratado como um sub-produto de estruturas econômicas cambiantes; o gênero não tinha aí um *status* analítico independente e próprio. (SCOTT, 1995, p. 80).

Estudando os movimentos de trabalhadores no período de 1870 a 2001, Silver (2005) aponta que uma crítica central do feminismo aos estudos do trabalho tem sido a definição da classe trabalhadora como sujeitos universais ou protótipos da formação de uma classe, a raça/etnia (branca) e o gênero (masculino). Resulta disso que são ignorados, nessa perspectiva, os modos pelos quais tanto o gênero quanto a raça/etnia constituem a identidade de classe. Silver (2005, p. 37) ressalta ainda que “[...] Marx estava errado ao concluir que só porque os capitalistas tratam seus trabalhadores como intercambiáveis, os próprios trabalhadores abririam mão de todas as suas bases identitárias, exceto a de classe”.

Não obstante o fato de as categorias classe social e gênero terem gêneses diferentes, elas são extremamente íntimas. Ao mesmo tempo em que, ao longo da história da humanidade, os saberes *adequados* sobre homens e mulheres eram empregados por meio de relações de poder para produzir a identidade de classe, esta última contribui/ia para a constituição do gênero. Conforme Scott, apesar de não se referir explicitamente à categoria gênero, a qual é uma categoria pensada recentemente, definições de gênero historicamente específicas eram reproduzidas e incorporadas pela classe trabalhadora.

No século XIX, o conceito de classe dependia do de gênero para sua articulação. Quando por exemplo, na França, os reformadores burgueses descreviam os trabalhadores em termos codificados como femininos (subordinados, fracos, sexualmente explorados, como as prostitutas), os líderes trabalhadores e socialistas respondiam insistindo na posição masculina da classe trabalhadora (produtores, fortes, protetores de suas mulheres e crianças). (SCOTT, 1995, p. 92).

Saffioti, apoiando-se num estudo realizado por Scott (1988²¹), ressalta que a autora demonstra que na obra de Thompson, na qual se analisa a formação da classe trabalhadora inglesa, o autor não excluía as mulheres desde a sua gênese, mas as marginalizava no processo de constituição dessa classe. Estudos como esses nos possibilitam afirmar que as classes sociais são, desde a sua gênese, um fenômeno generificado, do mesmo modo que a categoria gênero “[...] se reconstrói/constrói juntamente com uma nova forma de articular relações de poder: as classes sociais” (SAFFIOTI, 2004, p. 114).

Ferraro (2010) frisa a importância de as pesquisas articularem as dimensões de gênero, raça/etnia e classe social. No entanto, entende que essas categorias não podem simplesmente ser adicionadas, já que obedecem a lógicas distintas. Em sua pesquisa, o autor constatou que a variável gênero tem íntima relação com o nível de estudos de homens e mulheres, negros/as e

²¹ *Women in the Making of the English Working Class* (1988).

brancos/as. Destaca que as mulheres, tanto negras quanto brancas, principalmente a partir da década de 1980, passaram a superar os homens em quantidade de anos de estudos²². Porém, para ocupar a mesma função que os homens e receber o mesmo salário, as mulheres têm que ter muito mais qualificação.

Quanto à variável raça ou cor, para o autor, a lógica não é a mesma que a de gênero, visto que a disparidade entre negros/as e brancos/as em relação aos anos de estudo não é superada, apesar de haver singela diminuição com respeito às gerações mais novas.

Tomando a posição na ocupação no mercado de trabalho como indicador de classe social, o autor verifica que existe uma hierarquia acentuada entre as diferentes posições na ocupação mediada pela média de anos de estudo. Nessa hierarquia, as relações de gênero são tão fortes que se sobrepõem às de cor ou raça, chegando a mulher negra a ter mais anos de estudo que o homem branco, nessa categorização de ocupações.

Ao apontar essas diferentes lógicas relativas às categorias de gênero, raça/etnia e classe social, Ferraro (2010, p. 524) enfatiza que,

[...] se classe social não explica tudo, seria um equívoco imaginar que as dimensões de gênero e cor ou raça o passam fazer, isoladamente ou em conjunto. Com isso não se quer significar que cada estudo individualmente deva considerar essas três dimensões. Quer-se apenas dizer que o coletivo das pesquisas deveria dar conta desse conjunto de dimensões – gênero, raça e classe.

Com base nesse estudo de Ferraro (2010), pode-se considerar que o aumento da escolaridade das mulheres e a diminuição da discrepância em anos de estudos, entre negros/as e brancos/as (nas gerações mais novas), ou o aumento da quantidade de anos de estudos, tanto de homens brancos e negros, como de mulheres brancas e negras, como sinal de superação da desigualdade histórica entre homens e mulheres, constituem, no mínimo, conclusão precipitada. Faz-se necessário verificar a fundo quais são as relações de poder, dentro dessas lógicas, que contribuem para a manutenção das desigualdades de gênero, raça/etnia e classe social.

Há ainda uma terceira classificação teórica, feita por Scott (1995), em que gênero é utilizado: a teoria **psicanalítica**. Apesar de a autora fazer uma distinção entre duas escolas – a anglo-americana e a francesa – ambas estavam interessadas nos processos pelos quais a

²² Embora, “[...] na medida em que se passa das gerações mais velhas para as gerações mais novas, a média de anos de estudo aumenta, tanto entre homens como entre mulheres” (FERRARO, 2010, p. 509).

identidade do sujeito é criada, voltando-se para as primeiras etapas de desenvolvimento da criança, a fim de encontrar pistas sobre a formação da identidade de gênero.

As limitações que podem ser notadas em relação a essa posição residem “[...] no fato de basear a produção de identidade de gênero e a gênese da transformação em estruturas de interação relativamente pequenas [...] limita[ndo] o conceito à esfera da família e à experiência doméstica”²³ “[...] não deixa[ndo] meios para ligar esse conceito (nem o indivíduo) a outros sistemas sociais, econômicos, políticos ou de poder” (SCOTT, 1995, p. 81). Além de não permitir introduzir a ideia de especificidade de grupos sociais e de variabilidade histórica, nessa perspectiva, conforme questionado por Scott, a realidade social parece existir fora da pessoa, ajudando a fixar a posição binária entre masculino-feminino como a única relação possível e como um aspecto permanente da vida humana.

Para Louro (1995), a mudança do foco na categoria *mulheres* para a categoria *gênero* foi a responsável pela grande virada teórica, no movimento feminista. Considera que, à medida que passamos a olhar para as relações e não unicamente para a pessoa, torna-se possível perceber melhor as pessoas excluídas nessas relações e compreender, por meio da análise histórica, como e por que essas diferenças percebidas se tornam desigualdades.

Atualmente, junto com os estudos feministas, pode-se salientar uma nova vertente de pensamento que procura “[...] pôr em movimento o subversivo, arriscar o impensável, fazer balançar as estabilidades e certezas – processos geralmente estranhos ou incômodos aos currículos, às práticas e às teorias pedagógicas” (LOURO, 2004, p. 7). Conhecido como *teoria queer*, esse modo de pensar “[...] não aspira o centro nem o quer como referência [...] desafia as normas regulatórias da sociedade, que assume o desconforto da ambigüidade, do ‘entre lugares’, do indecidível” (LOURO, 2004, p. 7-8). Nesta pesquisa, não me embasarei nos pressupostos da *teoria queer*. Entretanto, as inquietações oriundas desse modo de pensar possibilitam desestabilizar certezas – e isso é também o que se pretende, com esta pesquisa.

1.4 Gênero e Ciência: pressupostos para construção da pesquisa

Ainda hoje algumas pesquisas sustentam que, para além das diferenças anatômicas entre os sexos, o cérebro de meninas e de meninos processa de modo essencialmente distinto à linguagem, as informações, as emoções, o

²³ “Segundo Chodorow, se os pais (homens) estivessem mais envolvidos no cuidado com os/as filhos/as e mais presentes nas situações domésticas, as consequências do drama edipiano seriam provavelmente diferentes” (SCOTT, 1995, p. 81).

conhecimento e tantas outras características, tidas como naturais, que conduziriam às distinções de comportamento e de habilidade cognitiva. (VIANNA; FINCO, 2009, p. 3).

O que sustenta essas afirmações?

Será que gênero perpassa até o processo de pesquisa de cientistas homens e mulheres?

É por me inquietar com essas e outras tantas questões, que busco desenvolver, neste tópico, como entendo o processo científico por meio do olhar feminista que se propõe pensar as relações de gênero e como estas interferem no desenvolvimento do processo científico.

Estudar a temática de gênero implica necessariamente compreender como fazemos, por que fazemos, para que fazemos, onde queremos chegar com esse estudo e colocar em questionamento as formas consideradas científicas que necessariamente definem *o que* podemos *ver* e *como* podemos *ver*. Segundo Haraway (1988), a nossa própria forma de *ver* é sempre uma questão de o poder de *ver*, ou seja, o que podemos *ver*, e talvez da violência implícita em nossas próprias formas de visualização. Os nossos próprios olhos orgânicos são constituídos por *formas específicas de ver*. Afirma Haraway²⁴ (1988, p. 583) que “[...] os nossos olhos, incluindo os nossos próprios olhos orgânicos, são sistemas ativos de percepção, de construção em traduções e formas específicas de ver, isto é, formas de vida”.

O modo de olhar o mundo é uma das especificidades dos estudos de gênero, exigindo que as mulheres sejam tomadas como sujeitos históricos e sociais, e que haja o reconhecimento de que as relações sociais de gênero são fatores importantes, na divisão e hierarquização da vida social. Outra especificidade é que os estudos de gênero, como é o caso deste trabalho, não se centram apenas na produção do conhecimento, mas partem da necessidade, da vontade expressa de promover, desencadear processos de mudanças, no que tange às relações sociais de gênero. Essa vontade é socialmente construída por intermédio das relações sociais que vivenciamos, as quais interferem na maneira como entendemos a produção do conhecimento.

Conforme Stanley (1990), é essa experiência de agir contra uma opressão percebida que favorece uma ontologia feminista distinta; e é uma exploração analítica de parâmetros desse processo de pesquisa que dá sentido a uma epistemologia feminista distinta. Essas questões demonstram que a maneira de produzir ciência, no que tange aos estudos feministas, é diferenciada e apresenta características que os distinguem da investigação científica tradicional. Essa ontologia é também distinta:

²⁴ Tradução do Inglês para o português realizada pela autora.

O modo como pesquisamos e, portanto, o modo como conhecemos e também como escrevemos é marcado por nossas escolhas teóricas e por nossas escolhas políticas e afetivas. É, certamente, afetado por nossa história pessoal, pelas posições-de-sujeito que ocupamos, pelas oportunidades e encontros que tivemos e temos. (LOURO, 2007, p. 213).

Levando em conta essa especificidade, recentes teorias feministas contribuíram e contribuem significativamente como fornecedoras de alternativas críticas para se pensar as narrativas tradicionais sobre as ciências, bem como para uma revitalização da história das ideias. Avancam no sentido de questionarem as contextualizações, as temporalidades, as localidades e as características da diversidade de culturas científicas.²⁵

Com isso, algumas teóricas feministas empreenderam a busca por objetividades mais dinâmicas, objetividades fortes. Para tanto, problematizavam

[...] a neutralidade de gênero das ciências no campo dos estudos feministas da ciência (*feminist science studies*), inseriram-se nas discussões abrangentes dos anos de 1980 e 1990 envolvendo diversos campos disciplinares que questionaram o atributo epistemologicamente superior que a ciência construiu para si própria, fortemente alicerçado na ênfase da objetividade. (LOPES, 2006, p. 43).

Sandra Harding (2007) é uma dessas teóricas. Apropriou-se do conceito de *objetividade forte*, procurando, contudo, uma epistemologia do ponto de vista feminista. Questiona os padrões ditados pela ciência, nos quais a objetividade e a universalidade são vistas como fatores primordiais para o desenvolvimento da ciência, em detrimento dos fatores sociais de produção do conhecimento científico. Defende que o processo de produção de conhecimento deve partir da experiência das pessoas que têm sido excluídas, por exemplo, as mulheres. Para essa apropriação, aponta o conceito de *standpoint* feminista.

Donna Haraway (1988) também questiona a objetividade científica ditada pela ciência moderna. Considera-a como uma ciência hostil, que, ao privar por uma universalidade, é reducionista na perspectiva dos estudos feministas. Nessa perspectiva, a noção de conhecimento estático, universal, é substituída pelo conhecimento no qual a realidade é

²⁵ “Na medida em que as ciências naturais passaram a reconhecer suas histórias sociais, esse trabalho passou, também, a influenciar histórias, sociologias e filosofias da ciência e tecnologias vincadas pelo gênero. Inclusive, modelou estudos das ciências que se presumia serem imunes às influências culturais, tais como a física e a astronomia nas origens da ciência moderna (Merchant, 1980; Schiebinger, 1989, 1993), a química de Boyle (Potter, 2000), a física e a biologia de início do século XX (Keller, 1984), a física de alta-energia contemporânea (Traweek, 1988), e biologia molecular (Spanier, 1995)” (HARDING, 2003).

entendida como construção social e linguística e o conhecimento é validado pela prática, afetando diretamente as relações de poder entre as pessoas.

O conhecimento científico é concebido, a partir dessa perspectiva, como parte de uma dinâmica social de construção de saberes, realizada por sujeitos sociais, em diferentes contextos e instituições, o que implica a afirmação de que o “[...] o conhecimento científico não pode, pois, assumir-se como um conhecimento fora do mundo, universalmente válido e assente em leis gerais, por fazer um esforço evidente de se deslocar e universalizar, quando é, tal como os outros, um conhecimento situado” (OLIVEIRA; AMÂNCIO, 2006, p. 606).

Não há qualquer iniciativa de soluções imediatas para a superação das *distorções* produzidas pelas ciências. Na verdade, “[...] todo conhecimento é um nó condensado num combativo campo de forças” (HARAWAY, 1988, p. 577), de sorte que a busca é em prol de projetos científicos, os quais, ao invés de apontar apenas para a inversão dos poderes, o que confirmaria o binarismo questionado, atentem para mudanças nas relações sociais e versem, contudo, sobre a produção do conhecimento científico, de forma que sejam consideradas as histórias, experiências e saberes diversos, sem qualquer esperança de um conhecimento perfeito. Essa concepção teórica significa reconhecer o conhecimento como um projeto partilhado e coletivo, construído em contextos históricos específicos, em determinado momento, e local específico, admitindo “[...] como igualmente verdadeiro o modo como sistemas de crenças e de juízos de valor interferem no pensamento científico” (OLIVEIRA; AMÂNCIO, 2006, p. 606).

O autor e a autora frisam que, fundamentada em sua crítica aos ideais de objetividade da ciência moderna, Sandra Harding (1996) desenvolveu três propostas para a ciência, contrárias ao modelo de ciência objetiva, universal.

- 1- O sujeito do conhecimento deve ser colocado no mesmo plano do objeto do conhecimento, promovendo uma ciência reflexiva;
- 2- Considerar a dimensão política das ciências, rejeitando a neutralidade aparente;
- 3- Clara opção pela relação de ciência e democracia, no sentido da promoção dos direitos humanos para todas e todos.

Com base nessas concepções teóricas, almejo, contudo, encontrar meios de construir uma ciência mais inclusiva, mais implicada e, sobretudo, mais consciente. Consciente inclusive, da necessidade de *ver* com esse mesmo olhar a nossa própria prática enquanto pesquisadora, haja vista que o nosso próprio discurso é resultado de um processo discursivo que, de acordo com Foucault (2008), retoma, transforma ou fala de discursos ditos verdadeiros.

Tendo em vista que a pesquisa é um processo amplamente influenciado pelo gênero, saliento que o/a pesquisador/a intervém diretamente no processo de pesquisa, desde a escolha do tema, do objeto de estudo, bem como o seu próprio gênero. Conforme Silva et al. (2005, p. 365), “[...] a tentativa de omissão das suas características pessoais impressas por experiências, crenças e histórias de vida, unicamente cria uma ilusória noção de objetividade”. Cabe ao/a pesquisador/a colocar-se de maneira reflexiva, nesse processo, de modo a refletir sobre as suas posições éticas e políticas.

1.5 Estratégias de pesquisa: os *óculos* utilizados

Para a realização deste estudo, eu me embasarei na discussão proposta por Joan Scott (1995), apresentada em seu texto *Gênero: uma categoria de análise histórica*, o qual, conforme aponte, teve uma grande contribuição para que vários setores das Ciências Humanas reconhecessem a importância das relações sociais estabelecidas com base nas diferenças percebidas entre os sexos.

O conceito de gênero, proposto por essa autora, apresenta elementos importantes para a abordagem pretendida neste trabalho, auxiliando-nos a compreender que “[...] precisamos lidar com o sujeito individual, bem como com a organização social, e articular a natureza de suas inter-relações, pois ambos são cruciais para compreender como funciona o gênero” (SCOTT, 1995, p. 86).

É necessário substituir a noção de poder tradicional, que remete ao poder centralizado, unificado, pelo conceito de poder distribuído em múltiplas relações de força; antes, ao lado, contra e até mesmo nos aparelhos de Estado, está disseminado em todos os lugares ou pontos das lutas incessantes que se dão nos universos sócio-históricos, de que se origina o nome *microfísica do poder*, atribuído por Foucault, em sua obra *Vigiar e Punir* (1988).

Apesar de estar distribuído em múltiplos lugares, por meio dessa *microfísica do poder*, é oportuno ressaltar que, na sociedade neoliberal em que vivemos – assim como ocorria nas mais diversas sociedades, ao longo da história humana – é que a democratização desse poder, de maneira com que todas as pessoas a ele tenham direito, não se dá de modo igualitário. Por isso eclodiram as grandes Revoluções (burguesas, socialistas) e surgiu o ideal de Direitos Humanos.

Conforme Saffioti (2004), é preciso ficar claro que, embora o poder seja fundamental na discussão de gênero, o empoderamento²⁶ proposto e até cooptado pelo pensamento neoliberal acontece de forma individual, tornando as mulheres que se sobressaem ante as demais, dentro de determinada categoria social (gênero, classe social, raça/etnia etc.), em *mulheres-álibi*. No momento atual, é relevante ainda acrescentar o termo *tenacidade* a essa ideia de mulher-álibi, o qual é utilizado, sobretudo pela mídia, para fazer referência à capacidade das mulheres que conseguem trabalhar, estudar e cuidar da casa e dos filhos/as etc. Diante desse contexto, a justificativa para a maioria das mulheres que não conseguiram uma posição de destaque é que “[...] são pouco inteligentes, não lutaram suficientemente, não se dispuseram a suportar os sacrifícios que a ascensão social impõe, num mundo a ela hostil” (SAFFIOTI, 2004, p. 114).

Por tais razões, a análise das relações de gênero não pode ser simplista, reduzida a um aspecto ou outro, mas deve considerar as inúmeras relações de força e poder que nos constituem como sujeitos, desde a mais tenra idade. Para isso, o modo como Scott (1995) apresenta o conceito de gênero nos fornece subsídios para embasar a nossa análise, de maneira clara e precisa, pensando em diversos processos que estão interconectados ao mesmo tempo.

A fim de explicar detalhadamente o conceito, a autora destaca que gênero tem duas partes e diversos subconjuntos, repousando em 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). Como elemento constitutivo das relações sociais baseadas nas diferenças percebidas, o gênero implica quatro elementos inter-relacionados:

- (1) “Os símbolos culturalmente disponíveis que evocam representações simbólicas” (SCOTT, 1995, p. 86), tais como: Eva e Maria; mitos de luz e escuridão; purificação e poluição; inocência e corrupção.
- (2) “Conceitos normativos que expressam interpretações dos significados dos símbolos, que tentam limitar e conter suas possibilidades metafóricas” (SCOTT, 1995, p.86). Esses conceitos são expressos nas doutrinas religiosas, educativas, científicas, políticas ou jurídicas, e tomam a forma binária fixa, que afirma o significado de homem e mulher.
- (3) “Descobrir a natureza do debate ou da representação que leva à aparência de uma permanência intemporal na representação binária do gênero”, incluindo uma “[...]”

²⁶ Termo utilizado por Saffioti (2004) para referir-se às pessoas que têm acesso ao poder, dentro da categoria social.

concepção de política bem como uma referência a instituições e à organização social” (SCOTT, 1995, p. 87). O gênero é constituído através do parentesco (centrando-se no lar e na família como base da organização social), mas igualmente na economia e na organização política.

- (4) “A identidade subjetiva” (SCOTT, 1995, p. 87). “É preciso examinar as formas pelas quais as identidades generificadas são substantivamente construídas e relacionar seus achados com toda uma série de atividades, de organizações e representações sociais historicamente específicas” (SCOTT, 1995, p. 88).

Entende-se que o conceito de gênero representa um grande avanço nas Ciências Humanas, passando a ser um instrumento necessário para compreender as desigualdades sociais e as relações de poder nelas existentes, sendo possível rejeitar o determinismo biológico e compreender os “[...] valores construídos socialmente que não dizem respeito unicamente às mulheres, mas a femininos e masculinos” (SABAT, 2001, p.15).

1.6 O gênero e o discurso das políticas educacionais

A legitimação da ideia que se tem de gênero, em cada momento histórico, se dá de várias maneiras, fornecendo meios para decodificar o seu significado e de compreender as complexas conexões entre várias formas de interação humana. Conforme Scott (1995, p. 89), “[...] a política é apenas uma das áreas na qual o gênero pode ser utilizado para análise histórica”, principalmente porque gênero tem sido considerado uma tarefa antitética às tarefas da política, bem como porque a história política tem representado a grande resistência da inclusão da discussão ou questões sobre as mulheres e gênero. Prossegue Scott (1995, p. 92):

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 construção humana, parte da ordem natural ou divina. Desta maneira, a oposição binária e o processo social das relações de gênero tornaram-se parte do próprio significado de poder; pôr em questão ou alterar qualquer de seus aspectos ameaça o sistema inteiro.

Foucault (2008) supõe que, em toda sociedade,

[...] a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade²⁷.

Dentre os procedimentos assinalados pelo autor para legitimação de um discurso, tomados como *procedimentos de exclusão*, há o procedimento de *interdição*, o qual se refere ao saber de que “[...] não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa” (FOUCAULT, 2008, p. 9). A *separação* e a *rejeição* também constituem outros princípios do *procedimento de exclusão*. Por meio desses princípios, uma palavra pode ser considerada nula e, portanto, não acolhida; ou, em contrapartida, pode ocorrer que, em oposição a todas as outras, uma palavra possa ser validada, de sorte a excluir todas as outras. Outro princípio apontado pelo autor é a *vontade de verdade*²⁸, que, como todos os outros sistemas de exclusão, se apoia num suporte institucional e é reforçada por um sistema de práticas, como as Ciências da Educação, o sistema de livros, edição, bibliotecas, laboratórios, ou seja, pelo modo como o saber é “[...] aplicado em uma sociedade, como é valorizado, distribuído, repartido e de certo modo atribuído [...]” (FOUCAULT, 2008, p. 17).

Com efeito, essa vontade de verdade, apoiada então em suportes institucionais, tende a exercer sobre os discursos dos/as sujeitos de determinada sociedade, determinado poder. Atua como uma *prodigiosa maquinaria* destinada a excluir todos/as aqueles/as que procuraram/procuram contornar essa vontade de verdade e recolocá-la em questão contra a verdade²⁹. Na manutenção ou questionamento dessa verdade, a educação tem, a meu ver, importante papel.

Sabe-se que a educação, embora seja, de direito, o instrumento graças ao qual todo indivíduo [toda pessoa], em uma sociedade como a nossa, pode ter acesso a qualquer tipo de discurso, segue em sua distribuição, no que permite e no que impede, as linhas que são marcadas pela distância, pelas oposições e lutas sociais. Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo. (FOUCAULT, 2008, p. 43).

²⁷ “Realidade material de coisa pronunciada ou escrita [...]” (FOUCAULT, 2008, p. 8).

²⁸ A verdade é concebida como “[...] conjunto das regras segundo as quais se distingue o verdadeiro do falso e se atribui ao verdadeiro efeitos específicos de poder” (FOUCAULT, 2010, p. 13).

²⁹ Veja-se, no caso do discurso sobre as feministas: “Guerra dos sexos”? “Queima de sutiãs”? Grupo de mulheres “feias e mal amadas”? Esses são alguns exemplos de discursos proferidos às feministas, pois questionam verdades estabelecidas (AUAD, 2003).

Por isso, ressalto a importância da Secretaria Municipal de Educação de Marília/SP, quanto à formulação de políticas curriculares que versem sobre a promoção da equidade de gênero, haja vista que determinados discursos tidos por verdadeiros, ao longo da história da humanidade, tornaram-se *naturais* e com *aparência de imutáveis*. Assim, a elaboração de políticas educacionais e a promoção da formação continuada, que possibilitem o questionamento daquilo que é considerado verdadeiro, em nossa sociedade, são necessárias para o favorecimento da promoção de uma cultura de equidade de gênero.

Pensando o problema deste estudo – “gênero nas políticas curriculares para o último ano da Educação Infantil e primeiro ano do Ensino Fundamental no Município de Marília/SP” – minha tarefa, enquanto pesquisadora, será mostrar como determinados enunciados aparecem (e se aparecem) e como se distribuem, no interior de certo conjunto. Compreende-se que o discurso é o lugar da multiplicação dos discursos, bem como dos sujeitos, “[...] que é ao mesmo tempo falante e falado, porque através dele outros ditos se dizem (FISCHER, 2001, p. 207)”. A essa dispersão dos enunciados e, portanto, dos discursos, é que Foucault (2007) denomina *heterogeneidade discursiva*. Refletindo sobre essas questões, Fischer (2001, p. 208) enfatiza:

Foucault multiplica o sujeito. A pergunta ‘quem fala?’ desdobra-se em muitas outras: qual o status do enunciator? Qual a sua competência? Em que campo de saber se insere? Qual seu lugar institucional? Como seu papel se constitui juridicamente? Como se relaciona hierarquicamente com outros poderes além do seu? Como é realizada sua relação com outros indivíduos no espaço ocupado por ele?

A análise discursiva com base nessa concepção pressupõe um conjunto crítico, que põe em prática o princípio antes apontado da inversão, procurando cercar as formas da exclusão, limitação e apropriação, mostrando como se formaram, a que necessidades pretendiam responder, como se modificaram ou se deslocaram, e em que medida foram contornadas as forças que esse discurso exerceu. A análise necessita também do que Foucault (2008, p. 60) chama de “conjunto genealógico”, que coloca em prática outros três princípios: como se formou o discurso; qual a norma específica; quais foram suas condições de aparição, de crescimento, de variação.

No caso deste estudo, procurei evidenciar, por meio do referencial teórico que embasa a pesquisa, que o nosso próprio discurso é plural e compreende um conjunto de enunciados³⁰,

³⁰ Para Foucault (2007), o enunciado é sempre um acontecimento, inesgotável tanto para a língua como para o sentido, e necessariamente está apoiado em um conjunto de signos que se caracterizam principalmente por

os quais são amplamente apoiados num determinado sistema de formação discursiva³¹ não fechados em si mesmo, mas oriundos da Pedagogia, dos/as teóricos/as da Educação Infantil, assim como teóricos/as que pensam a educação sob a ótica feminista e de outros campos de saber que nos demos a conhecer. Esses enunciados, que fazem do nosso próprio discurso, amarrado às dinâmicas de poder e saber de seu tempo.

Na próxima parte deste texto, apresento, de maneira breve, a análise de políticas curriculares nacionais, as quais serão importantes para o exame das políticas curriculares municipais propostas para estudo.

quatro elementos básicos, conforme enumera Fischer (2001): um referente - dirigido a algo que identificamos; um sujeito - é a posição que pode tomar qualquer indivíduo para afirmar tal proposição; o fato de não existir isolado - sempre em associação e correlação com outros enunciados; uma materialidade específica - as formas muito concretas com que esse enunciado aparece.

³¹ Funcionando como “matriz de sentido”, a formação discursiva deve ser vista, antes de qualquer coisa, como o princípio de dispersão e de repartição dos enunciados. Assim, “[...] definir um conjunto de enunciados no que ele tem de individual consistiria em descrever a dispersão desses objetos” (FOUCAULT, 2007, p.37). Quando descrevemos enunciados, procedemos à individualização da formação discursiva, e a análise do enunciado e da formação discursiva é estabelecida correlativamente, de forma que “[...] não há enunciados que não suponham outros” (FOUCAULT, 2007, p. 112).

CAPÍTULO 2

O DESENHO DE GÊNERO NOS DOCUMENTOS CURRICULARES NORTEADORES DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA



(1975) As brincadeiras de menina

O gênero constitui a política e a política constitui o gênero.

Joan Wallach Scott

Compreender como gênero está contemplado nas políticas curriculares educacionais possibilita visualizar o processo generificado de constituição de sujeitos, que, mesmo tratando de gênero, institui o gênero. Pensar essas questões nos leva a salientar que o fato de as desigualdades sociais, dentre elas as de gênero, estarem (ou não) focalizadas nas políticas educacionais, assim como o modo como nelas estão presentes, pode inviabilizar o favorecimento de práticas democráticas e a contradizer a finalidade da educação, desde a Educação Infantil, que, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (BRASIL, 1996), é o desenvolvimento integral da criança, o que não pode ocorrer se, dentre outros fatores, legitimarmos as desigualdades de gênero.

Neste capítulo, ressalto a importância das políticas educacionais, com foco nas políticas curriculares, para a promoção de equidade de gênero. Analiso, ainda que de maneira breve, documentos curriculares que possibilitam compreender como o gênero tem sido contemplado nessas políticas, em nível macro, ou seja, em nível nacional, desde a promulgação da Constituição Federal de 1988 até a contemporaneidade. A abordagem desses documentos foi apresentada neste texto, seguindo a ordem de ano de publicação, bem como períodos distintos, como veremos na sequência. Essa compreensão irá fornecer elementos importantes para a análise dos documentos curriculares municipais propostos para esta investigação.

As políticas educacionais são compreendidas como resultado de um processo de luta e negociações que acontecem em meio a inúmeras relações de poder, sendo o resultado desse processo, fixado sob a forma discursiva em documentos, leis etc. Esse processo é caracterizado por incertezas, ambiguidades e incoerências. As políticas curriculares, nesse sentido, constituem a solidificação ou a “metamorfose” (SILVA, 2006) desse processo em um ou vários documentos de ação (leis, planos de ação, programas, currículos etc.) propostos separados ou em conjunto, pelo Estado e pela sociedade civil, sendo implementados pelo primeiro.

Scott (2005, p. 29) frisa que as políticas, em geral, são resultado de um processo paradoxal:

A política tem sido descrita como a arte do possível; eu preferiria chamá-la de negociação do impossível, a tentativa de chegar a soluções que – em sociedades democráticas – aproximam os princípios da justiça e da

igualdade, mas que só pode sempre falhar, deixando assim aberta a oportunidade de novas formulações, novos arranjos sociais, novas negociações.

Sendo a política educacional resultado de um jogo combativo de forças, o resultado final dessas políticas valida determinados grupos e exclui outros. Desse modo, iniciativas de favorecer uma dinâmica de participação da sociedade civil, na promoção dessas políticas, podem contribuir para a fragmentação de grupos isolados em defesa de sua própria causa, muitas vezes contrária entre si, fortalecendo grupos hegemônicos que mantêm o controle social. Por outro lado, à medida que uma política educacional é empreendida em determinado setor da sociedade, pode fortalecer esse setor ou apaziguar os ânimos dos/as que reivindicam determinada política.

Exemplo dessa ambiguidade é que, com a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988), a qual foi intitulada de *Constituição Cidadã*, pelo grande número de direitos sociais previstos no documento, na década seguinte, em 1990, um período muito importante para a educação brasileira, visto que várias são as conquistas no plano da legislação e documentos norteadores, há um período de cerceamento dessas conquistas, provocado por reajustes econômicos que inviabilizaram as ações efetivas do que se tinha proposto.

Para a análise que se pretende aqui realizar, terei como ponto de partida as duas décadas antes mencionadas: a década de 1980, por ser esse um período de redemocratização do país, que teve como foco a conquista da garantia dos direitos sociais, civis e políticos, na legislação, processo que teve como marco definitivo a Constituição Federal, em 1988; e a década de 1990, devido aos amplos ordenamentos legais, na área da educação, ocorridos nesse período, seguidos inclusive dos primeiros anos 2000, marcados por reorientações políticas, sob a ótica neoliberal³², as quais atuaram na contramão de todo o processo

³² Ações como *Prêmio Qualidade na Educação Infantil*, aprovado pelo MEC, em 1999, em parceria com a Fundação Orsa e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), expressam o ideário liberal e colocam o/a professor/a como “[...] principal agente no processo de melhoria da qualidade da Educação Infantil e difundir experiências pedagógicas relevantes”. Essa política foi mantida durante o governo Lula até 2004 e, em 2005, foi transformada no projeto “[...] *Prêmio Professores [as] do Brasil*, englobando a Educação Infantil e o Ensino Fundamental e ampliando as parcerias, das quais passaram a fazer parte a Fundação SM, a Fundação Bunge (que já financiava o prêmio ao ensino fundamental em sua edição original), o Instituto Pró-Livro e o Instituto Votorantim” (CORREIA, 2011, p. 8). Recentemente (2010), devido à minha experiência docente na Educação Infantil, foi proposta a participação em um projeto com objetivos muito semelhantes, denominado *Programa pelo Direito de Ser Criança*, parceria da OMO e o Instituto Sidarta. O projeto tem como objetivo “[...] reconhecer e premiar instituições de ensino que valorizam a importância da brincadeira e do aprendizado através de experiências práticas escolares, independentemente de recursos materiais utilizados”. Essas experiências demonstram que as ideias neoliberais continuam perpassando a instituição escolar, desde a Educação Infantil, e colocando o/a professor/a como único responsável pelas conquistas e, consequentemente,

democrático, antes iniciado. A lógica desse período, principalmente com o Governo de Fernando Henrique Cardoso, foi a de reformar sem aumentar as despesas, procurando adequar o sistema educacional às orientações e necessidades da economia (SILVA JÚNIOR, 2002). Finalmente, tecerei alguns apontamentos sobre o Governo Lula, visto que foi um período importante de atenção às reivindicações dos mais diversos segmentos (academia, movimentos sociais, sociedade em geral), de sorte que se nota “[...] a presença de certa porosidade do governo Lula aos movimentos sociais, especialmente quando se trata de introduzir temáticas que versam sobre gênero e sexualidade na educação” (VIANNA, 2011, p. 17).

Essa inserção começou com a promulgação da Constituição Federal de 1988. Temáticas relacionadas à igualdade passaram a constar nas pautas das políticas públicas, pois, no documento, em seu artigo terceiro, é ressaltada a defesa dos direitos humanos, “[...] sem preconceitos de raça, origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 1988). Com essa ampliação dos direitos, as demandas dos direitos de gênero no Brasil foram também ampliadas, sobretudo no que concerne às políticas educacionais.

Nas últimas décadas, no Brasil, as políticas educacionais, em geral, têm-se caracterizado por programas de ajuste, em acordo com o Banco Mundial, o que tem exigido dos países periféricos programas de ajuste estrutural com vistas à implantação de políticas macroeconômicas. Com isso, as políticas educacionais brasileiras perpassam um processo ambíguo e contraditório. Ocorrem diante de paradoxos, os quais Rosemberg (2003) caracteriza de “Sísifo³³ brasileiro”. Ao mesmo tempo em que existem discussões, há forças que empurram a política educacional, em especial de Educação Infantil, para o topo, mas há outras forças contrárias, fortemente influenciadas por mecanismos multilaterais, que as fazem despencar.

Não obstante, na década de 1990, documentos internacionais, como a *Declaração de Jomtiem*, elaborada na *Conferência Mundial de Educação para Todos*, na Tailândia, e ratificada na Cúpula Mundial Educação para Todos, em Dakar, Senegal, no ano de 1990, contribuíram significativamente para aumentar a pressão dos movimentos sociais em defesa da igualdade, porque, dentre outros apontamentos importantes, esse documento apresentava como meta a “[...] promoção da igualdade entre os gêneros e o empoderamento das

culpabilizado/a pelas derrotas. Sem dúvida, projetos como esses trazem colaborações importantes, contudo, retiram do Estado a obrigação de aperfeiçoar e propor políticas.

³³ A autora refere-se a um herói trágico grego que viveu a maldição de empurrar uma pedra montanha acima, mas, por imposição dos deuses, quanto a seu destino trágico, esta escorregava eternamente ladeira abaixo (ROSEMBERG, 2007).

mulheres”, indicada pela ONU como necessária para a melhoria de qualidade das condições de vida (VIANNA; UNBEHAUM, 2006, p. 409).

Todavia, em 2002, no primeiro *Relatório Nacional Brasileiro* referente às ações adotadas no país para o favorecimento da equidade de gênero, nos anos de 1985, 1989, 1993, 1997 e 2001, entregue ao Comitê para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher (CEDAW), é ressaltada a ausência de políticas igualitárias de gênero e, em seu décimo artigo, recomenda

[...] eliminar a discriminação contra a mulher na esfera da educação, propondo que os Estados assegurem, às mesmas, condições quanto à carreira e à capacitação profissional; currículos, exames, instalações, material escolar e pessoal docente capacitado, bolsas de estudo e outras subvenções; [...] eliminação de todo conceito estereotipado dos papéis masculino e feminino em todos os níveis e em todas as formas de ensino. (BRASIL, 2002).

Essa mesma questão é novamente ressaltada no relatório seguinte, apresentado ao CEDAW – *VI Relatório Nacional Brasileiro* – abrangendo o período de 2001 a 2005, o que indica que a melhoria ainda não tinha sido alcançada, visto que ainda se propõe

[...] eliminar a discriminação contra a mulher, a fim de assegurar-lhe a igualdade de direitos com o homem na esfera da educação e em particular para assegurarem condições de igualdade entre homens e mulheres: a) As mesmas condições de Orientação em matéria de carreiras e capacitação profissional [...] Acesso aos mesmos currículos e mesmos exames, pessoal docente do mesmo nível profissional, instalações e material escolar da mesma qualidade [...] A eliminação de todo conceito estereotipado dos papéis masculino e feminino em todos os níveis e em todas as formas de ensino [...] (BRASIL, 2007a).

Na verdade, no primeiro Relatório Nacional Brasileiro (BRASIL, 2002), enviado ao CEDAW, é afirmada a ausência de políticas efetivas para a promoção da equidade de gênero, na educação. Constatou-se que, naquele momento, “[...] há políticas nas áreas da educação e da cultura, mas ainda são incipientes para eliminar os preconceitos e as práticas consuetudinárias discriminatórias, baseadas em idéias estereotipadas da inferioridade feminina” (BRASIL, 2002, p. 67).

No segundo documento (BRASIL, 2007a), ante as lacunas na promoção da equidade de gênero, quando se mostra a discrepância do ingresso nos cursos de graduação nas Universidades brasileiras, nos quais as mulheres têm sido a minoria em cursos considerados masculinos, é ressaltado:

Até o momento, contudo, não foram criadas pelo Ministério da Educação quaisquer diretrizes ou medidas que atinjam currículos e práticas de estabelecimentos de ensino médio, ou ensino médio técnico e profissionalizante, ou das instituições de ensino superior, voltadas à diminuição da segregação por sexo em carreiras acadêmicas e profissionais. (BRASIL, 2007a, p. 88).

Tais elementos demonstram o quanto os direitos constitucionais conquistados com a promulgação da *Constituição Cidadã* de 1988 ainda estão distantes da realidade cotidiana das mulheres e homens da sociedade brasileira. Evidencia-se a necessidade de pensar a promoção da equidade de gênero desde a mais tenra idade, já no âmbito da Educação Infantil, uma vez que se observa que, ao término da Educação Básica, ao ingressar na Universidade, mulheres e homens já são designados/as aos cursos *adequados* para cada um/a, o que revela que algo importante aconteceu, durante todo esse processo de escolarização.

Outro dado muito importante, apresentado no documento (BRASIL, 2007a) em seu décimo artigo, é que, embora as mulheres estejam equiparadas aos homens, quanto ao acesso enquanto orientandas nos Programas de Mestrado e Doutorado, os homens representam a maior quantidade de orientadores.

Quadro 1 Orientandos/as e Orientadores/as.

Sexo	Orientandas/os %	Orientadoras/es %
MULHERES	50,39	33,79
HOMENS	49,61	66,21
Total	100,00	100,00

Fonte: Capes - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Coordenadoria de Organização e Tratamento da Informação, 2003 (apud BRASIL, 2007a).

Por meio desses dados, podemos inferir que até na carreira acadêmica estão presentes os mecanismos de exclusão que diferenciam, pela desigualdade, homens e mulheres. Apesar disso, pesquisa divulgada pelo Centro de Gestão e Estudos Estratégicos – CGEE (2010) afirma que “[...] mulheres brasileiras deixaram de ser minoria entre os doutores titulados no Brasil a partir do ano de 2004”. Conforme os números dessa pesquisa, no ano de 1996, havia 55,8% de doutores, no Brasil, e 44,2% de doutoras; esse percentual, segundo a pesquisa, fora superado desde 2004, diminuindo o nível de discrepância entre homens e mulheres doutores/as, chegando, em 2008, ao percentual de 51,5% de doutoras e 48,5% de doutores.

É *louvável* que as mulheres têm alcançado os mais altos níveis da educação brasileira. Entretanto, dados como esses podem contribuir para uma leitura enviesada das relações de gênero, levando à interpretação de que a equidade de gênero já é algo conquistado, no contexto da educação brasileira. Salienta-se que é preciso ir muito além desses dados, para compreender o quanto longe, ainda, estamos do que seria de fato uma “revolução (silenciosa) feminina” (ALVES, 2010), no âmbito da educação.

Ao avaliar o *VI Relatório Nacional Brasileiro* enviado, o CEDAW (BRASIL, 2008, p. 14) recomenda que o Estado “[...] fortaleça os mecanismos de igualdade de gênero, tanto no nível federal como nos estabelecidos nos estados e municípios [...]”. E acrescenta:

Apesar de reconhecer os esforços sendo empreendidos, particularmente no setor educacional, para desfazer os mitos e os estereótipos negativos sobre os papéis e responsabilidades das mulheres e dos homens na família e na comunidade em geral, o Comitê expressa preocupação sobre a prevalência destes estereótipos e a necessidade de alcançar maior mudança cultural. (BRASIL, 2008, p. 14-15).

É igualmente apontado que urge a tarefa do Estado de “[...] implementar medidas abrangentes para acelerar a mudança nas atitudes e práticas amplamente aceitas que bloqueiam as mulheres em papéis subordinados e os papéis estereotipados aplicados a ambos os sexos”. Dentre essas medidas, estão a conscientização educacional “[...] direcionadas a mulheres, meninas e meninos, pais, professores e autoridades públicas”, e o incentivo à mídia, no que tange à discussão e promoção de “[...] imagens não-estereotipadas e positivas de mulheres e promover o valor da igualdade de gêneros” (BRASIL, 2008, p. 15).

A despeito de os acordos internacionais serem úteis para que a temática de gênero esteja em pauta nas políticas educacionais, além do mecanismo de pressão dos movimentos sociais ao Estado, no que se relaciona à educação, há ainda um longo caminho a ser percorrido, para que os direitos constitucionais sejam de fato garantidos a meninas e meninos, desde a mais tenra idade.

A disparidade na educação de meninas e meninos é, não raro, escamoteada pelo acesso, o qual por vezes é maior entre as mulheres. Conforme sublinha Ferraro (2010, p. 510), constatamos pelo quadro abaixo que, a partir das décadas de 1970/1980, as mulheres

atingiram uma crescente superioridade³⁴ das médias de anos de estudos em relação às médias masculinas.

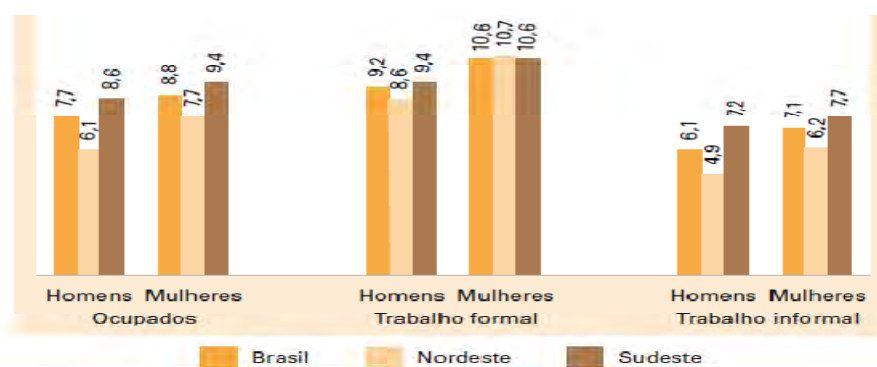
Quadro 2 Média de anos de estudo das pessoas de 10 anos ou mais, por gerações (grupos de idade), segundo o sexo. Brasil, 2000.

Gerações (grupos de idade)	Sexo e anos de estudo			
	Homens		Mulheres	
	Número	Média de anos de estudo	Número	Média de anos de estudo
até 1920 (80 e +)	696.871	2,5	1.067.423	2,4
1920-1930 (70 a 79)	2.004.030	3,2	2.493.109	2,9
1930-1940 (60 a 69)	3.735.457	3,9	4.346.161	3,4
1940-1950 (50 a 59)	5.927.722	5,0	6.436.705	4,7
1950-1960 (40 a 49)	9.235.800	6,2	9.850.406	6,3
1960-1970 (30 a 39)	12.198.667	6,7	12.844.632	7,1
1970-1980 (20 a 29)	14.708.970	7,0	14.992.655	7,8
1980-1990 (10 a 19)	17.637.847	5,0	17.356.448	5,5

Fonte: IBGE, *Censo Demográfico 2000*. Microdados.

Nos resultados da *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios* (IBGE, 2009), verificamos igualmente que o nível de escolaridade das mulheres, conforme o sexo biológico, é maior do que o nível de escolaridade dos homens. Considerando os dados apresentados em todas as situações de trabalho (ocupados, trabalho formal e trabalho informal), no ano de 2009, as mulheres ainda são as que têm maiores médias de anos de estudos, no país, quando comparadas às médias de estudo masculinas.

Gráfico 1 Média de anos de estudo das pessoas de 16 anos ou mais de idade, ocupadas e ocupadas em trabalho formal e informal, segundo o sexo nas Regiões Nordeste e Sudeste – 2009



Fonte: IBGE, *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2009*.

³⁴ Ferraro (2010, p. 510) destaca que “[...] a diferença menor entre as médias masculina e feminina na geração de 1980/1990 deve-se ao fato de que, no momento do Censo, parte dessa população ainda cursava o Ensino Fundamental obrigatório, e outra parte, o Ensino Médio e primeiros anos do superior.”

Para Ferraro (2010), se a relação entre a mulher e a escola mudou, essa mudança não tem a ver com o sexo, mas com o gênero, com aquilo que se espera da mulher na sociedade atual. Ao considerar o acesso como superação das relações desiguais entre homens e mulheres, nega-se, por exemplo, que atualmente as mulheres ocupam no mercado de trabalho funções em que são exigidas maiores qualificações, porém, recebem a mesma quantia que os homens que se encontram na mesma função com qualificações inferiores (CASTELLS, 1999). Conforme a *Síntese de Indicadores Sociais* do IBGE (2010), “[...] mesmo mais escolarizadas que os homens, o rendimento médio delas continua inferior ao deles (as mulheres ocupadas ganham em média 70,7% do que recebem os homens), situação que se agrava quando ambos têm 12 anos ou mais de estudo (nesse caso, o rendimento delas é 58% do deles).”

Ao *escamotear* a desigualdade entre homens e mulheres pelo acesso escolar, nega-se também o processo reprodutor de padrões, valores e comportamentos, que ocorre por meio das mais diversas instituições sociais, entre elas a escola, os quais, através de relações de poder, direcionam os caminhos de meninas e meninos em todos os níveis e modalidades da educação brasileira.

Apesar de defender a importância das políticas sociais, principalmente as educacionais, como um meio de combater a desigualdade histórica entre homens e mulheres, pouco se sabe sobre a efetividade das políticas educacionais nas práticas pedagógicas, porque ainda faltam estudos que explicitem a avaliação de mudanças nas práticas pedagógicas com base nessas políticas, sendo que o que se pode afirmar é que tem havido “[...] iniciativas isoladas, de parcerias entre secretarias municipais ou estaduais de Educação, ONGs e universidades, que resultam em cursos de formação, oficinas e produção de material didático.” (VIANNA, 2011, p. 161). Pode-se sustentar ainda, que apesar disso, até hoje, nossas escolas enfrentam desde a Educação Infantil, e sobretudo nessa área, por levar em conta as suas especificidades, dificuldades para contemplar (ou não) a diversidade cultural presente em nossa sociedade e as questões relativas a gênero, etnia, classe social, bem como outras desigualdades. Da mesma forma, gestores/as e formuladores/as de políticas têm mostrado pouca sensibilidade e compromisso com questões de gênero.

Ressalta-se a necessidade de *educar o olhar* para uma perspectiva crítica e transformadora, pois nenhuma desigualdade existe de maneira isolada: ao contrário, as desigualdades se reforçam mutuamente.

Como no caso do Brasil, imensas desigualdades regionais, étnicas e de classe social fazem com que as desigualdades de gênero pareçam relativamente menos importantes, quando de fato todas as desigualdades se reforçam

mutuamente, agravando exponencialmente seus efeitos. Por exemplo, a falta de segurança, que pode chegar a extremos de risco de vida para frequentar escolas noturnas em locais afastados, certamente afeta mais gravemente as meninas pobres e negras. (BARROSO, 2004, p. 578-579).

Inúmeras evidências confirmam que classe, gênero e etnia, dentre outras categorias, se combinam para criar condições substanciais de marginalidade. Nelly Stronquist (2007, p. 6), ao focalizar as relações de gênero na América Latina, ressalta que as mulheres pobres, indígenas e afrodescendentes “[...] deparam-se com uma marginalização ainda maior”.

Nesse sentido, nesta pesquisa, saliento que, embora a legislação tenha uma aparência de neutralidade, ela não é neutra (nada é neutro). Para compreendê-la, é preciso atentar para as inúmeras relações de poder existentes nesse processo. No entanto, a elaboração de políticas educacionais que versem sobre a promoção da igualdade, de algum modo oferece meios para o “[...] enfrentamento das desigualdades sociais nos seus mais distintos matizes, incluindo entre eles as discriminações de gênero” (VIANNA, 2011, p. 122).

Nesta parte do texto, almejo verificar como gênero foi inserido historicamente, nas políticas educacionais, focando principalmente as políticas curriculares e realizando uma análise crítica sobre seus discursos. Como já assinalai, compreende-se que a política constitui o gênero e o gênero constitui a política. Desse modo, as políticas educacionais aqui destacadas possibilitam compreender as concepções de gênero que têm contribuído para constituir a ideia de gênero, no âmbito da educação brasileira, e que esses documentos abordados são, por meio da “[...] linguagem e o conteúdo [...] indicadores de intencionalidades, planejamento e formas de poder na perspectiva das relações de gênero e da produção das sexualidades” (VIANNA, 2011, p. 15-16).

Não farei uma análise minuciosa de cada lei ou documento norteador da educação brasileira, mas tecerei apenas alguns apontamentos que nos possibilitem a referência para a análise das políticas educacionais curriculares municipais em questão.

2.1 O currículo produz, o currículo nos produz

O foco no currículo para pensar as relações de gênero nas políticas educacionais, em nível municipal, se justifica porque este é considerado a metamorfose (SILVA, 2006), o resultado materializado das políticas educacionais. É nesse espaço, expressivo de relações de

poder, que são validados valores, conhecimentos, concepções de conhecimentos, estabelecidas diferenças, construídas hierarquias e produzidas identidades, cultura, formas de ver e entender o mundo.

Por meio das políticas curriculares, são *fabricados* os sujeitos epistemológicos, são definidas ações específicas, papéis, funções, saberes etc., para os mais diversos sujeitos sociais, principalmente professores/as, diretores/as, supervisores/as, estudantes, dentre outros/as. “Os currículos, portanto, ajudam a produzir sujeitos específicos, certos homens, certas mulheres, certos professores, certas professoras. Os currículos contribuem, em síntese, para a construção do que somos e do que não somos” (MOREIRA; MACEDO, 2002, p. 8).

Por isso, o currículo não pode ser entendido somente como o espaço de transmissão de conhecimento, porque está centralmente envolvido naquilo que nos tornaremos. Conforme Silva (2006, p. 96):

A produção da identidade e da diferença se dá em grande parte, na e através da representação. Como representação o currículo está amplamente envolvido nesse processo. É aqui, na intersecção entre representação e identidade, que o currículo adquire sua importância política. A representação, em conexão com o poder, está centralmente envolvida naquilo que nos tornamos.

Silva (2006) garante que compreender o currículo como representação significa questionar as relações de poder estabelecidas em sua produção, tais como códigos, convenções, a estilística e os artifícios usados no momento de sua produção, tornando assim visíveis as marcas de sua arquitetura, haja vista que a representação, segundo o autor, é sempre uma representação autorizada, de maneira que prescinde dessa autoridade que está relacionada ao poder.

É preciso focar o currículo para muito além dos conjuntos de conhecimentos ensinados na escola, pois essa seleção de conteúdos não é desinteressada e está amplamente envolvida com relações de poder, tendo importantes implicações para o cotidiano escolar, conforme Arroyo (2007, p. 18):

O currículo, os conteúdos, seu ordenamento e seqüenciação, suas hierarquias e cargas horárias são o núcleo fundante e estruturante do cotidiano das escolas, dos tempos e espaços, das relações entre educadores [as] e educandos [as], da diversificação que se estabelece entre os [as] professores [as].

Os macrotextos de políticas curriculares são, de alguma maneira, expressos nos microtextos na sala de aula. Diretrizes, guias curriculares, normas, livros didáticos, materiais multimídia, paradidáticos e propostas curriculares correspondem a uma grande indústria cultural em torno do currículo, com importantes implicações para a prática pedagógica.

Neste estudo, examinarei o currículo local por meio da análise das propostas curriculares municipais para o primeiro ano do Ensino Fundamental e último ano da Educação Infantil do Município de Marília/SP. Para tanto, partirei de documentos concretos que demonstram como o currículo é materializado, em nível municipal. Todavia, compreende-se que o currículo também está presente na escola, de modo não explícito – é o que é intitulado *currículo oculto*. Moreira e Candau (2007) destacam que esse tipo de currículo é colocado em ação na escola com atitudes, valores, rituais, práticas, regras e procedimentos, modos de organização, do espaço, do tempo, das falas dos/as professores/as, diretores/as, e outros/as agentes da comunidade escolar, bem como pela maneira com que são representados padrões, valores etc., nos livros didáticos e outros materiais didático-pedagógicos.

Há diferentes enfoques em torno do que vem a ser currículo, tornando esse campo híbrido, o que, segundo Lopes e Macedo (2010, p. 16), tem garantido “[...] um maior vigor ao campo”. No entanto, neste trabalho, seguirei a proposta de Silva (2006, p. 17), para quem o currículo é compreendido como: “1) uma prática de significação³⁵; 2) uma prática produtiva³⁶; 3) uma relação social³⁷; 4) uma relação de poder³⁸; 5) uma prática que produz identidades sociais³⁹.” Nessa perspectiva, a cultura é concebida de forma dinâmica, resultado das ações humanas por meio da atividade criadora de homens e mulheres, produto e produtores/as da cultura. Esse processo se dá por meio da “desmontagem” e “desconstrução” e da “remontagem” e “reconstrução”, acontecendo em meio às relações sociais, em contextos constantes de negociação, conflito e inúmeras relações de poder (SILVA, 2006, p. 17).

³⁵ “Os significados organizam-se em sistemas, em estruturas, em relações”. Nesse sentido, “[...] o currículo pode ser visto como um texto, como uma trama de significados, pode ser analisado como um discurso e ser visto como uma prática discursiva” (SILVA, 2006, p. 19).

³⁶ “O currículo é um espaço, um campo de produção e de criação de significado” (SILVA, 2006, p. 21).

³⁷ No currículo, vão ficando registrados os “[...] traços das disputas por predomínio cultural, das negociações em torno das representações dos diferentes grupos e das diferentes tradições culturais, das lutas entre, de um lado, saberes oficiais, dominantes e, de outro saberes subordinados, relegados, desprezados” (SILVA, 2006, p. 22).

³⁸ “As relações de poder são, ao mesmo tempo, resultado e origem do processo de significação” (SILVA, 2006, p. 23). As relações de poder “[...] são inseparáveis das práticas de significação que formam o currículo” (SILVA, 2006, p. 25).

³⁹ “O currículo, como um espaço de significação, está estreitamente vinculado ao processo de formação de identidades sociais. [...] O currículo está centralmente envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos, naquilo que nos tornaremos. O currículo produz, o currículo nos produz” (SILVA, 2006, p. 27).

Essa proposta de currículo vai ao encontro dos referenciais teóricos escolhidos para nortear esta pesquisa, isto é, a teoria feminista, com um viés pós-estruturalista⁴⁰ de análise, tendo como base o pensamento de Joan W. Scott, além da teoria foucaultiana, que pensa o discurso como prática social, ou seja, resultado das mais diversas tramas de poder e saber que se implicam mutuamente.

O currículo tem sido um dos elementos centrais nas reestruturações e políticas educacionais, propostas em diversos países em nome da eficiência econômica, o que demonstra sua extrema importância. É o meio pelo qual são legitimados os discursos ditos verdadeiros: ao se tratar de determinados discursos, as políticas curriculares autorizam determinados grupos e, ao mesmo tempo, desautorizam outros. Por isso, as políticas curriculares são um relevante elemento simbólico do projeto social dos grupos que estão no poder. De acordo com Arroyo (2007, p. 23), atualmente, as “[...] demandas do mercado, da sociedade, da ciência, das tecnologias e competências, ou a sociedade da informática ainda são os referenciais para o que ensinar e aprender”, questões essas as quais sublinham a necessidade de entender o currículo, desafiando a ótica do dominante, desestabilizando o modo como são apresentados e propostos os conhecimentos.

Silva (2006) indica aspectos muito pertinentes em relação ao projeto hegemônico de sociedade e o projeto de sociedade em que se embasa a concepção de currículo defendida por esse autor e neste estudo. De um lado, concentra-se o projeto hegemônico atual, o qual tem como foco a primazia de mercado, os valores econômicos, representados por elementos como: privatização, competitividade, flexibilização, ajuste, desregulamentação, consumidor, mercado. A educação, nesse sentido, torna-se instrumento de metas econômicas, produtivistas, empresariais. Por outro lado, a proposta de educação defendida aqui é contrária a esse projeto de sociedade. Defende-se

[...] uma sociedade que considere como prioridade o cumprimento do direito de todos os seres humanos [...] de ter uma vida em que sejam plenamente satisfeitas todas as suas necessidades vitais, sociais, históricas. Nossos significados são outros: igualdade, direitos sociais, justiça social, cidadania, espaço público. (SILVA, 2006, p. 28).

Assim, a ação crítica diante do currículo é extremamente relevante. Pode-se tomá-lo como um meio de reflexão e crítica, desafiando a ótica dominante com que fora construído o

⁴⁰ “O pós-estruturalismo seria um corpo teórico desenvolvido principalmente na crítica literária, que ofereceria conceitos úteis à análise feminista tais como linguagem, discurso, diferença e *desconstrução*. [...] apóia-se principalmente em Foucault e Derrida” (SCOTT, 1992 apud CARVALHO, 1999, p. 34).

discurso sobre o conhecimento escolar, ao longo da história (questionando, inclusive, por que temas como gênero, raça, educação indígena, educação do campo, afrodescendente, estão à margem do currículo, em detrimento de outros temas, apesar de amplos conhecimentos já elaborados sobre as temáticas, seja pelos movimentos sociais, seja pela academia) – ou utilizá-lo como um elemento de reprodução, com conteúdos estáticos, com vistas à manutenção do modelo hegemônico de sociedade.

Apesar de ser essa uma decisão “[...] moral, ética, política, de cada um/a de nós” (SILVA, 2006, p. 29), tem implicações diretas com a formação humana, desde a mais tenra idade, e está amplamente relacionada com o modo que entendemos o direito humano à educação, em todos os momentos da vida. Esse direito é garantido em diversas leis e documentos da educação brasileira para todas as pessoas, independentemente de sua classe, gênero, raça, etnia, geração, dentre outras identidades.

Considerado o acesso ao conhecimento como direito humano, o currículo pode representar, pelo questionamento de sua lógica, o meio pelo qual o/a estudante se apropria de conhecimentos que lhe propicia “[...] uma compreensão acurada da realidade em que está inserido [a], que possibilitem uma ação consciente no mundo imediato e que, além disso, promovam a ampliação do seu universo cultural” (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 21).

Nesse sentido, o currículo, como elemento de questionamento, é concebido como instrumento capaz de conferir aos/as estudantes a compreensão de seu real papel na sociedade, e sua importância para a mudança e transformação da realidade em que estão inseridos/as, marcada pelas mais diversas desigualdades sociais, de classe, raça, etnia, gênero, dentre outras. É por isso que muitos/as pesquisadores/as que se dedicam ao estudo do currículo igualmente se dedicam à formação docente, devido a seu papel na legitimação/reprodução do currículo ou questionamento do mesmo.

A inclusão das temáticas de gênero no currículo foi fortemente influenciada por diversos acordos internacionais, firmados ao longo da década de 1990; pela força do movimento feminista no Brasil; e pela Constituição Federal de 1988. No âmbito do currículo, essa inserção tem como ponto partida a ideia de substituição do antigo currículo comum pelos PCNs (VIANNA, 2011), vislumbrada pelo governo federal, o que ocorreu concomitantemente com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, em 1996. Por último, destaco as políticas empreendidas no governo Lula, no qual houve a inserção de demandas coletivas por meio da realização de Conferências, Planos e Programas desse período.

A promulgação da Constituição Federal de 1988 introduz o debate de gênero e sexualidade, a partir do debate de direitos, frisando em seu Artigo 210 a necessidade de o

Estado elaborar parâmetros para a prática educativa. Nesse primeiro momento, de acordo com Vianna (2011, p. 211), podemos afirmar, ainda que com cautela, que a

[...] participação do governo brasileiro e dos distintos sujeitos coletivos, organizados nas várias Conferências Internacionais ao longo de 1990, guardava estreitas relações com a constituição de um novo pacto educacional, voltado à introdução das desigualdades socioculturais, mesmo que orientado ao cumprimento de outras metas como universalização de acesso e de elevação da escolaridade, flexibilização dos currículos, entre outros [...].

É no bojo dessas transformações e participações, sob forte influência das agências multilaterais, tais como o Banco Mundial, CEPAL e UNESCO, que foi organizado, no Brasil, mediante a coordenação do MEC, o processo de elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o Ensino Fundamental e os Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil.

Nesse processo, enfatiza Vianna (2011, p. 212): “É notória a influência do contexto espanhol no âmbito da produção das políticas brasileiras de educação.” Tais políticas receberam grande influência do pensamento de César Coll, mentor da reforma educacional na Espanha e consultor para a concretização dos volumes dos PCNs no Brasil. Entretanto, uma das questões que merecem ser destacadas é que, apesar da globalização da economia, essas propostas acabaram impondo a globalização também da informação, de políticas, de valores e práticas sociais e culturais, junto ao discurso de respeito às especificidades locais.

Com base num discurso compensatório, ganhou expressiva força a defesa de uma sociedade mais justa e aberta à diversidade. Para tanto, valorizaram-se políticas de equidade com vistas ao enfrentamento das marginalidades. Esse processo culminou, conforme Arroyo (2010), em políticas de inclusão com caráter compensatório, ao invés da articulação entre educação, políticas públicas, Estado e desigualdades.

Em meio a esses discursos é que foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394, de dezembro de 1996), a qual revogou todos os textos legais em vigor até o momento, apesar de seu longo e conturbado processo de tramitação⁴¹ no Congresso, por oito anos. Quanto à temática de gênero, não houve nenhuma menção, no documento. É apenas ressaltado no artigo terceiro que a educação deve se basear em princípios dentre os quais “I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1996), o que se faz

⁴¹ Sobre esse processo, ver: SAVIANI, D. A. *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*. Campinas: Autores Associados, 2008.

insuficiente para a promoção da equidade de gênero, ante a desigualdade histórica entre homens e mulheres.

No entanto, de acordo com o informe do governo brasileiro à Conferência de Dakar, no ano 2000, é reconhecido que desde aquele período “[...] o Brasil está imune à discriminação contra as mulheres e de gênero” (ROSEMBERG, 2001, p. 154). A autora questiona que, conforme o documento, a desigualdade entre homens e mulheres se resolve pelo acesso à escola, o que não corresponde à realidade, pois, como já vimos anteriormente, a partir do pensamento de Ferraro (2010), desde a década de 1970/1980, as mulheres já haviam ultrapassado os homens em média de anos de estudo e, apesar disso, as desigualdades de gênero ainda permanecem. No documento enviando à conferência, ressalta-se:

Dos objetivos e metas estabelecidos nas conferências EFA 9, somente os relativos à priorização da educação de mulheres e meninas não foram incorporados pelo Brasil, onde este problema não se verifica. As taxas de escolarização, bem como as de sucesso escolar e de número médio de anos de escolarização, são mais altas na população feminina do que na masculina. Dando continuidade a esta tendência, a preocupação com a questão de gênero, no Brasil, terá que ser invertida. (BRASIL, 2000 apud ROSEMBERG, 2001, p. 155).

Notamos que essa mesma preocupação, que se estende na LDB, prioriza a questão do acesso, quando se refere à temática de gênero na escola. Concordando com Rosemberg (2001, p. 156), penso que a agenda da inclusão unicamente por meio dessas propostas de acesso escamoteia o processo de desigualdade de gênero, em nossa sociedade.

Talvez seja possível anunciar, mesmo que timidamente ainda, que a atual agenda compartilhada unanimemente por organizações multilaterais, governos (inclusive o brasileiro), movimento feminista/de mulheres e por parte do campo de estudos de gênero/sobre mulheres, obnubila processos de dominação de gênero na educação.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (Lei n. 9.394/1996) apresenta grandes avanços e vários retrocessos. Um avanço importante foi incluir pela primeira vez, na história da educação brasileira, a Educação Infantil como parte da Educação Básica; porém, no tocante a gênero, trata-se de um documento que traz o tema ainda “velado”⁴², não contemplando a temática.

⁴² Termo utilizado por Vianna e Unbehaum (2004), para referir-se à falta de menção ao conceito de gênero, na política educacional brasileira.

Tendo como base o currículo com foco para os dois anos que são estudados nesta pesquisa, o último ano da Educação Infantil e primeiro ano do Ensino Fundamental, devemos destacar dois documentos importantes consolidados na segunda metade da década de 1990: os *Parâmetros Curriculares para o Ensino Fundamental* (PCNs), publicados em 1997, e o *Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil* (RCNEI), de 1998.

Apesar de entender que, a partir da promulgação da Lei n. 11.274/2006, segundo a qual o Ensino Fundamental passa a ter nove anos e, desse modo, conforme orientações do Conselho Nacional de Educação (CNE) em diversos Pareceres, cabe a elaboração de um novo currículo para o novo Ensino Fundamental, os documentos anteriormente citados constituem marcos importantes para compreender como o gênero foi sendo incluído nas políticas curriculares educacionais, bem como não houve, até o momento, propostas de novos currículos em nível nacional.

Podemos salientar ainda que, embora esses documentos versem sobre orientações, parâmetros para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental, sua promulgação não garante que os princípios apontados serão amplamente inseridos nas práticas pedagógicas. A utilização desses documentos implica processos de desconstrução de práticas já assimiladas pelos/as professores/as, assim como a aceitação/questionamento dessas propostas.

O processo de elaboração desses documentos resulta de um jogo combativo de forças que exclui determinados grupos e legitima outros. Não obstante, como assevera Santos (2002), os grupos excluídos desse processo de elaboração não se excluem da dinâmica social e se articulam por meio de outras políticas, quer municipais, quer estaduais, preparando propostas que façam com que suas perspectivas teóricas sejam acolhidas.

2.2 Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (PCNs)

Os *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental* (PCNs) (BRASIL, 1997) foram elaborados pelo Ministério da Educação (MEC), entre os anos de 1995 e 1997, sendo publicados em 1997, após a aprovação da LDB. Para a redação do documento, foram convidados educadores e especialistas, os quais realizaram análises de currículos de outros países, como Inglaterra, França, Espanha, Estados Unidos. Foram também feitas análises de propostas curriculares de Estados e municípios brasileiros, além de análises de dados sobre desempenho e experiências pedagógicas (BRASIL, 1997a).

O documento preliminar foi submetido a diversos especialistas e resultou em setecentos pareceres, que, conforme consta na introdução (primeiro volume), serviram para reelaboração do documento final. Todavia, há controvérsias sobre esse processo de elaboração, alegando-se principalmente que esse documento se consolidou como um roteiro de conteúdos para ser seguido, insuficiente para assegurar a garantia de qualidade da educação, prevista em documentos como o Plano Decenal de Educação (1993-2003), que ressaltava a necessidade de o Estado fixar parâmetros curriculares claros e orientadores, com vistas à melhoria da qualidade no ensino nas escolas brasileiras.

Atualmente, a despeito das propostas de elaboração de um currículo novo, para o novo Ensino Fundamental de nove anos, os PCNs estão disponíveis no sítio do Ministério da Educação⁴³ e ainda constituem o único documento de referência nacional para nortear os currículos do Ensino Fundamental e Médio, em todo o país, apresentando expectativas de aprendizagem para cada nível de ensino. Neste estudo, o documento é tratado como um marco histórico, porque, para a inserção da temática de gênero na educação, mostrou-se muito relevante.

O material é composto por dez volumes, os quais se referem a áreas distintas, cabendo à escola “[...] o propósito de possibilitar aos [as] alunos [as] o domínio de instrumentos que os [as] capacitem a relacionar conhecimentos de modo significativo” (BRASIL, 1997a, p. 58). Os volumes são organizados em: *Introdução* (volume 1); *Língua Portuguesa* (volume 2); *Matemática* (volume 3); *Ciências Naturais* (volume 4); *História e Geografia* (volume 5); *Arte* (volume 6); *Educação Física* (volume 7); *Apresentação dos Temas Transversais e Ética* (volume 8); *Meio Ambiente e Saúde* (volume 9); *Pluralidade Cultural e Orientação Sexual* (volume 10).

Cada volume é subdividido em ciclos, correspondentes cada um a duas séries do antigo Ensino Fundamental (oito anos), e seu conteúdo é organizado com a explicitação inicial dos objetivos da área e os conteúdos, em seguida os critérios de avaliação e, por fim, as orientações didáticas para cada ciclo em específico.

No caso deste trabalho, privilegiarei a análise no 1º Ciclo, concernente à primeira e à segunda série do antigo Ensino Fundamental. Embora se saiba que o conteúdo desenvolvido no primeiro ano do Ensino Fundamental não corresponde ao conteúdo proposto para a Primeira Série, entende-se que os PCNs trazem orientações gerais para o Ensino Fundamental, o qual contempla o 1º ano, que pertence agora ao Ensino Fundamental.

⁴³ <http://portal.mec.gov.br>

Na Introdução (Volume 1), ao tratar do tema da diversidade, é ressaltado que “[...] a educação escolar deve considerar a diversidade dos [as] alunos [as] como elemento essencial a ser tratado para a melhoria da qualidade de ensino e aprendizagem”, sendo que, “[...] ao considerar a diversidade, tem como valor máximo o respeito às diferenças – não o elogio à desigualdade. A atenção à desigualdade é um princípio comprometido com a equidade, ou seja, com o direito de todos [as] os [as] alunos [as]” (BRASIL, 1997a, p. 96-97). Consta-se que, desde a introdução do documento, é possível destacar a menção à desigualdade social, o respeito às diferenças, o princípio de equidade, porém, não é problematizado o porquê dessas diferenças, baseando-se apenas na perspectiva do respeito ao direito de todos/as.

Como objetivos gerais para o Ensino Fundamental, os PCNs trazem como eixo central da educação escolar o exercício da cidadania, concebida como “[...] participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais”, mediante o posicionamento crítico, responsável e construtivo ante as diferentes situações sociais, agindo “[...] contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crença, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais”, a favor da transformação da realidade, questionando-a, formulando problemas e buscando meios para resolvê-los, por meio do pensamento lógico, da criatividade, da intuição, da capacidade de análise crítica (BRASIL, 1997a, p. 109).

Quanto ao gênero, é importante enfatizar a importância dos PCNs, visto que constituíram a referência nacional oficial de tratamento das questões relacionadas à temática, desde a sua implementação. E, hoje, embora haja diretrizes curriculares norteadoras para o novo Ensino Fundamental, ainda não há um documento como esse, em âmbito nacional.

O estudo do documento é fundamental, pois, a seu tempo, de acordo com Vianna e Umbehaum (2006, p. 417), apresenta “[...] com maior inovação a inclusão de temas que visam a resgatar a dignidade do ser humano, a igualdade de direitos, a participação ativa da sociedade e a co-responsabilidade pela vida social”.

A seguir, com o objetivo de compreender o desenho de gênero nos PCNs, apresento brevemente como o gênero foi contemplado em cada volume do documento. Apesar de somente ser explicitado o conceito de gênero mais amplamente no volume dez, como veremos, há menção à temática em diversas áreas/volumes.

No segundo volume, o qual é intitulado *Língua Portuguesa*, o objetivo da área é que os [as] alunos [as] sejam capazes de “[...] conhecer e analisar criticamente os usos da língua como veículo de valores e preconceitos de classe, credo, gênero ou etnia” (BRASIL, 1997b, p. 42). No tópico *Língua Portuguesa e os Temas Transversais*, é proposto que a língua seja

usada para “[...] conhecer e analisar criticamente os usos da língua como veículo de valores e preconceitos de classe, credo, gênero e etnia, explicitando, por exemplo, a forma tendenciosa com que certos textos tratam questões sociais e étnicas, as discriminações veiculadas por meio de campanhas de saúde, os valores difundidos pela publicidade, etc.” (BRASIL, 1997b, p. 46).

No terceiro volume, dedicado à *Matemática*, não há qualquer menção ao termo gênero. Entretanto, os termos *meninos* e *meninas* são constantemente utilizados no documento como sugestão para conduzir atividades pedagógicas. No tópico *Orientação sexual*, desse volume, é ponderado: “Acomodar num mesmo patamar os papéis desempenhados por homens e mulheres na construção da sociedade contemporânea ainda encontra barreiras ancoradas em expectativas bastante diferenciadas com relação ao papel futuro de meninos e meninas” (BRASIL, 1997c, p. 32-33). Apesar disso, ao mesmo tempo, propõem-se atividades que separam os meninos das meninas com *finalidades pedagógicas*, como listas, separação na sala de aula, dentre outras e, ao tratar de conceitos matemáticos, há exemplos que definem claramente brincadeiras para meninas e meninos.

No quarto volume, que trata das *Ciências naturais*, não há menção à temática de gênero. As diferenças entre meninos e meninas são pensadas com base nas diferenças biológicas. Todavia, é ressaltado: “É possível encontrarem dificuldade de diferenciar meninos e meninas pequenas, desde que vestidos; dificuldade que deixa de existir na identificação de jovens e adultos” (BRASIL, 1997d, p.73). Não há alusão às desigualdades sociais, tendo como base as diferenças entre meninos e meninas, desde a mais tenra idade. Mas, uma importante constatação nesse volume é o entendimento da sexualidade como construção social e cultural.

No quinto volume, o qual se refere à temática de *História e Geografia*, frisa-se que os conteúdos que fundamentam a proposta do documento estão articulados com os temas transversais, devendo ser pensadas

- [...] • as relações de trabalho existentes entre **os indivíduos** e as classes, por meio do conhecimento sobre como se processam as produções, as comercializações e a distribuição de bens, as desigualdades sociais, as transformações das técnicas e das tecnologias e a apropriação ou a desapropriação dos meios de produção *pelos trabalhadores*;
- as diferenças culturais, étnicas, de idade, religião, costumes, gêneros, sistemas econômicos e políticos;
- as lutas e as conquistas políticas, travadas por indivíduos, por classes e movimentos sociais;

- as relações entre os *homens* e a natureza, numa dimensão individual e coletiva, contemporânea e histórica, envolvendo discernimento quanto às formas de dominação e preservação da fauna, flora e recursos naturais;
- reflexões sobre a constituição da cidadania, em diferentes sociedades e tempos, relacionadas à saúde, à higiene, às concepções sobre a vida e a morte, às doenças endêmicas e epidêmicas;
- as imagens e os valores em relação ao corpo, relacionados à história da sexualidade, dos tabus coletivos, da organização das famílias, da educação sexual e da distribuição de papéis entre os gêneros nas diferentes sociedades historicamente constituídas. (BRASIL, 1997e, p. 44-45, grifos meus).

Como os conteúdos apontados são muito amplos, é sugerido que o [a] professor [a] faça escolhas de acordo com o grupo de estudantes, o momento histórico, o local, etc. Assim, coloca-se um questionamento importante: em face da dificuldade em se trabalhar com temáticas como a de gênero, além da falta de formação acadêmica para essa temática, será que existe a possibilidade de gênero ser um tema escolhido?

No volume seis, dedicado à *Arte*, coloca-se como orientação didática que o [a] professor [a] mobilize “[...] a curiosidade dos [as] alunos [as] sobre contrastes, contradições, desigualdades e peculiaridades que integram as formações culturais em constante transformação e as distinguem entre si, por meio da escolha de trabalhos artísticos que expressem tais características” (BRASIL, 1997f, p. 114). É sugerido que, com a apreciação dessas obras, sobretudo as que tematizam a figura humana, sejam desenvolvidas com os/as estudantes discussões sobre “‘O que é um menino? Uma menina? Um pai? Uma mãe?’, ‘Existem atributos masculinos e femininos?’ ‘Como se expressam nas obras observadas?’” (BRASIL, 1997f, p. 115). É proposto, inclusive, que pela leitura dessas obras escolhidas, as crianças possam pensar como são atribuídos significados às diferenças sexuais entre homens e mulheres. É salientado igualmente que, através da arte, se torna possível ampliar a “[...] compreensão dos [as] alunos [as] sobre a sexualidade humana” (BRASIL, 1997f, p. 116).

No tópico *Cultura corporal e cidadania*, do sétimo volume, *Educação física*, é salientado: “No que tange à questão do gênero, as aulas mistas de Educação Física podem dar oportunidade para que meninos e meninas convivam, observem-se, descubram-se e possam aprender a ser tolerantes, a não discriminar e a compreender as diferenças, de forma a não reproduzir estereotipadamente relações sociais autoritárias” (BRASIL, 1997g, p. 30). Ainda nesse volume, é apontado como um dos critérios de avaliação para o primeiro ciclo que o [a] estudante deve “[i]nteragir com seus [suas] colegas sem estigmatizar ou discriminar por razões físicas, sociais, culturais ou de gênero” (BRASIL, 1997g, p. 67).

No tópico de apresentação dos *Temas Transversais*, oitavo volume, são elencados princípios constitucionais, os quais devem, segundo o documento, embasar a educação escolar (dignidade da pessoa humana; igualdade de direitos; participação e a corresponsabilidade pela vida social).

De acordo com o documento, cabe à escola propiciar o questionamento das desigualdades e, com a discussão de gênero, “[...] o questionamento de papéis rigidamente estabelecidos a homens e mulheres da sociedade, a valorização de cada um e a flexibilização desses papéis” (BRASIL, 1997h, p. 35). Sobre a importância de contemplar essa discussão, assevera-se que “[...] várias análises já mostraram que na maioria dos livros didáticos, por exemplo, a mulher é representada apenas como dona de casa e mãe, enquanto o homem participa do mundo do trabalho extradoméstico e nunca aparece em situações de relação afetiva com os filhos e filhas ou ocupado nos cuidados da casa” (BRASIL, 1997h, p. 48).

No nono volume, o qual trata do *Meio ambiente e Saúde*, o foco proposto consiste em “[...] oferecer aos [as] alunos [as] instrumentos que lhes possibilitem posicionar-se em relação às questões ambientais⁴⁴” (BRASIL, 1997i, p. 57). No mesmo volume, no tópico *Saúde*, é ressaltado como objetivo “[...] conscientizar os [as] alunos [as] para o direito à saúde [...] e capacitá-los [as] para a utilização de medidas práticas de promoção, proteção e recuperação da saúde ao seu alcance” (BRASIL, 1997i, p. 101). Contudo, nesse volume, não há qualquer menção ao termo gênero.

No décimo volume, intitulado *Pluralidade Cultural Orientação sexual*, há um amplo debate sobre desigualdade social e diversidade cultural. No documento, enfatiza-se que a primeira

[...] é produzida na relação de dominação e exploração socioeconômica e política. Quando se propõe o conhecimento e a valorização da pluralidade cultural brasileira não se pretende deixar de lado essa questão. Ao contrário, principalmente no que se refere à discriminação, é impossível compreendê-la sem recorrer ao contexto social em que acontece e à estrutura autoritária que marca a sociedade. As produções culturais não ocorrem “fora” de relações de poder: são constituídas e marcadas por ele, envolvendo um permanente processo de reformulação e resistência. (BRASIL, 1997j, p. 20).

Ainda que o documento não seja impregnado pela perspectiva de gênero, o que podemos de imediato observar pela linguagem sexista usada em todos os exemplares da coleção, resalto a importância dos apontamentos sobre as relações sociais de gênero feitas

⁴⁴ “Por ‘ambiente’ entende-se não apenas o entorno físico, mas também os aspectos sociais, culturais, econômicos e políticos inter-relacionados” (BRASIL, 1997i, p. 81).

durante todo o texto, porque se tratava de um documento norteador de outras políticas educacionais e, como tal, representava um importante documento de referência.

É no décimo volume, que se refere à *Pluralidade Cultural Orientação Sexual*, que a temática de gênero é sublinhada. Afirma-se que o uso do conceito de gênero

[...] permite abandonar a explicação da natureza como a responsável pela grande diferença existente entre os comportamentos e lugares ocupados por homens e mulheres na sociedade. Essa diferença historicamente tem privilegiado os homens, na medida em que a sociedade não tem oferecido as mesmas oportunidades a ambos. Mesmo com a grande transformação dos costumes e valores que vêm ocorrendo nas últimas décadas ainda persistem muitas discriminações, por vezes encobertas, relacionadas ao gênero. Todas as diferenças existentes no comportamento de homens e mulheres refletem-se na vivência da sexualidade de cada um, nos relacionamentos a dois e nas relações humanas em geral. (BRASIL, 1997j, p. 144).

O documento traz importantes contribuições para os estudos de gênero e para a inserção da temática na educação, principalmente por destacar a importância das relações sociais de gênero para a formação humana, desde a mais tenra idade, o que é apontado também por Vianna e Unbehaum (2004). Segundo o documento, por meio da exploração do próprio corpo, dos *julgamentos* sociais e valores,

[...] a[s] criança[s] se descobre[m] num corpo sexuado de menino ou menina. Preocupa-se então mais intensamente com as diferenças entre os sexos, não só as anatômicas, mas também com todas as expressões que caracterizam o homem e a mulher. A construção do que é pertencer a um ou outro sexo se dá pelo tratamento diferenciado para meninos e meninas, inclusive nas expressões diretamente ligadas à sexualidade e pelos padrões socialmente estabelecidos de feminino e masculino.

Esses padrões são oriundos das representações sociais e culturais construídas a partir das diferenças biológicas dos sexos e transmitidas pela educação, o que atualmente recebe a denominação de relações de gênero. Essas representações absorvidas são referências fundamentais para a constituição da identidade da criança. (BRASIL, 1997j, p. 118).

Outro avanço significativo, que é apontado por Vianna (2010), relaciona-se à sexualidade no eixo temático sobre o corpo humano. Neste, a sexualidade é vista como uma construção histórica, cultural, como salientei, expressando-se de modos diferentes em cada sujeito. Apesar dessa ênfase no caráter histórico e social da sexualidade, em detrimento de sua concepção naturalizante, o que indica um importante passo na inclusão da perspectiva de gênero na educação, o documento faz referência à concepção de sexualidade heterossexual vinculada aos aspectos biológicos e desvinculada do prazer, o que revela um caráter limitador.

A sugestão de trabalho com a temática relações de gênero, apresentada no documento, é expandida a todas as situações do convívio escolar, não ficando limitada a uma ou outra disciplina. O foco do trabalho com as relações de gênero, conforme o documento, tem como objetivo “[...] combater relações autoritárias, questionar a rigidez dos padrões de conduta estabelecidos para homens e mulheres e apontar para sua transformação”, valorizando e incentivando “[...] a diversidade no comportamento de homens e mulheres, a “[...] relatividade das concepções tradicionalmente associadas ao feminino”, o “[...] respeito ao outro sexo” e pelas “[...] variadas expressões do feminino e masculino” (BRASIL, 1997j, p. 146).

Embora, ao longo do texto, sejam mencionadas as relações desiguais entre homens e mulheres, devemos assinalar que a forma de pensar as relações de gênero, conforme proposto no documento, mesmo que questionando os papéis sociais considerados adequados à homens e mulheres, ainda continua a confirmar o binarismo homem x mulher, na medida em que se baseia enfaticamente no questionamento desses papéis sociais para a sua alternância e não na problematização do que esses saberes, vistos como adequados para homens e mulheres, representam para a constituição da identidade de gênero de meninas e meninos, desde a mais tenra idade.

Após discutir a temática de relações de gênero, num tópico específico do texto que ocupou apenas aproximadamente duas páginas e meia, essa ideia de inversão de papéis é confirmada pela inserção da figura abaixo, supostamente desenhada por Thiago, uma criança ainda em fase de alfabetização.



Imagem 1 **Meu pai preparando o jantar**

Fonte: (BRASIL, 1997j, p. [152])

Essa figura e as demais ilustrações contidas na versão impressa dos PCNs, a qual utilizei para a realização deste estudo, não constam na versão disponível no sítio eletrônico do Ministério da Educação. O porquê não foi identificado. No entanto, uma imagem como essa, depois de toda a discussão de gênero havida nos PCNs, reitera e confirma o entendimento sobre as relações sociais de gênero, expressa em todo o documento.

No décimo volume, são propostos ainda três eixos fundamentais para nortear o trabalho do [a] professor [a] para a realização do trabalho com orientação sexual, incluindo a temática de gênero: *Corpo Humano*; *Relações de Gênero* e *Prevenção às Doenças sexualmente transmissíveis/AIDS*. Apesar de esses temas serem propostos de modo transversal, há a sugestão de trabalhar os conteúdos do eixo *Corpo humano* predominantemente nas áreas de Educação Física, Arte e Ciências; quanto aos conteúdos do eixo *Relações de Gênero*, poderão ser trabalhados nas disciplinas de História, Educação Física e em todas as situações de convívio escolar, o que indica um avanço significativo.

É oportuno destacar que o fato de a questão de gênero estar contemplada no tópico Orientação sexual, relacionando a temática a temas como prevenção de doenças e saúde, coincidentemente ou não, implica uma visão biologizada dessas relações sociais de gênero.

No documento, é notável a importância do [a] professor [a] nesse processo de problematização das desigualdades, discriminações, dentre as quais a de gênero. Isso é possível observar em diversos momentos do texto, tal como em: “O [A] professor [a] precisa saber que a dor do grito silenciado é mais forte do que a dor pronunciada” (BRASIL, 1997j, p. 41). Entretanto, sabemos que poucos são os cursos de formação inicial, bem como de formação continuada, que abordam a discussão de gênero. Em geral, os/as professores ainda têm muita dificuldade em trabalhar com essa temática, no âmbito da prática pedagógica. Ante essa dificuldade, o/ professor/a deve desenvolver, segundo o documento

[...] a capacidade de perceber que tem o que trabalhar em si mesmo, e isso não o impede de trilhar, junto com seus alunos, o caminho da superação do preconceito e da discriminação. Trata-se de ter a certeza de que cada um de seus gestos pode fazer a diferença entre o reforço de atitudes inadequadas e a chance de abrir novas possibilidades de diálogo, respeito e solidariedade. (BRASIL, 1997j, p. 41-42).

Em outro fragmento do texto, entendemos que é necessário que as professoras (utilizando o feminino) se voltem “[...] para as próprias mentalidades e práticas, como mulheres, como cidadãs, como educadoras, exigindo respeito para si e para aqueles com quem trabalham” (BRASIL, 1997j, p. 26). Com esse apontamento, pode-se inferir que um dos motivos que inviabilizam a equidade de gênero, na escola, parte da própria prática docente, que continua a reproduzir práticas consideradas conservadoras, ainda que se deva pensar na totalidade dessas relações.

Sobre essa questão, Brabo (2005) aponta, em sua pesquisa de Mestrado, que a própria profissão do magistério se constituiu influenciada pelos valores culturais que desvalorizavam

a mulher. Desse modo, as próprias professoras reproduziam valores, preconceitos e costumes da sociedade patriarcal e não percebiam tal discriminação, assim como elas próprias não se compreendiam como sujeito resultante de gênero. Também não percebiam que contribuíam para reproduzir os padrões e saberes de gênero. Tornavam-se agentes e pacientes da própria ação, ou exerciam por meio de sua dominação, a dominação do/a dominado/a.

Diante dessa problemática, podemos salientar que o próprio Estado não possibilitou mudanças nas práticas docentes, na medida em que não proporcionou formação contínua aos/as docentes, fazendo com que o uso do conceito de gênero ainda não seja incluído na educação brasileira (CARVALHO, RABAY, BRABO, 2010).

De acordo com o documento, fica explícito que o/a professor/a, para realizar um trabalho pedagógico efetivo, que contemple a problematização das relações sociais de gênero, de modo a promover mudanças na sua própria prática pedagógica, mediando os modos de conhecer de seus/suas alunos/as, possibilitando-lhes uma relação crítica com a realidade que o/a cerca, a fim de compreender as relações de poder que sustentam as mais diversas desigualdades sociais, dentre elas a de gênero, deve ser um/a professor/a altamente preparado para pensar essas relações.

Caso contrário, essa discussão não ocorre, haja vista que, conforme o documento, para que aconteça uma discussão profícua sobre gênero e sexualidade, é necessário que exista um trabalho de *convencimento* das próprias famílias sobre a necessidade dessas discussões, estendendo esse convencimento aos/as demais agentes da equipe escolar, para que a importância dessa discussão esteja presente desde a elaboração da proposta curricular da instituição.

Refletindo sobre a temática de gênero, em face da análise do documento, fica o questionamento: qual a possibilidade de prática dessa política curricular, no ambiente escolar, se o próprio Estado não proporciona essa formação necessária?

Outra questão importante a ser destacada é que, no documento, podemos constatar que são utilizados diversos referenciais teóricos para subsidiar as discussões, todavia, não são identificados ao longo do texto. Trata-se de uma mistura de conceitos, oriundos principalmente de vertentes da Psicologia distintas entre si e, inclusive, contrárias na maneira de conceber o ensino e a aprendizagem. Esse uso de forma não explícita, a meu ver, dificulta a compreensão da proposta.

Há também que se considerar que o documento teve um processo de elaboração conturbado, sendo que, como toda política educacional, em meio às relações de poder que envolvem o processo de elaboração, legitima determinados grupos e silencia outros. Apesar

de não fazer referência, ao longo do texto, diversas vezes menciona a teoria construtivista como base de sua organização, o que, de modo direto ou indireto contribuiu para a sua crítica e recusa em adotá-lo, por diversos/as profissionais da educação, em função do fato de se basearem em outras perspectivas teóricas.

A proposta de currículo apresentada nos PCNs, como já mencionei, contou com amplo apoio de César Coll, Professor da Universidade de Barcelona, mentor da Reforma Educacional Espanhola e consultor de diversas equipes que redigiram documentos para os PCNs.

A ideia de currículo presente no documento diverge da proposta de currículo que propomos anteriormente, o qual é compreendido como prática de significação¹ prática produtiva; relação social; relação de poder e uma prática que produz identidades sociais. Para Coll (1992, p. 21 apud MOREIRA, 1997, p. 96), o currículo representa “[u]m elo que se situa entre a declaração de princípios gerais e sua tradução operacional entre a teoria educativa e a prática pedagógica, entre a planificação e a ação, entre o que se prescreve e o que realmente sucede nas aulas”.

Resta salientar que essa concepção de currículo, entendida como um molde para ser traduzido pelas práticas pedagógicas, no ambiente escolar, nega uma de suas especificidades, que é a sua dimensão política, no sentido de sua real articulação mais ampla entre educação e sociedade. Conforme Moreira (1997, p. 95) negam-se

[...] os possíveis efeitos que mudanças no currículo e na prática pedagógica podem provocar na formação da consciência do [a] estudante e, como consequência, na organização social. Não se acentua que a educação tem sido utilizada para reproduzir uma estrutura social hierarquizada e conservar determinados grupos sociais em situação de opressão e submissão.

Nesse sentido, a despeito dos avanços obtidos com a inclusão da temática de gênero e sexualidade, nos PCNs, é oportuno enfatizar a importância de um olhar atento às sugestões propostas no documento, visto que, para atender às demandas dos acordos internacionais e dos movimentos sociais de inclusão dessas temáticas, sem o devido cuidado com relação às questões apontadas aqui, o documento pode contribuir para reproduzir as desigualdades sociais. Por exemplo, quando tratamos das relações sociais de gênero apenas na perspectiva da inversão de papéis sociais, se silenciarmos a propósito dos outros sujeitos que não se incluem nessa relação binária heteronormativa, deixamos de questionar quais as implicações desse currículo para a manutenção das desigualdades sociais, em suas múltiplas facetas, dentre as quais classe social, gênero, etnia e diversidade sexual.

2.3 Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI)

O RCNEI integra a série de documentos dos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, preparado pela equipe do Ministério da Educação (MEC), com o objetivo traçar parâmetros curriculares nacionais para os diferentes níveis educacionais, em atendimento ao vigésimo sexto artigo da LDB, que se refere à necessidade de elaboração de uma base nacional comum para os currículos de todos os níveis da educação brasileira.

O Conselho Nacional dos Direitos da Mulher e o Conselho Estadual da Condição Feminina tiveram um significativo papel, para que a temática gênero e sexualidade fosse introduzida na Educação Infantil. As mulheres organizadas, frente ao processo de urbanização brasileira que ocorria por volta das décadas de 1970 e 1980, por meio de suas reivindicações, conseguiram com que a Educação Infantil fosse contemplada na Constituição Federal (BRASIL, 1988) como um direito.

Somado a esse processo, “[...] temos hoje no mundo ocidental a creche como um patrimônio do feminismo, da esquerda e do sindicalismo dos anos 70” (FARIA, 2006, p. 284). É íntima a relação entre os movimentos de luta pelos direitos das mulheres e a educação das crianças pequenas. Esses movimentos desempenharam um papel decisivo na garantia dos direitos à Educação dessas crianças, mesmo que num primeiro momento o direito da criança fosse algo secundário, com vistas a garantir o direito da mãe trabalhadora⁴⁵ e não do desenvolvimento da criança (CAMPOS, 1999).

Nos anos que seguem, o grande desafio foi superar a discussão de creche unicamente como direito da mãe, apesar de posteriormente ter sido contemplada na LDB como direito da criança. O documento *Critérios para atendimento em creches e pré-escolas que respeitem os direitos fundamentais da criança*⁴⁶, de autoria de Maria Malta Campos e Fúlvia Rosemberg, o qual teve a sua primeira edição no ano de 1995, publicado pelo Ministério da Educação e pela Secretaria de Educação Básica, dentre outros documentos, destaca essa preocupação, trazendo inclusive grandes contribuições para a inclusão da temática de gênero, com a finalidade de repensar o trabalho pedagógico e as relações humanas, na instituição de Educação Infantil.

⁴⁵ Ainda que hoje defendamos a igualdade de responsabilidades nas tarefas educativas em relação aos filhos e filhas, “[...] em algumas instituições de ensino, públicas ou privadas, esse direito é concernente apenas às mulheres trabalhadoras, excluindo-se assim os pais [...]” (HENRIQUES, 2007, p. 22).

⁴⁶ A primeira versão do documento foi elaborada no contexto de um projeto de assessoria e formação de profissionais de creche de Belo Horizonte. Posteriormente, foi discutido no 1º Simpósio Nacional de Educação Infantil em Brasília e, em 1994, contou com o apoio do Ministério da Educação e do Desporto.

Nesse documento, é salientado que numa creche que respeite os direitos fundamentais da criança, as meninas “[...] também participam de jogos que desenvolvem movimentos amplos: correr, jogar, pular” (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009, p. 14), enquanto os “Nossos meninos e meninas têm oportunidade de jogar bola, inclusive futebol” (CAMPOS, ROSEMBERG, 2009, p. 23). E prosseguem as autoras: “Nossos meninos e meninas têm direito a expressar tristeza e frustração”; “A manifestação de preconceitos de raça, sexo ou religião nos mobiliza para que procuremos incentivar atitudes e comportamentos mais igualitários na creche” (CAMPOS, ROSEMBERG, 2009, p. 25); “Meninos e meninas têm os mesmos direitos e deveres”; “Nossas crianças, negras e brancas, aprendem a gostar de seu corpo e de sua aparência” (CAMPOS, ROSEMBERG, 2009, p. 27), além de outros diversos apontamentos que ajudam a valorizar a especificidade de cada criança, com vistas à promoção de seus direitos humanos.

No entanto, conforme ressaltam Vianna e Unbehaum (2006), em 1998, houve uma recomposição do grupo que dirigia a Educação Infantil, no MEC, e se desconsiderou toda essa discussão que estava em curso, sendo o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI) elaborado “[...] sem articulação com os documentos que haviam sido produzidos pelo COEDI/MEC” (LEITE FILHO, 2001, p. 40), representando até mesmo um “[...] retrocesso no processo que vinha se dando no Brasil de o governo com a participação da sociedade civil, construir uma política de educação para crianças pequenas” (LEITE FILHO, 2001, p. 41).

O conjunto de documentos que compõem o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil é composto por três volumes: no primeiro, intitulado *Introdução*, é apresentada uma reflexão sobre as creches e Instituições de Educação Infantil, no contexto brasileiro, a concepção de infância, de educação, de instituição e de profissional. O segundo e o terceiro volume são relacionados aos âmbitos da experiência. O segundo volume, *Formação Pessoal e Social*, explicita eixos de trabalho que favorecem os processos de construção da identidade e autonomia das crianças. O terceiro volume, *Conhecimento de mundo*, aborda eixos de trabalho voltados para a construção de diversas linguagens pela criança: Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática (BRASIL, 1998a).

Cada volume é organizado em torno de uma mesma estrutura. Aparecem, em sequência, as “[...] ideias e práticas correntes relacionadas ao eixo e à criança e aos seguintes componentes curriculares: objetivos; conteúdos e orientações didáticas; orientações gerais para o [a] professor [a] e bibliografia” (BRASIL, 1998a).

Diversas críticas foram direcionadas ao documento, dentre as quais, que traduz propostas espanholas (HADDAD, 1998); que há falta de referências aos autores citados no decorrer do texto (ARCE, 2001), conforme constatamos também nos PCNs. Outra crítica diz respeito à desarticulação entre o que estava sendo pensado para Educação Infantil, no momento de sua elaboração (CERISARA, 2007; GARCIA; LEITE FILHO, 2001). Kuhlmann Júnior (2007) e Kramer (2003) criticam a noção de criança abstrata, sem família, nem pertencimento cultural. Já Cerisara (2007) censura a ênfase nos conteúdos do Ensino Fundamental, dentre outros apontamentos. Apesar disso, o documento ainda é usado por parte significativa das instituições de Educação Infantil, em nosso país, como norteador e instrumento organizador das *atividades* realizadas.

Ainda que o documento não tenha valor legal e tenha sido elaborado na contramão dos movimentos sociais em vigor, desde a década de 1980 e 1990, conforme a literatura aponta, a versão final foi divulgada em outubro de 1998, sem atender aos/às diversos/as pareceristas que apelavam por mais tempo para discussão. Assim, o mesmo foi aprovado antes das *Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil*, esta última de caráter mandatório, a qual discutirei mais à frente.

Kuhlmann Júnior (2007) ressalta que, apesar de o documento ser apresentado como uma proposta aberta, flexível e não obrigatória, a própria expressão *Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil* já revela intenções de que esse material se tornasse hegemônico, em todo o território nacional. Quanto à sua implementação, pode-se afirmar que essa não foi uma questão de escolha, pois o documento foi

[...] amplamente divulgado em todo o território nacional, sendo distribuído a todos [as] os [as] professores [as] de educação infantil do país e, como meio de forçar sua adoção, o governo estabeleceu que a liberação de recursos para formação de professores [as] dessa etapa educacional só ocorreria onde o RCNEI estivesse sendo adotado como currículo oficial. (CORRÊA, 2011, p. 3).

Malgrado as diversas críticas antes apontadas em relação ao RCNEI, o documento representa significativo avanço como política para a Educação Infantil, no âmbito das relações de gênero. Destaca que essas relações são construídas socialmente e que, mesmo antes de a criança nascer, a família já atribui valores a como deve ser um *homem* ou uma *mulher*, em nossa sociedade.

É no segundo volume, *Formação Pessoal e Social*, que as relações sociais de gênero são abordadas. Nesse volume, são apresentados como eixo de trabalho os processos de

construção de identidade e autonomia das crianças. As questões relacionadas à sexualidade e às relações de gênero são consideradas importantes, no desenvolvimento da criança. Afirma-se que esses aspectos ocupam um lugar central na sua formação:

Ao se perceber como menino ou como menina, as preocupações das crianças não residem mais unicamente nas diferenças anatômicas, mas nas características associadas ao ser homem ou mulher.

Após uma fase de curiosidade quanto às diferenças entre os sexos, por volta dos cinco e seis anos, a questão do gênero ocupa papel central no processo de construção da identidade. Isso se reflete nas ações e interações entre as crianças, que tendem a uma separação espontânea entre meninos e meninas. (BRASIL, 1998b, p. 20).

Entretanto, todo o processo histórico, social e cultural, mediado por inúmeras relações de poder, que contribuem para que haja uma separação *espontânea* entre meninas e meninos, é desconsiderado. O mesmo acontece neste fragmento:

Mesmo quando o ambiente é flexível quanto às possibilidades de exploração dos papéis sociais, os estereótipos podem surgir entre as próprias crianças, fruto do meio em que vivem, ou reflexo da fase em que a divisão entre meninos e meninas torna-se uma forma de se apropriar da identidade sexual. (BRASIL, 1998b, p. 42).

Refere-se a conceitos como gênero, estereótipos, identidade sexual, sem a devida problematização, podendo levar ao erro de interpretar esses conceitos por uma terapêutica de atitude, conforme sublinha Silva (1997, p.21):

A noção de estereótipo, ao contrário da noção de representação enfatizada pela análise cultural, está focalizada na representação mental. Nesse movimento individualizante, deixa-se de focalizar, precisamente, aquilo que na análise cultural é central: a cumplicidade entre representação e poder [...]. Nessa perspectiva, *o estereótipo é combatido por uma terapêutica da atitude*.

Desde a introdução, evidencia-se que a proposta do documento é contribuir para o planejamento, desenvolvimento e avaliação de práticas educativas que “[...] considerem a pluralidade e diversidade étnica, religiosa, de gênero, social e cultural das crianças brasileiras, favorecendo a construção de propostas educativas que respondam às demandas das crianças e seus familiares nas diferentes regiões do país” (BRASIL, 1998a, p.[9]). Porém, as escolas, de modo geral, não estão preparadas para lidar com as questões relacionadas a gênero, de acordo com Vianna (2010, p. 160):

Há muita dificuldade, por exemplo, em perceber a educação sexual como parte do trabalho a ser desenvolvido por creches e pré-escolas [instituições de Educação Infantil]. Profissionais da área, em geral, não sabem lidar com situações que contradizem comportamentos previamente estabelecidos para meninas e meninos, como por exemplo, um menino gostar de brincar com bonecas ou panelinhas.

No documento, é explicitado o conteúdo a ser trabalhado com as crianças de quatro a seis anos: “Participação de meninos e meninas igualmente em brincadeiras de futebol, casinha, pular corda etc. Respeito às características pessoais relacionadas ao gênero, etnia, peso, estatura etc.” (BRASIL, 1998b, p. 37).

Quanto à constituição da identidade de gênero, é enfatizada a necessidade da diversidade de possibilidades de brincadeiras que estejam relacionadas tanto com *os papéis de homem*, como com *os papéis de mulher*, contudo, o sentido dos papéis sociais *de homens e de mulheres* é facilmente percebido:

No que concerne à identidade de gênero, a atitude básica é transmitir, por meio de ações e encaminhamentos, valores de igualdade e respeito entre as pessoas de sexos diferentes e permitir que a criança brinque com as possibilidades relacionadas tanto ao papel de homem como ao da mulher. Isso exige uma atenção constante por parte do [a] professor [a], para que não sejam reproduzidos, nas relações com as crianças, padrões estereotipados quanto aos papéis do homem e da mulher, como, por exemplo, que à mulher cabe cuidar da casa e dos filhos e que ao homem cabe o sustento da família e a tomada de decisões, ou que homem não chora e que mulher não briga. (BRASIL, 1998b, p. 42).

Assim como nos PCNs, o gênero é também focalizado no RCNEI e representa um importante avanço para a inclusão das temáticas de gênero e sexualidade, nas políticas curriculares para Educação Infantil. Apesar de ser compreendido como importante na constituição da identidade da criança, desde a mais tenra idade, o gênero está contemplado no documento de maneira muito limitada, relacionado aos papéis sociais, comportamentos *considerados adequados* para meninos e meninas. Não há proposta de problematização desses saberes, nem das relações de poder que os sustentam e os atualizam, desconsiderando-se a falta de formação dos/as professores/as para trabalhar com a temática.

Um dos motivos que pode justificar a dificuldade de se trabalhar com a temática de gênero, no espaço escolar, desde a mais tenra idade, é que em documentos como o RCNEI, apesar de contemplar as relações sociais de gênero de modo “desvelado” – como afirmam Vianna e Unbehaum (2004), no sentido de que aquilo que não está oculto, escondido ou

encoberto –, ressaltando que a maneira como esse e outros conceitos são ali abordados é demasiadamente limitada e ainda propicia certo ocultamento de gênero.

Conceitos como gênero, sexualidade, identidade de gênero, papéis sociais estão subentendidos ou mesmo, quando são citados no documento, aparecem sem a devida problematização. Essa problemática, para mim, representa grande dificuldade para a prática pedagógica de docentes que, no seu processo de formação inicial, não tiveram a oportunidade de discutir e ter formação sobre o assunto, porque isso pressupõe mudanças de mentalidades, de valores etc.

Surge, ainda, outra problemática que é ocasionada pela anterior: tal fato pode levar professores/as, bem como de gestores/as, a uma leitura superficial do RCNEI, cooperando para que as relações sociais de gênero e a própria identidade de gênero sejam reduzidas aos papéis sociais, sem contextualizar essas relações, na sociedade em que estamos inseridas/os, mediada por relações de poder.

2.4 Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação Básica

A elaboração das Diretrizes Nacionais para Educação Infantil e Ensino Fundamental precede a criação do Conselho Nacional da Educação (CNE), que se deu por meio da aprovação da Lei n. 9.131/95, “[...] a qual procurou caracterizá-lo como um órgão representativo da sociedade Brasileira” (BONAMINO; MARTÍNEZ, 2002, p. 371). Nesse sentido, cabe ao CNE um papel consultivo, deliberativo, avaliativo e de assessoria junto ao Ministério da Educação, no diagnóstico de problemas e no desenvolvimento de medidas para o aperfeiçoamento da educação brasileira (BRASIL, 1995).

Quanto ao currículo, fica explicitado na Lei antes citada, em seu nono artigo, que é de responsabilidade do CNE, por meio das atribuições da Câmara de Educação Básica, “[...] c) deliberar sobre as diretrizes curriculares propostas pelo Ministério da Educação e do Desporto; [...]” (BRASIL, 1995). Diante disso, com base também em outros documentos legais, como a CF de 1988, a LDB de 1996 e a Lei n. 9.131/1995, faz-se necessária uma inter-relação entre CNE e MEC, para as definições dos currículos e conteúdos mínimos, sendo que o primeiro teria caráter deliberativo e avaliativo.

Para Bonamino e Martínez (2002), a relação entre esses dois órgãos de Estado foi desde o início conflituosa. Marcada pela falta de colaboração e por descompassos, dentre os quais se destaca a publicação da versão inicial dos PCNs antes mesmo de os/as Conselheiros/as do CNE terem assumido o cargo; a entrega de um amplo texto aos/as Conselheiros/as, com a proposta de diretrizes curriculares sugeridas pelo MEC ao CNE, resultado de um longo processo de discussão, por vias indiretas. Tais questões resultaram no desencontro desses órgãos, o que, segundo as autoras, indica nada menos que a lógica centralizadora das políticas educacionais, ao longo da segunda metade da década de 1990.

Esses desencontros podem ser mais uma vez exemplificados pelas lógicas distintas desses órgãos, apontadas por Bonamino e Martínez (2002). Na lógica do MEC, no momento de elaboração dos PCNs, almejava-se rapidamente a sua aprovação pelo CNE e, igualmente, que logo fossem efetivados pelos/as professores/as nas redes de ensino. Essa aprovação era considerada superior à discussão das diretrizes curriculares. Segundo a lógica do CNE, era imprescindível a discussão dos PCNs e não sua aprovação imediata. Assim,

[...] no posicionamento político do CNE, a fixação de diretrizes curriculares nacionais, tendo em vista uma formação básica comum a ser observada nas propostas curriculares para o ensino fundamental municipal, estadual ou da própria unidade escolar, teve, como contrapartida, a não-obrigatoriedade dos PCNs. (BONAMINO; MARTÍNEZ, 2002, p. 372).

Mesmo compreendendo que as Diretrizes Curriculares possuem um caráter mais geral das linhas norteadoras curriculares, é necessário atentarmos para o processo antes focalizado, segundo o qual, a despeito desse entendimento, o primeiro documento que versa sobre as Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental foi constituído por meio de um processo inverso, no qual se *procuraram* as linhas gerais contempladas num documento mais amplo, os PCNs.

Tais problemas demonstram minimamente como são amplas as relações de poder envolvidas no processo de elaboração das políticas curriculares até chegar à materialização do discurso final, na publicação de diversos documentos, tais como Resoluções, Leis, Parâmetros, Orientações, Propostas, dentre outros.

Neste tópico, de maneira breve, discutirei como o gênero está sendo contemplado nas propostas de Diretrizes Curriculares para a Educação Básica, tendo como foco as propostas para a Educação Infantil e primeiro ano do Ensino Fundamental. Para tanto, farei uso de Resoluções aprovadas pelo CNE e Câmara da Educação Básica (CEB), bem como de

Pareceres também elaborados pelo CNE/CEB, que tratam das diretrizes curriculares nacionais e estão disponíveis no sítio do Ministério da Educação, dentre os quais:

- Resolução CEB n. 2/1998, a qual define as primeiras Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental.
- Resolução CEB n. 1/1999, que define as primeiras Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.
- Resolução CEB n. 5/2009, a qual fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.
- Resolução CEB n. 4/2010, que define as Diretrizes Curriculares Gerais para Educação Básica.
- Resolução CEB n. 7/2010, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos.

A discussão sobre esses documentos será pertinente ao estudo realizado, pois as DCNs possuem caráter mandatório, o que significa que essas diretrizes devem ser consideradas como a principal referência pelos Sistemas de Ensino e as escolas, públicas ou particulares, que os compõem, para a formulação de suas propostas de ensino, o que nos remete a pensar na sua importância para a elaboração dos documentos municipais propostos para análise, neste estudo.

Num primeiro momento, temos a publicação das diretrizes curriculares para o Ensino Fundamental, em 1998, e para a Educação Infantil, em 1999, como resultado dos ordenamentos legais que atribuem ao CNE a determinação de deliberar junto ao MEC sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação brasileira.

Diante disso, foi elaborado o Parecer CEB n. 4/1998 e aprovada pelo CNE a *Resolução CEB nº 2, de 7 de abril de 1998*, que define as *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental*.

O documento corresponde à primeira política que define diretrizes curriculares para o Ensino Fundamental, possui apenas duas páginas de texto, contendo quatro artigos e sete incisos. Não enfoca a temática de gênero em nenhuma de suas colocações, porém, apenas é destacado no terceiro artigo que a ação pedagógica deve ser norteadas por “[...] b) princípios dos Direitos e Deveres da Cidadania, [pelo] exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática”.

Além disso, preconiza que, ao produzir a proposta pedagógica, cada escola deverá reconhecer a “[...] identidade pessoal de alunos [as], professores [as] e outros [as] profissionais e a identidade de cada unidade escolar e de seus respectivos sistemas de ensino”

(BRASIL, 1998d). É salientado que o currículo, no Ensino Fundamental, deve estar articulado com a vida em seus múltiplos aspectos, de modo a levar em conta suas relações com a saúde, a sexualidade, a vida familiar e social, o meio ambiente, o trabalho, a ciência e a tecnologia, a cultura e as linguagens. Essas questões poderiam acarretar a menção a princípios norteadores para o trabalho pedagógico com a temática de gênero, entretanto, gênero, nesse primeiro documento, permanece “velado”.

No ano seguinte, em 1999, foi aprovada pelo CNE a *Resolução CEB n. 1/1999*, em que são definidas as *Diretrizes Nacionais Curriculares para Educação Infantil*. O documento contém quatro artigos e duas páginas de texto. Como princípios norteadores para elaboração das propostas pedagógicas, constam no artigo terceiro:

- a) Princípios Éticos da Autonomia, da Responsabilidade, da Solidariedade e do Respeito ao Bem Comum;
- b) Princípios Políticos dos Direitos e Deveres de Cidadania, do Exercício da Criticidade e do Respeito à Ordem Democrática;
- c) Princípios Estéticos da Sensibilidade, da Criatividade, da Ludicidade e da Diversidade de Manifestações Artísticas e Culturais. (BRASIL, 1999).

Ainda no terceiro artigo, é ressaltado que, na elaboração das propostas pedagógicas, devem ser consideradas a identidade pessoal dos [as] alunos [as], suas famílias, professores [as], bem como da Unidade escolar. Apesar disso, não há nenhuma menção a gênero.

Os dois documentos apontados até o momento apresentam linguagem sexista, utilizando o *genérico* masculino para referir-se tanto a homens, como às mulheres, desde a mais tenra idade. São documentos bem gerais e não tratam de modo específico das diversidades brasileiras, nem das desigualdades sociais e suas relações com a educação.

No ano de 2009, foi aprovada pelo CNE a *Resolução CEB n. 5/2009*, a qual fixa novas *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (DCNEI), revogando a Resolução n. 1/1999, anteriormente explicitada. A revisão e atualização das DCNEI foi considerada essencial “[...] para incorporar os avanços presentes na política, na produção científica e nos movimentos sociais na área” (BRASIL, 2009a, p. 3). Foram elaboradas mediante a participação de representantes de entidades nacionais, como União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (ANPED), Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), Fórum Nacional de Conselhos Estaduais de Educação, Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB), da SEB, Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) do MEC e de especialistas da área de Educação Infantil,

como Maria Carmem Barbosa, Sônia Kramer, Fúlvia Rosenberg, Ana Paula Soares Silva e Zilma de Moraes Ramos de Oliveira, por meio de debates ocorridos em audiências públicas nacionais promovidas pela Câmara de Educação Básica do CNE, realizadas em São Luís do Maranhão, Brasília e São Paulo (BRASIL, 2009a, p. 3-4).

Várias são as modificações entre um documento e outro. Farei alguns apontamentos sobre essas alterações, por entender que através dessas mudanças é que vai se constituindo o desenho de gênero, nas políticas educacionais curriculares. No contexto das relações de gênero, são importantes as conquistas.

O novo documento tem um caráter mais plural e dinâmico, tendo em vista as múltiplas facetas que contribuem para a constituição da identidade de meninos e meninas, desde a mais tenra idade. Enquanto gênero não estava contemplado nas DCNEI (BRASIL, 1999), na nova DCNEI (BRASIL, 2009b), no sétimo artigo, é salientado que, no desenvolvimento da proposta pedagógica, esta deve cumprir a função sociopolítica e pedagógica,

IV - promovendo a igualdade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância;

V - construindo novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação étnica, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa. (BRASIL, 2009b, grifo meu).

Dentre as condições apontadas para a organização curricular na Educação Infantil, no parecer CEB n. 20/2009, frisa-se: “O combate ao racismo e às discriminações de gênero, sócio-econômicas, étnico-raciais e religiosas deve ser objeto de constante reflexão e intervenção no cotidiano da Educação Infantil” (BRASIL, 2009a, p. 10).

No novo documento, o trabalho pedagógico é entendido como um processo participativo, envolvendo a ampla participação de família e de toda a comunidade escolar. É interessante sublinhar que a palavra *educadores* aparece apenas uma única vez, em todo o documento. Não há menção a professor/a ou mesmo educador/a, no decorrer do texto. Todavia, a função mediadora deste/a pode ser observada através de outras definições, como a de currículo:

Art. 3º O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade. (BRASIL, 2009b, p. 1).

Nas diretrizes anteriores, aprovadas em 1999 (BRASIL, 1999), diferentemente das novas diretrizes (BRASIL, 2009b), há várias referências à centralidade do/a professor/a e o uso da linguagem sexista, as quais podem ser destacadas em fragmentos como o abaixo

VI – As Propostas Pedagógicas das Instituições de Educação Infantil devem ser criadas, coordenadas, supervisionadas e avaliadas por *educadores*, com, pelo menos, o diploma de Curso de Formação de *Professores*, mesmo que da equipe de Profissionais participem outros das áreas de Ciências Humanas, Sociais e Exatas, assim como familiares das crianças. Da direção das instituições de Educação Infantil deve participar, necessariamente, *um educador* com, no mínimo, o Curso de Formação de *Professores*. (1999, p. 1-2)

Apesar de o documento apontar a importância da gestão democrática e dos princípios de democracia, pode-se afirmar que, no primeiro documento (BRASIL, 1999), havia menção ao/a professor/a como responsável pela criação, coordenação e supervisão das propostas pedagógicas, o que pode demonstrar, apesar da alusão à gestão democrática, centralidade no trabalho do/a professor/a.

Tratando ainda da proposta pedagógica, as novas DCNEI (BRASIL, 2009b) sugerem uma proposta mais dinâmica, que cumpra, inclusive, uma função sociopolítica e pedagógica. No processo de construção da proposta curricular, devem ser respeitados princípios éticos, políticos e estéticos, e não há inferência quanto à centralidade do/a professor/a, como na proposta anterior. Apesar de citar uma única vez a palavra *educadores* no *genérico* masculino, nota-se que a linguagem empregada no documento explicita uma tendência a não utilizar a linguagem sexista.

A Educação Infantil, nesse contexto, conforme destaca o documento, é concebida como primeiro espaço de educação fora do ambiente familiar, com importantes contribuições para a promoção do projeto de sociedade democrática fixado na Constituição Federal (BRASIL, 1988). Nesse sentido, “[...] a redução das desigualdades sociais e regionais e a promoção do bem de todos [as] (art. 3º, incisos II e IV da Constituição Federal) são compromissos a serem perseguidos pelos sistemas de ensino e pelos [as] professores [as] também na Educação Infantil” (BRASIL, 2009a, p. 5), o que confirma a importância da temática que propus analisar, assim como a relevância da problematização das relações de gênero, dentre outras desigualdades, no âmbito da prática pedagógica. Isso significa

[...] considerar as creches e pré-escolas na produção de novas formas de sociabilidade e de subjetividades comprometidas com a democracia e a cidadania, com a dignidade da pessoa humana, com o reconhecimento da

necessidade de defesa do meio ambiente e com o rompimento de relações de dominação étnica, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa que ainda marcam nossa sociedade. (BRASIL, 2009a, p. 6).

Observa-se também que, no segundo documento (BRASIL, 2009b), são explicitadas várias questões que desvelam o entendimento da criança como sujeito de direitos. Infere-se que é necessário considerar a singularidade de cada criança, sua especificidade.

O reconhecimento da constituição plural das crianças brasileiras, no que se refere à identidade cultural e regional e à filiação socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa, é central à garantia de uma Educação Infantil comprometida com os direitos das crianças. (BRASIL, 2009a, p. 11).

Esse reconhecimento pode ser considerado um avanço muito significativo e vai ao encontro das especificidades de constituição de sujeitos, já apontadas anteriormente, pela luta dos movimentos feministas e em prol dos direitos humanos.

Como a proposta aqui é compreender como o gênero está contemplado nas DCNEI (BRASIL, 2009b) e não fazer uma análise minuciosa do documento, podemos afirmar que há avanços significativos, sobretudo ao se considerar a criança única, capaz, sujeito de direitos desde a mais tenra idade. Ao se salientar que as propostas pedagógicas devem estar comprometidas com o rompimento de relações de dominação, inclusive de gênero, deixa-se o caminho aberto para a inclusão da temática nas instituições de Educação Infantil.

Pela *Resolução CEB n. 4, de 13 de julho de 2010*, aprovada pelo CNE, com base no Parecer n. 7/2010, foram instituídas as *Diretrizes Curriculares gerais para a Educação Básica*. O documento contém sessenta artigos, os quais tratam dos mais diversos temas relacionados à educação brasileira. Percebemos a tentativa de incluir diversas temáticas, oriundas principalmente dos movimentos sociais, da academia e da sociedade civil organizada. Os artigos dispostos no documento são apresentados de modo a contemplar os objetivos das diretrizes curriculares, as concepções e a organização da Educação Básica, em seus níveis e modalidades, tratando também especificadamente da Educação Básica do Campo, da Educação Indígena, à Distância e Quilombola.

De acordo com o Parecer CEB n. 7/2010, a elaboração dessas diretrizes se deu devido à “[...] emergência da atualização das políticas educacionais que consubstanciem o direito de todo brasileiro a formação humana e cidadã e a formação profissional, na vivência e convivência em ambiente educativo” (BRASIL, 2010a, p. 2). A proposta de revisão das

diretrizes teve início com o parecer CNE/CEB n. 3/2005, o qual destacava que as diretrizes curriculares para a educação básica “[...] encontravam-se defasadas, [...] e superadas em decorrência dos últimos atos legais e normativos, particularmente ao tratar da matrícula no Ensino Fundamental de crianças de 6 (seis) anos e conseqüente ampliação do Ensino Fundamental para 9 (nove) anos de duração” (BRASIL, 2010a, p. 2).

No segundo artigo do documento, aparecem como objetivos das Diretrizes Curriculares Gerais para Educação Básica:

- I - sistematizar os princípios e as diretrizes gerais da Educação Básica contidos na Constituição, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e demais dispositivos legais, traduzindo-os em orientações que contribuam para assegurar a formação básica comum nacional, tendo como foco os sujeitos que dão vida ao currículo e à escola;
- II - estimular a reflexão crítica e propositiva que deve subsidiar a formulação, a execução e a avaliação do projeto político-pedagógico da escola de Educação Básica;
- III - orientar os cursos de formação inicial e continuada de docentes e demais profissionais da Educação Básica, os sistemas educativos dos diferentes entes federados e as escolas que os integram, indistintamente da rede a que pertençam. (BRASIL, 2010b, p. 1).

Conforme o Parecer CEB n. 7/2010, o processo de formulação destas Diretrizes foi acordado em 2006, pela Câmara de Educação Básica, com as entidades: Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação, União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação, Conselho dos Secretários Estaduais de Educação, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação, além de entidades representativas dos profissionais da educação, das instituições de formação de professores/as, das mantenedoras do ensino privado e de pesquisadores em educação (BRASIL, 2010a).

A Resolução CEB n. 4/2010 aborda, em seu artigo vigésimo terceiro, a relevância de tomar o cuidar e o educar como forma de garantir a aprendizagem dos conteúdos curriculares. As dimensões entre o cuidar e educar e sua inseparabilidade são assinaladas pelo CNE, por meio do Parecer CEB n. 7/2010, como uma relação iniciada na Educação Infantil e deve ser estendida ao Ensino Fundamental, Médio e níveis posteriores. A importância do cuidar e educar é destacada pelo documento, pela compreensão de que “[...] o direito à educação parte do princípio da formação da pessoa em sua essência humana” (BRASIL, 2010a, p. 12). Desse modo, a relação entre cuidar e educação, igualmente focalizada no RCNEI, é algo que deve ser estendida a todos os níveis da Educação Básica, no sentido de favorecimento da educação humana em sua plenitude.

Os objetivos da Educação Básica, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, são colocados no vigésimo quarto artigo como um complemento dos objetivos para a Educação Infantil, de modo que esses objetivos sejam ampliados progressivamente, ao longo dos anos posteriores, mediante:

- I - desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- II - foco central na alfabetização, ao longo dos 3 (três) primeiros anos;
- III - compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da economia, da tecnologia, das artes, da cultura e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
- IV - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a *formação de atitudes e valores*;
- V - fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de respeito recíproco em que se assenta a vida social. (BRASIL, 2010b).

Com base nesses objetivos, podemos salientar que o foco dado às questões relacionadas à alfabetização é coerente com o proposto nesse documento, sendo que questões associadas à formação humana, com foco nas relações de gênero, são tratadas no documento de maneira não explícita, pela “formação de atitudes e valores”.

Embora haja uma ampla discussão sobre a formação humana em plenitude, bem como enfatizando o compromisso da escola através das ações educativas visando à superação das desigualdades, tanto de natureza sociocultural e socioeconômica, no parecer CEB n. 7/2010 do CNE, ocorre que, na Resolução n. 4/2010, a qual aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação Básica, a temática de gênero foi contemplada apenas no tópico sobre *Educação do Campo* e no tópico de *Elaboração de Projeto Político Pedagógico e Regimento Escolar*, permanecendo não explícita em todo o documento final.

No trigésimo sexto artigo, o qual trata das especificidades da escola do campo, é sugerido que devem ser elaboradas “[...] propostas pedagógicas que contemplam sua *diversidade em todos os aspectos, tais como sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia*” (BRASIL, 2010b, p. 12 grifo meu). Da mesma forma, no artigo quadragésimo terceiro, que contém orientações para elaboração do Projeto Político-Pedagógico, indica-se que se deve considerar:

§ 3º A missão da unidade escolar, o papel socioeducativo, artístico, cultural, ambiental, *as questões de gênero, etnia e diversidade cultural* que compõem as ações educativas, a organização e a gestão curricular são componentes integrantes do projeto político-pedagógico, devendo ser previstas as

prioridades institucionais que a identificam, definindo o conjunto das ações educativas próprias das etapas da Educação Básica assumidas, de acordo com as especificidades que lhes correspondam, preservando a sua articulação sistêmica. (BRASIL, 2010b, p. 14, grifo meu).

Apesar da orientação de gênero para elaboração dos Projetos Político-Pedagógicos, ou das Propostas Curriculares de cada Unidade Escolar, ao citar a temática de gênero especificadamente no tópico que faz referência à educação do campo, pode contribuir para pensar que a problematização das relações de gênero deve ser aplicada somente a determinados grupos específicos, tais como as mulheres do campo, e não como uma categoria de diferenciação social existente em nossa sociedade, que envolve todos os setores e grupos.

Saliento ainda que a linguagem usada no documento é sexista. Utiliza o *genérico* masculino para referir-se tanto a meninas quanto a meninos, o que ajuda a inviabilizar aquelas que foram/são invisíveis nos registros, ao longo de toda a história humana. Essa perspectiva de utilização da linguagem vai contra o que a teoria feminista tem apontado como um dos sutis fatores que são considerados naturais e que colaboram para o favorecimento da desigualdade de gênero, justamente num documento que propõe diretrizes para toda a Educação Básica.

Por fim, a última resolução publicada até o momento, que dispõe sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para os anos em questão, foi a *Resolução CEB n. 7/2010*, a qual fixa as *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos*. Essas diretrizes se articulam com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, anteriormente citadas (Parecer CNE/CEB nº 7/2010 e Resolução CNE/CEB nº 4/2010), reunindo princípios, fundamentos e procedimentos que devem orientar as políticas educacionais, a elaboração das propostas curriculares dos Estados, do Distrito Federal, dos Municípios, e dos projetos político-pedagógicos das escolas.

Conforme o Parecer CEB n. 11/2010, a revisão das diretrizes curriculares para o Ensino Fundamental, aprovada pela Resolução CEB n. 4/1998, foi revogada pela Resolução CEB n. 7/2010, devido às mudanças recentes mais significativas no Ensino Fundamental. Nessas mudanças ressalta-se a ampliação da duração do Ensino Fundamental (E.F.) para nove anos, em cumprimento à Lei n. 11.274 (BRASIL, 2006).

Para organização das novas diretrizes para o Ensino Fundamental, foram realizadas, conforme o Parecer CEB n. 11/2010, três audiências públicas e reuniões técnicas, de modo a proporcionar ampla participação de diversos segmentos e instituições educacionais de diferentes regiões do Brasil.

Quanto ao currículo, desde o parecer CEB n. 4/1998, o CNE já defendia a não obrigatoriedade de emprego dos PCNs, enfatizando a importância da Proposta Pedagógica de cada Unidade Escolar. Com o Ensino Fundamental de nove anos, o CNE tem insistido que essa implantação exige novo currículo e um novo Projeto Político-Pedagógico. Não se trata de

[...] adaptar seu currículo à nova realidade, pois não se trata de incorporar, no primeiro ano de escolaridade, o currículo da Pré-Escola, nem de trabalhar com as crianças de 6 (seis) anos os conteúdos que eram desenvolvidos com as crianças de 7 (sete) anos. Trata-se, portanto, de criar um novo currículo e de um novo projeto político-pedagógico para o Ensino Fundamental que abranja os 9 anos de escolarização, incluindo as crianças de 6 anos. (BRASIL, 2010e, p. 8).

Não obstante, as novas Diretrizes Curriculares não apontam expectativas de aprendizagem que devem ser atingidas pelos/as alunos/as em cada fase do Ensino Fundamental, as quais, conforme o Parecer CEB n. 11/2010, seriam enviadas pelo MEC ao CNE, nos meses seguintes.

No décimo sexto artigo, há a orientação de que temas como saúde, sexualidade e gênero, vida familiar e social, direitos das crianças e adolescentes, promoção aos direitos humanos, educação ambiental, educação para o consumo, educação fiscal, para o trabalho, ciência e tecnologia, diversidade cultural, permeiem o desenvolvimento dos conteúdos de base nacional, como parte diversificada do currículo, esses temas constituem parte integrante de todo o currículo. Esse conjunto de conhecimentos, sobre os quais

[...] os currículos se calaram durante uma centena de anos sob o manto da igualdade formal, propicia desenvolver *empatia e respeito pelo outro*, pelo que é diferente de nós, pelos [as] alunos [as] na sua diversidade étnica, regional, social, individual e grupal, e leva a conhecer as razões dos conflitos que se escondem por trás dos preconceitos e discriminações que alimentam as desigualdades sociais, étnico-raciais, de gênero e diversidade sexual, das pessoas com deficiência e outras, assim como os processos de dominação que têm, historicamente, reservado a poucos o direito de aprender, que é de todos [as]. (BRASIL, 2010e, p. 15).

Outra questão interessante, levantada pelo parecer citado, é que o conceito de qualidade da educação é discutido em termos de qualidade social. Apesar de apelar para um documento da UNESCO, *A Ciência e a Cultura*, para definir o conceito, o que implica uma visão mais cuidadosa sobre os reais objetivos dessa análise, o documento afirma “[...] que a qualidade da educação é também uma questão de direitos humanos [...]. Para além da eficácia e da eficiência, advoga a educação de qualidade, como um direito fundamental, [que]

deve ser antes de tudo relevante, pertinente e equitativa (BRASIL, 2010e, p. 5), questão essa também explicitada no Parecer CEB n. 7/2010, que dispõe sobre as Diretrizes Nacionais Gerais para a Educação Básica.

Nesse sentido, há um avanço importante, haja vista que, em geral, nos documentos de políticas educacionais, “[...] a qualidade da Educação raramente é definida como fator que mobiliza os [as] alunos [as] para uma sociedade melhor e mais justa. Conseqüentemente, os conteúdos escolares atuais não são questionados nem modificados de forma a contemplar questões de gênero, interculturais e de cidadania inclusiva” (STROMQUIST, 2007, p. 8).

Podemos destacar também outro avanço significativo, já frisado neste texto, que é a garantia de acesso e permanência, comprometido com a diminuição das “[...] desigualdades historicamente produzidas, assegurando, assim, o ingresso, a permanência e o sucesso de todos [as] na escola”, o que fora afirmado no quarto artigo do documento (BRASIL, 2010b, p. 2). Considerando que o Brasil, em relatórios enviados ao CEDAW, afirmou desde 2002 que a questão do acesso escolar para as mulheres e homens não era um problema de desigualdade de gênero, pode-se inferir que, de fato, desde a década de 1970, as mulheres já superaram os homens em níveis de estudo. No entanto, pensar a permanência e a igualdade, bem como a qualidade social para ambos os sexos, na educação, faz-se muito importante para a promoção da equidade⁴⁷ de gênero.

Quanto ao processo de transição da Educação Infantil para Ensino Fundamental, o Parecer CEB n. 11/2010 enfatiza a necessidade de continuidade e aproveitamento do conhecimento que a criança possui, tendo o Ensino Fundamental a incumbência de resgatar da Educação Infantil o caráter lúdico da aprendizagem, “[...] tornando as aulas menos repetitivas, mais prazerosas e desafiadoras e levando à participação ativa dos [as] alunos [as]” (BRASIL, 2010e, p. 21).

As novas diretrizes para o Ensino Fundamental, aprovadas pela Resolução CEB n. 7/2010, se distinguem amplamente das diretrizes anteriores, estabelecidas pela Resolução CEB n. 2/1998. Nesta última, eram propostos apenas quatro artigos e sete incisos, em duas páginas de texto. Na nova Resolução, as Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental de nove anos são apresentadas em cinquenta artigos e aproximadamente treze páginas de texto. A relevância do segundo documento, em comparação ao outro, se dá não pela

⁴⁷ No âmbito dessas diretrizes, o conceito de *equidade* é afirmado em seu artigo 3º: “Na perspectiva de contribuir para a erradicação da pobreza e das desigualdades, a equidade requer que sejam oferecidos mais recursos e melhores condições às escolas menos providas e aos alunos que deles mais necessitem. Ao lado das políticas universais, dirigidas a todos sem requisito de seleção, é preciso também sustentar políticas reparadoras que assegurem maior apoio aos diferentes grupos sociais em desvantagem” (BRASIL, 2010d).

quantidade de artigos, mas por seu conteúdo, considerações e propostas e pela forma com que se organiza o documento, contemplando diversas reivindicações dos movimentos sociais, da academia, dentre outros, explicitando de maneira mais ampla as orientações. Essa mudança entre um documento e outro possibilita compreender que essas alterações são significativas no campo da educação, pois demonstram um entendimento diferenciado, com avanços na perspectiva da equidade de gênero, na educação brasileira.

As novas diretrizes enfocam, em seu sexto artigo, os princípios *éticos*, *políticos* e *estéticos* como norteadores das políticas educativas e das ações pedagógicas. É nos princípios éticos que se preconiza o compromisso pedagógico com a promoção da igualdade no ambiente escolar, com vistas a “[...] combater e eliminar quaisquer manifestações de preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 2010d, p. 2). Nos princípios políticos, temos o

[...] reconhecimento dos direitos e deveres de cidadania, de respeito ao bem comum e à preservação do regime democrático e dos recursos ambientais; da busca da equidade no acesso à educação, à saúde, ao trabalho, aos bens culturais e outros benefícios; da exigência de diversidade de tratamento para assegurar a igualdade de direitos entre os alunos que apresentam diferentes necessidades; da redução da pobreza e das desigualdades sociais e regionais. (BRASIL, 2010d, p. 2).

Nos princípios estéticos, é ressaltada a importância da “[...] valorização das diferentes manifestações culturais, especialmente a da cultura brasileira; da construção de identidades plurais e solidárias” (BRASIL, 2010d, p. 2).

No décimo sexto artigo, as novas Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental trazem uma orientação que vai amplamente ao encontro do que almejamos, nesta pesquisa. Reconhece a importância dos órgãos executivos, no caso desse estudo da Secretaria de Educação Municipal, para a “[...] produção e a disseminação de materiais subsidiários ao trabalho docente, que contribuam para a eliminação de discriminações, racismo, sexismo, homofobia e outros preconceitos e que conduzam à adoção de comportamentos responsáveis e solidários em relação aos outros e ao meio ambiente” (BRASIL, 2010d, p. 5).

Gênero também é contemplado no documento, no quadragésimo artigo, o qual trata do atendimento escolar às populações do campo, povos indígenas e quilombolas. No inciso quinto, alínea segunda, lê-se: “Os projetos político-pedagógicos das escolas do campo, indígenas e quilombolas devem contemplar a diversidade nos seus aspectos sociais, culturais, políticos, econômicos, éticos e estéticos, de gênero, geração e etnia” (BRASIL, 2010d, p. 12).

Essas diretrizes, conforme aponta o Parecer CEB n. 7/2010, visam a propiciar uma dinâmica de relação das orientações com a lógica social, superando a dificuldade apontada por alguns educadores e algumas educadoras manifestantes durante os debates ocorridos para elaboração do documento, os quais afirmaram que tanto as Diretrizes Curriculares, quanto os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), implementados pelo MEC, de 1997 a 2002, se transformaram em meros papéis, devido à pretensão de preencher uma lacuna de modo equivocado e pouco dialógico, definindo inclusive concepções metodológicas a serem seguidas e o conhecimento a ser trabalhado no Ensino Fundamental e no Médio, sem discussão coletiva.

Um dos desafios principais para a implantação dessas diretrizes, segundo o Parecer CEB n. 7/2010, consiste na relação das diretrizes com a lógica social, resgatando inclusive a função social e cultural do ofício de educar, “[...] de humanizar, de formar as mentes, os valores, os hábitos, as identidades, de produzir e aprender o conhecimento” (ARROYO, 1999, p. 153).

Com base nessa exposição das publicações de Resoluções e Pareceres que tratam do currículo para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental, podemos constatar avanços nas políticas educacionais curriculares brasileiras, que atualmente, por meio das Diretrizes Curriculares para Educação Infantil (Resolução CNE/CEB n. 9/2009), Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental de nove anos (Resolução CNE/CEB n. 7/2010) e Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Resolução CNE/CEB n. 4/2010), têm promovido maior discussão com a sociedade brasileira, para a elaboração dessas políticas.

Nesse processo, tem ocorrido o envolvimento de diversos segmentos, tais como a academia, diversas instituições relacionadas à educação, os movimentos sociais, propiciando que diversos grupos sociais que compõem a sociedade brasileira, antes excluídos desse processo de elaboração, tenham de alguma forma suas reivindicações contempladas no desenvolvimento dessas políticas.

Retomando a análise das diretrizes publicadas na década de 1990, constatei que estas não incluem a temática de gênero como orientação para a Educação Básica em nenhum dos níveis analisados. Gênero, nessas diretrizes, é “velado”. Todavia, nas diretrizes publicadas na segunda metade dos anos 2000, a menção a gênero está em todos os documentos, em alguns momentos com mais ênfase à temática, em outros, com menos.

Apesar dos avanços indicados, ainda posso salientar que, nos pareceres do CNE que antecedem a aprovação das diretrizes curriculares (Resoluções), a temática de gênero é explicitada de modo mais amplo, justificando por meio da história a produção das mais

diversas desigualdades e a relação da escola, e principalmente do currículo com essas. No entanto, nos documentos finais, o gênero aparece de modo sintético, o que ainda nos causa dúvida quanto à apreensão desse conceito, focado nessas políticas macro (nacionais, federais) pelas políticas micro (estaduais, municipais).

Devo ressaltar ainda que a implantação dessas diretrizes e de outras políticas educacionais importantes para a temática de gênero está diretamente associada com os esforços dos órgãos executores, o que é apontado nos próprios pareceres, órgãos esses que, por intermédio de seus gestores/as, ainda mostram pouca sensibilidade com as questões de gênero (VIANNA; UNBEHAUM, 2006) e acabam por focar outros aspectos, também relevantes, dessas políticas, ainda que contribuam para a marginalização da temática de gênero e de outras desigualdades sociais.

2.5 Os coletivos sociais e sua importância no desenho de gênero nas políticas educacionais recentes

Sendo a democracia concebida como governo do povo para o povo, conforme afirma Wood (2007), embora esta não ocorra na sociedade liberal em que vivemos, devido aos objetivos do capital, os quais diferem dos interesses humanos (da grande maioria), salientamos a participação social ativa, como um meio de encontrar brechas para que as desigualdades sociais dentre elas a de gênero seja trazida à tona e, com isso, prevista de modo claro e explícito nas políticas educacionais em nível nacional, de modo que estas possam ser, de fato, fundamentais para a elaboração das políticas educacionais em nível micro.

A participação social na elaboração das políticas brasileiras já existia antes do período do governo Lula, entretanto, as diferentes agendas da sociedade civil no Brasil, até esse momento, eram basicamente locais (AVRITZER, 2009). Com a mudança do governo, em 2003, essas agendas se tornam nacionais e se nota o crescente desenvolvimento de práticas que versam sobre a necessidade de políticas com enfoque na promoção de equidade de gênero e da superação de outras desigualdades.

No campo da educação, entre outros, foram criados e ampliados Fóruns e Conselhos, realizadas diversas conferências intermunicipais, estaduais e nacionais, com vistas a promover a articulação entre governo e sociedade civil, para a promoção da inserção das demandas da sociedade civil nas diretrizes educacionais. Tal movimento foi percebido e confirmado pela

análise das diretrizes curriculares nacionais mais recentes, as quais apresentam, como já afirmei, algumas demandas oriundas dessas conferências.

Desde esse período, vemos a dinâmica das políticas educacionais, dentre elas as políticas curriculares, serem desenvolvidas por um coletivo de forças que, embora feitos desiguais, têm atuado permanentemente no desenvolvimento dessas políticas. Nessa perspectiva, argumenta Arroyo (2010, p. 1410):

O mais desestabilizador de nossas políticas, de sua formulação, gestão, avaliação e análise é a presença afirmativa dos coletivos diferentes feitos desiguais como sujeitos políticos e, mais, como sujeitos de políticas. Presença afirmativa na dinâmica econômica, social e política, cultural e pedagógica. Contestando o papel do Estado, de suas políticas e instituições e propondo e pressionando por políticas do campo, dos territórios, de moradia, de acesso a espaços urbanos, de trabalho, de acesso e permanência no sistema educacional, por ações afirmativas, políticas de renda, de comida, de justiça e equidade. Os coletivos feitos desiguais se afirmam presentes como sujeitos políticos e de políticas no espaço público, e na agenda pública se afirmam como sujeitos de soluções políticas.

Como sujeitos organizados, esses coletivos, em movimento, criam brechas para adentrar na administração pública por meio da participação em Ministérios, Secretarias, Conselhos etc. Nesse sentido, foram criadas a Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres (SPM)⁴⁸; a Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR) – a qual ganhou *status* de Ministério, no ano de 2003, e o atual nome, no ano de 2010; Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR)⁴⁹ – vinculada ao Ministério da Educação, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD)⁵⁰ – atualmente incorporando as questões relacionadas à inclusão, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI).

Criou-se também a Secretaria Nacional de Juventude, a qual procura inserir jovens que estão fora do mercado de trabalho e da escola, realizando, em programas como o PROJOVEM, cursos de formação profissional, como o desenvolvido no município investigado (Marília/SP), no ano de 2010, em parceria com a Secretaria Municipal de Juventude do Município, tendo, em um dos módulos do curso, uma ampla discussão sobre a temática de gênero.

Apesar de entender, como frisei, que a democracia consiste no governo do povo pelo povo, conforme lembra Woody (2007), e que em seu sentido literal não há como se

⁴⁸ <http://www.sepm.gov.br/>

⁴⁹ <http://www.seppir.gov.br/>

⁵⁰ <http://portal.mec.gov.br/secadi>

desenvolver de maneira plena do modo em que a sociedade está organizada, visto que no sistema capitalista o lucro e o capital imperam diante da vontade do povo, saliento que essa dinâmica de participação social que temos ressaltado, neste texto, tem propiciado avanços significativos na construção e ratificação das demandas oriundas do povo em relação à construção de leis e diretrizes na educação e em outros campos, atendendo a reivindicações que interferem diretamente na vida de cada pessoa.

Por essa participação social organizada, esses grupos sociais, oriundos das mais diversas instâncias de representação, demonstram que

[...] as desigualdades e injustiças, as inferiorizações dos coletivos sociais, étnicos, raciais, de gênero e orientação sexual, do campo e das periferias, enfim, a produção dos diferentes em desiguais é uma produção histórica que se deu e se reproduz nas relações políticas racializadas de dominação-subordinação, nos padrões de apropriação-segregação dos bens de produção da existência [...] (ARROYO, 2010, p. 1414).

Isso representa uma mudança na constituição da natureza das políticas, que remete a novas formas de compreender a dinâmica do próprio Estado, o qual, pressionado por esses coletivos, tende a refundar-se. De acordo com Arroyo (2010, p. 1385),

[...] em um quadro social, político e cultural novo: as vítimas das nossas históricas desigualdades sociais, étnicas, raciais, de gênero, campo, periferias se fazem presentes, afirmativas, incômodas, não apenas nas escolas, mas na dinâmica social e política. A relação educação-desigualdades, tão abstrata e genérica, exige ser recolocada na concretude dos coletivos feitos desiguais, reagindo às desigualdades e se apresentando e afirmando como sujeitos políticos, de políticas, de afirmações positivas.

Na área da educação, a implementação de ações voltadas para a promoção da equidade de gênero, identidade de gênero e orientação sexual e ao enfrentamento ao sexismo e à homofobia está presente nas propostas de ações governamentais junto a esses coletivos, no *Programa Nacional de Direitos Humanos II* (BRASIL, 2002), no *Plano Nacional de Políticas para as Mulheres* (BRASIL, 2004b), no *Programa Brasil sem Homofobia* (BRASIL, 2004) e no *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos* (PNEDH) (BRASIL, 2006a).

No PNEDH, a educação em direitos humanos é descrita como uma prática que possibilita “[...] uma ação pedagógica conscientizadora e libertadora, voltada para o respeito e valorização da diversidade, aos conceitos de sustentabilidade e de formação da cidadania ativa” (BRASIL, 2009). Enfatiza-se um dos princípios norteadores para educação básica:

A educação em direitos humanos deve estruturar-se na diversidade cultural e ambiental, garantindo a cidadania, o acesso ao ensino, permanência e conclusão, a equidade (étnico-racial, religiosa, cultural, territorial, físico-individual, geracional, de gênero, de orientação sexual, de opção política, de nacionalidade, dentre outras) e a qualidade da educação. (BRASIL, 2009, p. 32)

Para a promoção desse princípio e de outros apresentados no plano, é proposto como ação programática:

Fomentar a inclusão, no currículo escolar, das temáticas relativas a gênero, identidade de gênero, raça e etnia, religião, orientação sexual, pessoas com deficiências, entre outros, bem como todas as formas de discriminação e violação de direitos, assegurando a formação continuada dos (as) trabalhadores (as) da educação para lidar criticamente com esses temas. (BRASIL, 2009, p. 33).

Malgrado a remissão a tais propostas, o que ainda tem imperado é a dificuldade de chegar até a sala de aula o que é levado em conta nesses planos. Faltam estratégias e recursos para sua efetivação, materiais que subsidiem a prática pedagógica e, em geral, assim como a temática de gênero, ainda não se consolidou uma cultura de direitos humanos, de modo que esse tema seja contemplado na formação inicial dos docentes ou na Educação Básica.

No ano de 2008, foi criada pelo Ministério da Educação a *Rede de Educação para a Diversidade*⁵¹, um grupo permanente de instituições públicas destinado a atuar no âmbito da formação inicial e continuada de docentes. O objetivo da rede é ampliar as oportunidades de formação, trabalhando com a formulação de conteúdos específicos que cooperem para a inserção, nas práticas cotidianas das redes de ensino pública e privada, de temas como Educação de Jovens e Adultos; Educação no Campo; Educação Indígena; Educação Ambiental; Educação Patrimonial; Educação para os Direitos Humanos, Gênero e Diversidade na escola, Educação na Diversidade e Cidadania, Relações Étnico-raciais e outros temas atuais, objetivando o favorecimento do respeito à diversidade e a promoção dos direitos humanos.

No contexto das ações desenvolvidas por essa Rede, merece destaque, neste tópico, o curso *Gênero e Diversidade na Escola* (GDE), pois, desde a sua implantação, ofereceu mais de vinte mil vagas, contando com o envolvimento de diversas Universidades brasileiras. Inicialmente, o curso foi efetivado como um projeto-piloto, disponibilizando 1.200 vagas, em

⁵¹<http://portal.mec.gov.br/arquivos/redediversidade/rede.html>

seis municípios de diferentes regiões do país: Niterói e Nova Iguaçu – RJ, Maringá – PR, Dourados – MS, Porto Velho – RO e Salvador – BA. Para a realização dessa ação, participaram a Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres (SPM) com o Ministério da Educação, a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), o British Council (Órgão do Reino Unido atuante na área de Direitos Humanos, Educação e Cultura) e a coordenação acadêmica do Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos - CLAM/UERJ. Para a seleção dos municípios, foram utilizados os critérios: a territorialidade - municípios com diferentes perfis, tamanhos e localização; a articulação político-institucional pré-existente nos locais onde o curso seria desenvolvido. Com a criação da *Rede de Educação para a Diversidade*, em 2008, o curso passou a ser ofertado por meio dessa instituição, mantendo as parcerias.

Conforme frisam Paz e Weller (2011), após a implantação do projeto-piloto (2006), o material didático passou por revisões, e cada Estado participante do curso fez as adaptações relacionadas às especificidades regionais. O curso ofereceu em média treze mil vagas, em 2008/2009 (como extensão, na modalidade à distância), e, em 2009/2010, aproximadamente dez mil vagas (entre extensão e especialização), sendo envolvidas cerca de quarenta Instituições de Ensino Superior, como se lê na tabela a seguir:

Tabela 1 Curso Gênero e Diversidade na Escola

GÊNERO E DIVERSIDADE NA ESCOLA 2008/2009				GÊNERO E DIVERSIDADE NA ESCOLA 2009/2010			
nº	IES	Modalidade	Vagas	nº	IES	Modalidade	Vagas
1	UEG	Extensão	350	1	UNEB	Especialização	320
2	UFG	Extensão	320	2	UFPI	Extensão	300
3	UFMS	Extensão	150	3	UFS	Extensão	300
4	UNB	Extensão	280	4	FURG	Extensão	150
5	IFPA	Extensão	350	5	IFCE	Especialização	580
6	UFPA	Extensão	300	6	UFES	Extensão	540
7	UEMA	Extensão	1.000	7	UFLA	Especialização	200
8	UFAL	Extensão	300	8	UNIFAP	Extensão	180
9	UFMA	Extensão	240	9	UFMT	Extensão	600
10	UFPB	Extensão	520	10	UFBA	Extensão	3.600
11	UFPE	Extensão	300	11	UFPR	Extensão	240
12	UFRPE	Extensão	300	12	UNICENTRO	Extensão	500
13	UEPG	Extensão	1.500	13	UPE	Extensão	300
14	UFSC	Extensão	500	14	UFT	Extensão	490
15	UNIMONTES	Extensão	540	15	UFAM	Extensão	360
16	UNESP	Extensão	1.080	16	UNIVASF	Extensão	120
17	UERJ	Extensão	3.000	17	UEMS	Especialização	800
18	UFMG	Extensão	360	18	UFRN	Extensão	540
19	UFOP	Extensão	490	19	UFRR	Extensão	120
20	UFSCAR	Extensão	1.460	-	-	-	-
TOTAL			13.340	TOTAL			10.240

Fonte: PAZ; WELLER (2011, p. 7-8)

O interesse em apontar esses dados está além da discussão da educação à distância (o que não farei aqui, por não ser esse o objetivo deste estudo), mas por considerar relevante ressaltar ações que possibilitem que as pessoas envolvidas nesta discussão possam desestabilizar certezas, questionar o que está estabelecido como verdade absoluta, bem como obter formação para novas práticas. E, nesse caso, essas pessoas são professores/as que tiveram a oportunidade de colocar em questionamento situações, relações sociais desiguais antes não percebidas, o que, de alguma forma, pode auxiliar para a *educação do olhar*, pela qual se torna possível, aos poucos, identificar situações cotidianas nas práticas pedagógicas que inviabilizam a promoção da equidade de gênero, o respeito às diversidades e a superação das desigualdades.

Outra ação que merece destaque aqui é o *Programa Mulher e Ciência*, criado pelo Governo Federal, em setembro de 2005. O programa é resultado da parceria da Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, Ministério da Educação, Ministério da Ciência e Tecnologia, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico e o Fundo de Desenvolvimento das Nações Unidas para a Mulher. Foi instituído com o objetivo de “[...]”

estimular a produção científica sobre as relações de gênero no Brasil e promover a participação das mulheres nas áreas das ciências e carreiras acadêmicas” (BRASIL, 2005).

Desde 2005, por meio desse programa, é realizado anualmente o *Prêmio Construindo a Igualdade de Gênero*, o qual premia redações, artigos científicos, de estudantes de Ensino Médio, Graduação e Pós-Graduação, que tratem de gênero e de feminismo. Com sua sétima edição, no ano de 2011 “[...] pretende contemplar abordagens de classe social, geração, raça, etnia e sexualidade no campo dos estudos das relações de gênero, mulheres e feminismos, além de sensibilizar a sociedade para essas questões⁵²” Através do *Programa Mulher e Ciência*, é promovido também o *Encontro Nacional de Núcleos e Grupos de Pesquisa Pensando Gênero e Ciências*, nos anos de 2006 e 2009. Outra ação desse Programa é a *Escola Promotora da Igualdade de Gênero*, a qual premia escolas com iniciativas pertinentes em combater as desigualdades de gênero, raça e todas as outras formas de discriminação.

Devo salientar que, dentre as conferências realizadas após a segunda metade do ano 2000, destaca-se a Conferência Nacional de Educação (CONAE), ocorrida no período de 28 de março a 1 de abril de 2010, a qual contou com significativa participação da sociedade civil organizada e entidades do setor educacional, com o objetivo de estabelecer “[...] marcos para a construção de um novo Plano Nacional de Educação” (BRASIL, [2009c], p. 14). Nessa conferência, foi aprovado o projeto de Lei n. 8.035/2010 – que cria o novo Plano Nacional de Educação – PNE – com vigência até 2020.

No que concerne a essa Conferência, participei na etapa intermunicipal, realizada nos dias 25 e 26 de junho 2009, no Município de Bauru/SP, juntamente com a Professora Dr^a Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo e outras estudantes do Curso de Pedagogia da UNESP, *campus* de Marília/SP. Naquele momento, integrando um grupo temático, salientávamos a importância do reconhecimento das desigualdades de gênero e do reconhecimento das especificidades das mulheres, as quais estavam amplamente subsumidas à temática LGBT. Apontávamos igualmente para a relevância do uso da linguagem não sexista. Participei também da etapa estadual, que aconteceu durante os dias 2, 3 e 4 de outubro de 2009, no Município de São Paulo, reunindo grande quantidade de pessoas interessadas em debater e pensar estratégias para a educação brasileira. Nessa fase, também defendemos que o problema do gênero deveria estar claro, dando visibilidade às questões das mulheres.

Com base na proposta de Lei n. 8.035/2010, a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), ao realizar uma avaliação crítica-propositiva, publicou o

⁵² <http://www.cnpq.br/saladeimprensa/noticias/2011/0601b.htm>

documento *Por um plano nacional de educação (2011-2020) como política de Estado*, em que considera que a proposta apresenta alguns avanços significativos, “[...] sobretudo no estabelecimento de diretrizes e metas de universalização (dos 04 aos 17 anos), como requer a Constituição Federal, por meio da emenda constitucional n. 59/2009⁵³”. Por outro lado, entende que a proposta de Lei “[...] não traduz o conjunto das deliberações aprovadas pela Conferência Nacional de Educação (CONAE), apresentando limites na organização, concepção de metas, articulação entre metas e estratégias etc.” Salienta ainda que um aspecto “[...] limitador desse Projeto de Lei consiste na ausência de diagnóstico do cenário educacional brasileiro, bem como no desvelamento dos processos avaliativos sobre o cumprimento das metas do PNE 2001-2010” (ANPED, 2011, p. 14).

Apesar do aumento significativo da participação social, no processo de elaboração das políticas públicas, dentre as quais as políticas educacionais no último governo, um desafio posto é “[...] buscar maneiras de integrar os resultados das conferências e transformá-las em uma forma mais unificada de implementação de políticas públicas no Brasil” (AVRITZER, 2009, p. 51).

Laplane e Prieto (2010, p. 931), examinando a inclusão das temáticas diversidade e igualdade, no documento final da CONAE (BRASIL, 2010c), o qual contém as propostas para elaboração no novo PNE, concluem que os itens que se referem a gênero e diversidade sexual propõem

[...] a introdução da discussão desses temas na política de valorização e formação dos profissionais da educação e em todos os níveis do ensino e áreas do conhecimento como disciplina obrigatória. Entre as medidas listadas encontram-se: formular critérios de avaliação de livros didáticos que eliminem as obras preconceituosas, discriminatórias e contrárias aos direitos humanos; ampliar a oferta de programas de formação, extensão, especialização, mestrado e doutorado, que abordem a temática nas IES públicas, “visando superar preconceitos, discriminação, violência sexista e homofóbica no ambiente escolar” e o fomento à pesquisa, assim como o desenvolvimento de material didático e programas de formação que contemplem tanto a promoção da saúde e a prevenção de doenças de transmissão sexual, alcoolismo e drogas, como as questões de gênero.

No documento, conforme explicitam as autoras, cada tema é tratado de modo específico, reforçando as diferenças históricas entre os grupos “preteridos historicamente”

⁵³ As alterações na Constituição Federal, promovidas pela Emenda Constitucional n. 59/2009, foram: Art. 208 - I - *Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria*; (O disposto neste inciso I deverá ser implementado progressivamente, até 2016, nos termos do Plano Nacional de Educação, com apoio técnico e financeiro da União).

(LAPLANE; PRIETO, 2010, p. 935) em relação à educação, inclusão social e trabalho, grupos esses que têm, historicamente, se organizado para reivindicar políticas que garantam o direito à educação e à cidadania. A inclusão de cada grupo de forma específica é, segundo as autoras, “[...] uma estratégia de diferenciação que se apresenta como forma de os grupos verem contempladas as suas necessidades particulares e especificidades, em muitos casos, pela primeira vez na história do país” (LAPLANE; PRIETO, 2010, p. 936).

O projeto de Lei n. 8.035, que estabelece o novo Plano Nacional de Educação (2011-2020), foi apresentado à Câmara dos Deputados em 20 de dezembro de 2010 e, desde então, está em tramitação, tendo recebido 2.915 propostas de emendas, quantidade também relevante, pois, possivelmente, pode ser resultado desse processo de maior participação social nas demandas de re/formulação das políticas educacionais.

Dentre as emendas apresentadas ao projeto, a inclusão de metas de combate às desigualdades de gênero, raciais e por orientação sexual foi reivindicada pelas ministras Iriny Lopes, da Secretaria Especial das Mulheres e Luiza Helena Bairros, da Secretaria de Promoção da Igualdade Racial. Conforme salientam as ministras, “[...] as escolas brasileiras ainda refletem a carga de preconceito e discriminação histórica que existem na sociedade contra as mulheres, negros e homossexuais” (FREITAS, 2011), o que fora igualmente enfatizado pelo relator do PNE, deputado Ângelo Vanhoni, para quem é essencial que “[...] as políticas de educação levem em conta as ações desenvolvidas nas secretarias de políticas para as mulheres e de promoção da igualdade racial. Não há dúvidas de que as políticas educacionais são indispensáveis à superação dos preconceitos e as desigualdades que temos no país” (FREITAS, 2011).

Entretanto, do Projeto de Lei à consolidação do Plano Nacional de Educação (2011-2020) tramita um longo processo, no qual, como toda política educacional, em meio a inúmeras relações de poder, haverá grupos silenciados e grupos contemplados. Espera-se que, com a aprovação da Resolução final, que fixará o novo Plano Nacional de Educação, o gênero seja de fato contemplado, exprimindo de modo significativo o processo de reivindicação e participação social ocorrido ao longo das conferências realizadas.

2.6 Sistematizando as discussões antes apresentadas

Para prosseguir na discussão de como a temática de gênero está contemplada nos documentos curriculares, norteadores da educação brasileira, elaborei o quadro abaixo, no qual destaco alguns apontamentos realizados ao longo da análise discursiva que realizei anteriormente.

Quadro 3 – Síntese de gênero nos documentos educacionais analisados

PERÍODO DE ANÁLISE	ANO	DOC.	TIPO	GÊNERO	LINGUAGEM	APONTAMENTOS
1º - GÊNERO VELADO	1988	CF 1988	CONSTITUIÇÃO FEDERAL	Introduz o debate de gênero e sexualidade a partir do debate de direitos.	Sexista	Afirma, em seu Artigo 5º, que “[...] todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza”. E, em seu artigo 210º, a necessidade de o Estado elaborar parâmetros para a prática educativa.
1º - GÊNERO VELADO	1996	LDB	LEI n. 9.394	Não há menção. Apenas é salientado que a educação deve se basear nos princípios de igualdade de condições para o acesso e permanência na escola.	Sexista	É limitador no que tange às relações de gênero, pois se nega o processo das relações sociais, das práticas pedagógicas, que produzem e reproduzem saberes sobre o que é considerado adequado para meninas e meninos desde a mais tenra idade.
1º - GÊNERO VELADO	2001	PNE	LEI n. 10.172	- Não menciona gênero. - Pode-se entender gênero relacionado ao acesso e permanência escolar.	Sexista	Embora não contemplado, pode-se entender o gênero subsumido à questão de valores, de respeito ao/a outro/a.
2º - GÊNERO DEMASIADAMENTE LIMITADO	1997	PCNs	REFERÊNCIA CURRICULAR	Relacionado a: - Igualdade de direitos; - Problemática da explicação da natureza para desigualdade entre os sexos; - Combate às relações autoritárias; - Questionamento de padrões de comportamento e papéis sociais; - Flexibilização de papéis sociais; - Gênero como fundamental para a construção da identidade da criança;	Sexista	O documento ainda é referência nacional oficial para o tratamento da temática de gênero. Aponta que os conteúdos relacionados a gênero poderão ser abordados em todas as situações do convívio escolar; que as relações de gênero são fundamentais para a construção da identidade da criança; que a sexualidade é uma construção histórica. Apesar disso, o documento propõe a flexibilização de papéis sociais, reforçando o binarismo homem x mulher, e o fato de a temática estar enfocada principalmente junto a temas como prevenção e saúde contribui para uma visão biologizada dessas relações.

2º - GÊNERO DEMASIADAMENTE LIMITADO	1998	RCNEI	ORIENTADOR	- Afirma que as relações de gênero são construídas historicamente; - Sexualidade e relações de gênero entendidas como importantes para o desenvolvimento e formação da criança; - Afirma que há separação espontânea entre meninas e meninos; - Questionamento dos papéis sociais;	Sexista	Gênero, ainda que contemplado, não é problematizado, o que pode ocasionar interpretações equivocadas por parte de profissionais que não obtiveram uma formação específica para o trabalho com a temática.
3º - GÊNERO CONTEMPLADO POR REIVINDICAÇÃO SOCIAL	2009	DCNEI	MANDATÓRIO	- Criança entendida como sujeito de direitos, primordial para pensar as relações de gênero no que tange à formação humana. - Propõe que a Proposta Pedagógica deve cumprir a função sociopolítica e pedagógica, comprometida com a democracia e com o rompimento das desigualdades.	Apesar de mencionar uma vez a palavra <i>educadores</i> , nota-se a tendência ao uso de linguagem não sexista.	Há maior menção à temática de gênero, apontando o compromisso da Educação Infantil na superação dessas desigualdades. Abre caminho para inserção da temática no âmbito da E.I.
3º - GÊNERO CONTEMPLADO POR REIVINDICAÇÃO SOCIAL	2010	DCNs	MANDATÓRIO	- Formação de atitudes e valores nas crianças; laços de solidariedade humana e de respeito recíproco em que se assenta a vida social. - Gênero é mencionado no tópico de Educação do Campo, e salientado que as Propostas Pedagógicas devem considerar a diversidade em todos os sentidos.	Sexista	Prioriza as questões relacionadas à alfabetização. Questões relacionadas à formação humana, tais como gênero, são tratadas de modo não explícito, apesar do amplo Parecer CEB n. 7/2010. Ao relacionar gênero com a Educação do Campo, pode-se contribuir para interpretar que essa questão refere-se a grupos específicos e não como categoria de diferenciação social.
3º - GÊNERO CONTEMPLADO POR REIVINDICAÇÃO SOCIAL	2010	DCNEF	MANDATÓRIO	- Indica, como princípio ético: combater e eliminar quaisquer manifestações de preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. - Ressalta a importância dos órgãos executivos, para a produção e a disseminação de materiais subsidiários ao trabalho docente, que cooperem para a eliminação de discriminações, racismo, sexismo, homofobia e outros preconceitos.	Sexista	O documento representa significativo avanço em relação às diretrizes anteriores para o Ensino Fundamental. Apresenta de modo mais amplo as reivindicações dos movimentos sociais, bem como da sociedade civil e academia. Reconhece a importância dos órgãos executivos na promoção de materiais e subsídios para o trabalho pedagógico. Todavia, ante a falta de preparo de gestores/as, restam dúvidas se a temática de gênero será abordada nesse processo executivo.

3º - GÊNERO CONTEMPLADO POR REIVINDICAÇÃO SOCIAL	2010	P.L. n. 8.035	LEI	- Ainda em tramitação; observa-se que, no documento, cada grupo é tratado de modo específico. - A inclusão de metas de combate às desigualdades de gênero, racial e por orientação sexual fora proposta por meio de Emenda.	Ainda que o uso da linguagem não sexista tenha sido uma reivindicação no documento final da CONAE, a linguagem utilizada no P.L. n. 8.035 é sexista.	- No Projeto de Lei é ressaltada a importância de um projeto político-pedagógico participativo, que tenha como fundamento: a autonomia, a qualidade social, a gestão democrática e participativa, a diversidade cultural, étnico-racial, de gênero, do campo.
A partir do ano de 2004, as ações governamentais têm favorecido a articulação entre governo e sociedade civil, com vistas à inserção das demandas da sociedade civil nas diretrizes educacionais. Foram criadas diversas Secretarias (SPM, SEPPIR, SECAD, dentre outras) Programas e Planos, gestados com base nas lutas dos movimentos sociais e das transformações desencadeadas com a promulgação da Constituição Federal de 1988.						

Ainda que não tenham sido examinados todos os documentos que norteiam a educação brasileira, no que se refere às políticas curriculares, acredito que os documentos selecionados constituem um recorte substancial das políticas educacionais e possibilitam uma profícua compreensão de como o gênero está sendo contemplado nas políticas para Educação Infantil e Ensino Fundamental, em nível nacional.

Todos os documentos analisados podem ser pensados com base numa dinâmica bastante específica e distinta, o que propiciou organizar a análise em três períodos, os quais são aqui intitulados de **primeiro período**, **segundo período** e **terceiro período**. Os documentos que foram publicados ao final da década de 1990 apresentam a centralidade das políticas educacionais que marcavam o período. Dentre eles, embora não analisado aqui por não trazer nenhuma contribuição para a temática de gênero, por ser essa uma temática velada nesse documento, destaco o Plano Nacional de Educação, Lei n. 10.172/2001 (BRASIL, 2001), acusado por diversos autores de ser apenas uma carta de intenção (VALENTE; ROMANO, 2002). Contudo, documentos como esse também integram esse **primeiro período** de inclusão da temática de gênero na educação.

No **primeiro período**, que neste estudo compreende desde a Promulgação da CF/1988, a promulgação da LDB e o PNE 2001, bem como as diretrizes curriculares nacionais publicadas na década de 1990, constata-se que gênero não é mencionado nas políticas educacionais enquanto categoria de diferenciação social, como explicitam Vianna e Unbehaum (2004): neles, **gênero é “velado”**.

No **segundo período** de análise, enfatizo documentos como os PCNs e o RCNEI, nos quais gênero é focalizado enquanto categoria de diferenciação social, sendo inclusive mencionado como importante na formação da identidade da criança, desde a mais tenra idade. Mesmo que sejam documentos importantes, principalmente por serem os primeiros a

contemplarem o gênero, no âmbito do currículo tanto para Educação Infantil, como para o Ensino Fundamental, apresentam limitações significativas, ao utilizar conceitos como gênero, identidade, dentre outros, sem a devida problematização. A discussão ensaiada nesses documentos propõe que o trabalho com gênero deve principalmente atentar para os papéis sociais considerados adequados para homens e mulheres, questionando-os. Desse modo, embora tenhamos uma grande diferenciação, nesse segundo período, pois gênero é contemplado, ainda se pode afirmar que a menção a gênero, nesses documentos, é **demasiadamente limitada**.

No recorte de análise que denominei **terceiro período**, correspondente a documentos promulgados na segunda metade da primeira década dos anos 2000, constatei que todos os últimos documentos foram, de alguma forma, marcados por um processo de inserção da participação social no desenvolvimento das políticas educacionais, que teve início no ano de 2003, conforme frisei anteriormente. Não cabe aqui analisar o teor dessas participações, mas observar que a participação social, seja por meio dos coletivos feitos desiguais organizados em movimentos sociais, seja pela academia, sociedade civil, através das mais diversas instituições relacionadas à educação, dentre outras, tem tido considerável papel nessa rede de poder que envolve o processo de elaboração da política educacional.

Nesse processo de ampla participação social, percebemos que, mesmo grupos que foram silenciados ao longo da história e nunca antes mencionados na história das políticas educacionais brasileiras, são considerados de alguma maneira, abrindo com isso brechas que podem ser ampliadas, ao longo do tempo. Nos documentos examinados, os quais correspondem a esse período, destacam-se as Diretrizes Curriculares para Educação Infantil (BRASIL, 2009b), as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos (BRASIL, 2010d) e as Diretrizes Curriculares Gerais para a Educação Básica (BRASIL, 2010b). Nesses documentos, o **gênero é contemplado pela reivindicação social**, no entanto, nos documentos finais, o gênero ainda é mencionado de modo geral, conforme explicitarei durante a análise das Diretrizes Curriculares recentes.

Embora com dinâmicas de menção diferentes em cada período analisado, podemos salientar que, em geral, o gênero, como categoria de diferenciação social mediada por relações de poder, ainda não é uma temática amplamente explorada nas políticas educacionais. A menção à temática geralmente é subsumida à questão dos valores, na perspectiva dos direitos humanos, com vistas ao favorecimento da tolerância ao diferente, empenhada em respeitar o/a outro/a. A esse propósito, Vianna e Unbehaum (2006, p. 409) argumentam:

A maior parte dos documentos que regulamentam a prática de políticas públicas no campo da educação apresenta a perspectiva de gênero subsumida à noção geral dos direitos e valores [...]. Esse aspecto se reflete na pouca visibilidade de mudanças concretas nos currículos de formação docente e na prática docente que incorpore uma perspectiva de igualdade de gênero.

Com isso, podemos enfatizar que, ao valorizar esse sentimento de tolerância e de respeito sem problematizar as relações de poder, assim como os processos sociais que colaboram para que haja a diferenciação entre as pessoas, desde a mais tenra idade, as políticas educacionais podem contribuir para gerar novas desigualdades, uma vez que valorizam o/a diferente sem questionar o porquê de essa diferença gerar a desigualdade. Dessa forma, serve para afirmar novas dicotomias, em que um/a é pensado/a com base em algo ou alguém que se constitui como norma, como referência.

Por meio da análise que realizei, posso sustentar que a política educacional constitui o gênero e, da mesma forma, o gênero constitui a política. Percebe-se que esse processo de constituição é amplamente plural e distinto, em cada período estudado, exibindo, na sua constituição, continuidades e descontinuidades.

Como professora de Educação Infantil no Município de Marília/SP, pude constatar a importância dessas políticas curriculares para a prática docente, visto que todo o planejamento, inclusive semanal, o qual é formalizado num documento intitulado *Semanário*, no ano de 2010, ainda era realizado tendo como fundamento os eixos temáticos apresentados no RCNEI. A Proposta Pedagógica da Instituição e o Planejamento Mensal de cada docente também tinham grande influência do RCNEI. Embora tenha apontado anteriormente que pouco se sabe sobre a efetividade das políticas educacionais, nas práticas pedagógicas (VIANNA, 2010), é possível afirmar a significativa relevância desses documentos, naquele momento, para a prática pedagógica, sobretudo para o Município de Marília, Estado de São Paulo.

Considerando a falta de formação no que tange à compreensão de gênero, já que grande parte das professoras e professores que atuam tanto na Educação Infantil e Ensino Fundamental não tiveram a oportunidade de discutir a temática, durante a graduação, porque poucas são as instituições de Ensino Superior que têm, em sua grade curricular, disciplinas que abordam a temática, ressalto a importância do desvelamento⁵⁴ de gênero nas políticas educacionais recentes, de modo que essa discussão possa chegar até os/as docentes que atuam

⁵⁴ Entendido não apenas como menção ao conceito de gênero, mas focalizado de maneira explícita, em todo o documento.

na educação, desde a mais tenra idade, possibilitando ampla reflexão sobre a sua própria prática enquanto professor/a e sua influência na reprodução ou questionamento dessas desigualdades.

Apesar de, na análise que realizei, constatar que, pelas reivindicações sociais, há maior inserção do conceito de gênero nas políticas educacionais recentes, o conceito ainda não foi devidamente incluído no pensamento educacional brasileiro, “[...] nem se transversalizou na educação superior (formação profissional), nem na formação docente inicial (cursos de Pedagogia e formação de professores/as), nem na escola (na prática pedagógica e curricular, e na formação docente continuada) [...]” (CARVALHO, RABAY, BRABO, 2010, p. 261).

Nessa perspectiva, é urgente a menção a gênero de modo explícito, nas políticas educacionais brasileiras, principalmente de nível macro (políticas nacionais, federais) de modo que, a partir delas, sejam desenhadas outras políticas educacionais em níveis micro (estaduais, municipais), viabilizando que professoras e professores atuantes na educação com crianças, desde a mais tenra idade, tenham consciência da necessidade de uma prática pedagógica voltada para a igualdade, para o questionamento das pequenas sutilezas que afirmam cotidianamente os saberes adequados para meninas e meninos, propiciando inquietações sobre o porquê desses saberes e percebendo, assim, que esses são aprendidos por meio de um processo igualmente sutil de constituição de sujeitos, em meio a inúmeras relações de poder.

Brabo (2005) ressalta que a escola foi, até aquele momento, uma das grandes responsáveis pela reprodução dos valores da sociedade patriarcal e que, conforme pesquisas têm demonstrado, ainda continua a reproduzi-los. Todavia, defendemos uma escola amplamente comprometida com a vida em plenitude. Entende-se que a escola é um local privilegiado para a discussão, problematização e vivência de práticas que desestabilizem as certezas; por isso, é imperiosa a explicitação das relações de gênero e seus processos constitutivos, nas políticas educacionais. Quanto a esse aspecto, concordo com Carvalho, Rabay e Brabo (2010, p. 259):

As proposições contidas nesses marcos legais e políticos, no sentido de inclusão de novos sujeitos de direitos, expressam novas visões, sentimentos e valores e requerem novas relações e práticas sociais; implicam, assim, em mudança cultural, o que não se dá sem a re-educação das gerações adultas (educação ao longo da vida) concomitantemente à educação das novas gerações.

É por isso que defendo a importância das políticas municipais de educação, as quais podem agir significativamente, pela formação continuada e outras ações, para a re-educação de professoras e professores que legitimam, em suas práticas pedagógicas, *naturalidades* como sendo inquestionáveis.

CAPÍTULO 3

GÊNERO NAS POLÍTICAS CURRICULARES PARA O ÚLTIMO ANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL E PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DO MUNICÍPIO DE MARÍLIA/SP



FRATO 94

Trabalhar gênero na educação é uma necessidade da sociedade contemporânea; são aspectos em que a educação não pode ficar à parte do processo, porque a finalidade da educação é, sim, a transmissão dos conhecimentos historicamente acumulados, mas, também o desenvolvimento integral da criança.

Secretária da Educação Municipal de Marília/SP

A compreensão da importância do trabalho com a temática de gênero é enfatizada pela Secretária da Educação Municipal como parte do desenvolvimento integral da criança e, em outro momento, durante a entrevista, ela enfoca também essa necessidade devido à obrigatoriedade explícita na legislação de as escolas realizarem esse trabalho. Penso que sua primeira afirmação vai ao encontro do que já apresentei, desde a introdução deste texto, enquanto a segunda, que alude à legislação, vai ao encontro do que propomos compreender neste estudo, referente à apropriação que o município faz dos documentos e legislações que tratam da temática de gênero, tendo como foco o currículo sistematizado nas propostas curriculares para o primeiro ano do Ensino Fundamental e último ano da Educação Infantil.

Nesta parte do texto, podemos compreender como gênero foi construído nas políticas educacionais municipais, observando se, apesar do discurso da necessidade do enfoque de gênero na educação apontado pela Secretária da Educação Municipal, essa temática fora contemplada nos documentos municipais propostos para a análise nessa investigação.

Nesta pesquisa, entendo que o currículo é a metamorfose, a consolidação das políticas educacionais. Delimitando um pouco mais essa ideia, compreendo que o currículo efetivado nas propostas curriculares municipais constitui a metamorfose das políticas curriculares macro, efetivadas em nível federal, nacional, para o nível micro, em âmbito municipal. Desse modo, constatar se e como gênero está contemplado nas políticas curriculares municipais possibilita-nos visualizar como o município se apropria dessas políticas, em nível macro, e se gênero é focalizado nesse processo de metamorfose.

Para essa compreensão, realizei a análise documental das propostas curriculares municipais desenvolvidas pela Secretaria Municipal da Educação, para o último ano da Educação Infantil, Infantil II, e para o primeiro ano do Ensino Fundamental (MARÍLIA, 2008; MARÍLIA, 2009), primeiras propostas curriculares elaboradas pela SME, além de cumprir o objetivo de perceber como o gênero foi (se foi) contemplado nesses documentos, em função do processo de transição das crianças de seis anos para o Ensino Fundamental.

A fim de verificar como determinados enunciados aparecem (e se aparecem – no caso deste estudo, esses enunciados correspondem aos indícios aparentes ou velados de menção à categoria gênero, nos documentos examinados) e como se distribuem ou como são abordados, no interior do conjunto de enunciados que compreendem a formação discursiva presente nessas políticas curriculares municipais, conforme ensina Foucault (2008), procurei observar de onde vem esse discurso, como se formou, qual a norma específica, quais suas condições de aparição, de crescimento, de variação. Em acréscimo, busquei descobrir quem fala, qual o *status* de quem enuncia esse discurso, em que campos do saber esse discurso se insere, qual o lugar institucional do/a enunciator/a, qual o papel jurídico, qual a hierarquia do/a enunciator/a.

Parto da afirmação de Scott (1995) de que a política constitui o gênero e o gênero constitui a política, por meio de sua organização, e tem grande influência dos símbolos culturais que expressam representações simbólicas, bem como de conceitos normativos expressos nas doutrinas religiosas, educativas, científicas, políticas, jurídicas etc., os quais são interpretados de acordo com o momento histórico a que pertencem.

Nesse sentido, inicialmente, para entender como se formaram os discursos dos documentos propostos para a análise, realizei uma contextualização do município de onde são oriundos esses discursos.

3.1 Município de Marília/SP: contextualização

O Município de Marília, Estado de São Paulo, é um município novo e tem atualmente (2011) 82 anos. Considerado um modelo de desenvolvimento desde a sua fundação, em 1929, acabou sendo conhecido como *Capital da Alta Paulista*, posteriormente *Capital Nacional do Alimento* e *Cidade Universitária*, títulos esses que representam sua importância, devido a seu amplo desenvolvimento em diversas áreas, destacando-se atualmente pelas indústrias alimentícias e de esquadrias metálicas, o que faz com que seja reconhecido nacional e internacionalmente.

Localizado na região Centro-Oeste do Estado de São Paulo, no espigão ocidental da Serra de Agudos, que separa as bacias dos rios Feio-Aguapeí e Peixe, Marília teve suas terras ocupadas em 1920, em decorrência da expansão da cafeicultura e rodoviária. Por se constituir de um solo arenoso e sensível às erosões, foram “[...] as preferidas para [o] cultivo [do café]

pelo fato de serem mais férteis que as do vale e de estarem menos sujeitas às geadas que costumavam arruinar os cafezais. Assim, a frente pioneira do café chegava com todo o seu ímpeto renunciando o surgimento de Marília” (PEREIRA, 2005, p. 19).

A formação geográfica do município resulta da junção de três loteamentos: Alto Cafezal, Vila Barbosa e Marília. O primeiro teve como marco a capelinha dedicada a Santo Antônio de Pádua, construída por Antonio Pereira da Silva e seu filho José Pereira da Silva; o segundo foi impulsionado por Galdino Alfredo de Almeida, e o terceiro, pertencente a Bento de Abreu Sampaio Vidal, recebeu o nome de Marília. Reis fornece mais detalhes históricos (2010, p. [2]):

Bento de Abreu Sampaio Vidal, valendo-se de sua condição de Deputado Estadual, apresentou na Câmara o projeto de lei que elevaria Marília a município. A Lei de n. 2.320 que criou o município de Marília na Comarca de Piratininga era de 24 de dezembro de 1928, mas a instalação do município só ocorreu em 04 de abril de 1929.

A rivalidade entre esses fundadores é visível na própria paisagem urbana do município. Por exemplo, a construção de uma rodoviária monumental (para a época), a primeira do país⁵⁵, e a construção da igreja de São Bento de costas para a população do Alto Cafezal foi considerada pelos/as antigos/as moradores “[...] uma manifestação de menosprezo de parte de Bento de Abreu”, já que, naquela época (1928/1929), a região do Alto Cafezal é que concentrava a maior parte da população (PEREIRA, 2005, p. 42).

A origem do nome do município se deve à necessidade da escolha de um nome que se iniciasse com a letra M, devido à instalação de uma Estação da Companhia Paulista de Estradas de Ferro, cujo nome, segundo a empresa, deveria seguir a ordem alfabética e, como a última estação começava com L, a próxima deveria iniciar com a letra M. Com isso, em uma viagem à Europa, ao ler o poema *Marília de Dirceu*, de Thomaz Antonio Gonzaga, Bento de Abreu Sampaio Vidal escolheu Marília para o nome da nova cidade (LARA, 1991).

Em razão do solo fértil, o município produzia outras culturas, além do café, tais como o algodão e o amendoim, sendo muitas vezes responsável pelas maiores produções do Estado de São Paulo, destacando-se, inclusive, em âmbito nacional. Tais vantagens propiciaram que diversas pessoas de outras localidades do país se instalassem no município, o que acontece

⁵⁵ “A Estação Rodoviária de Marília foi inaugurada em 1938, quando o município tinha apenas nove anos de emancipação, sendo a primeira Rodoviária do Brasil. Ela ficava na confluência das Ruas Espírito Santo (hoje Rua Armando Salles de Oliveira), Carlos Gomes e Avenida Mauá (atual Avenida Tancredo Neves)” (MARÍLIA, 2011).

ainda hoje. A proeminência de Marília fez com que surgissem aqui empresas reconhecidas internacionalmente, como a TAM⁵⁶, e a primeira agência do Banco Bradesco⁵⁷.

O município de Marília possui, atualmente, aproximadamente 220 mil habitantes (MARÍLIA, 2011) e, de acordo com Reis (2010, p. [2]), apesar de seu desenvolvimento, ainda apresenta

[...] uma população ativa ocupada principalmente no setor terciário; apresenta problemas de infra-estrutura urbana, geração de renda, atendimento médico pelo Sistema Único de Saúde, violência doméstica e pública, de segurança pública, além de uma infinidade de outras questões que necessitariam estar vinculadas às políticas públicas. Há no município, aproximadamente 21 favelas e apesar de todos esses problemas, a cidade se caracteriza como um centro regional e das cidades circunvizinhas vêm pessoas em busca de atendimento médico, hospitalar, judiciário, entre outros, agravando ainda mais a escassez de tais serviços frente às demandas cada vez mais crescentes.

No que tange à educação, o município possui vários sistemas de educação, que compõem a educação básica, superior e pós-graduação, conforme informado no sítio da Prefeitura Municipal:

A Rede Municipal de Educação conta hoje com 50 unidades, sendo 5 berçários, 26 Emeis (Escolas Municipais de Educação Infantil) e Emeis-Creche; 3 Emefes (Escolas Municipais de Ensino Fundamental e Educação Infantil) 16 Emefs (Escolas Municipais de Ensino Fundamental), atendendo a um público de aproximadamente 21 mil alunos. Além disso, o município dispõe do CAP (Centro de Apoio Psicopedagógico), para atender estudantes com dificuldades de aprendizagem. O sistema escolar instalado conta ainda com 46 escolas estaduais; 16 escolas particulares; 2 faculdades; 1 fundação de ensino e 3 universidades (duas públicas e uma particular). São mais de 40 cursos superiores instalados no município, que atrai estudantes de toda a parte do país. Marília conta também com várias redes de escolas de línguas, matemática, e cursos profissionalizantes, como o Ceprom (Centro Profissionalizante de Marília), Etec (Escola Técnica Estadual) Antonio Devisate, Senai (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial), Senac (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial), Sesi (Serviço Social da Indústria) entre outros. (MARÍLIA, 2011).

Marília tem o privilégio de ter aqui instaladas várias Universidades – Fundação Municipal de Ensino (FAMEMA), Fundação de Ensino Eurípides Soares da Rocha (UNIVEM), Universidade de Marília (UNIMAR), a Faculdade João Paulo II (FAJOPA) e a

⁵⁶ “A TAM Linhas Aéreas S.A. [...] foi fundada em Marília. Ela surgiu como TAM (TAXI AÉREO DE MARÍLIA) em 1961, a partir da união de dez jovens pilotos de monomotores. Na época, eles faziam o transporte de cargas e de passageiros entre o Paraná e os Estados de São Paulo e do Mato Grosso” (MARÍLIA, 2011).

⁵⁷ “O Bradesco [...] foi fundado em 1943 em Marília, com o nome de Banco Brasileiro de Descontos. O primeiro caixa eletrônico do Brasil foi instalado em Marília, pelo Bradesco” (MARÍLIA, 2011).

Faculdade do interior paulista (FAIP - FAEF), motivo esse que conferiu à cidade o título de *Cidade Universitária*. Dentre as Universidades, encontra-se a UNESP, a qual tem contribuído significativamente para a promoção do debate de gênero, na localidade.

Por concentrar ensino, pesquisa e extensão, vários são os debates que ocorrem sobre a temática de gênero, oportunizando a socialização dos conhecimentos científicos e a troca de conhecimentos pela relação estabelecida com a comunidade, por meio dos projetos de pesquisa promovidos pelos/as docentes e estudantes, vinculados principalmente ao Núcleo de Direitos Humanos e Cidadania de Marília e do Núcleo de Ensino de Marília.

Um desses projetos, na área da Educação, é coordenado pela Prof^a Dr^a Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo, intitulado *Plano Nacional de Educação em D. H.: direitos humanos, gênero e cidadania na escola*, o qual tem feito discussões sobre gênero e direitos humanos com professoras, professores, estudantes e toda a comunidade escolar, em escolas estaduais localizadas no Município de Marília/SP e em cidades da região.

A Universidade conta ainda com diversos Grupos de Estudos e Pesquisa, nos quais são promovidas discussões e desenvolvidas pesquisas sobre a temática de gênero, dentre outras. O Grupo de Pesquisa do qual participa a autora deste estudo intitula-se *Organizações e Democracia*, encontra-se em funcionamento desde o ano de 1995, sob a liderança de Neusa Maria Dal Ri e Candido Giraldez Vieitez. No grupo, são debatidos assuntos relativos a Autogestão, Relações de Trabalho, Trabalho e Educação, Gestão Democrática na escola, Democracia, Direitos Humanos, entre outros temas que, de algum modo, se vinculem às linhas de pesquisa do grupo.

Tais questões fazem da UNESP, desde a sua criação, um local privilegiado na formação de profissionais e no

[...] desenvolvimento de pesquisas na área de Ciências Humanas e como um dos principais pólos desencadeadores e aglutinadores de reflexões e discussões sobre as mais relevantes problemáticas do país, articulando-se, no campo democrático, com várias outras entidades e instâncias. Atualmente, a Faculdade possui nove cursos de graduação, sendo que os cursos de Relações Internacionais, Fisioterapia, Terapia Ocupacional e Arquivologia foram implantados em 2003. (UNESP, 2007).

A UNESP também oferece cursos de Mestrado Acadêmico e Doutorado em Educação, Ciência da Informação e Ciências Sociais, e Mestrado Acadêmico em Filosofia, Fonoaudiologia e Relações Internacionais.

Dentre os encontros promovidos pela Universidade, a *Semana da Mulher* é um evento que tem contribuído significativamente para o debate de gênero e direitos humanos, “[...]”

aliando atividades acadêmicas, culturais e de extensão universitária, com o objetivo de promover reflexão crítica, divulgar resultados de pesquisas e aprofundar os estudos científicos sobre a problemática da mulher e sobre relações sociais de gênero” (BRABO, 2010, p. 8).

O evento já está na décima edição, realizada no período de 29 a 31 de março de 2011, com o tema *Educação, gênero e movimentos sociais*, tendo como palestrantes, além de importantes pesquisadoras/es brasileiras, uma pesquisadora argentina e uma portuguesa. Por meio da realização desse evento, coordenado pelo *Núcleo de Direitos Humanos e Cidadania de Marília* (NUDHUC), acontecem minicursos e debates, nos quais tem havido ampla participação de professoras e professores da Rede Municipal de Ensino, dentre outras.

Fundado em 1996, “[...] a partir das discussões que ocorreram durante a VI Jornada Pedagógica da UNESP/ Marília – Educação Pela Paz – que contou com a participação do Prêmio Nobel da Paz Adolfo Perez Esquivel” (REIS, 2010, p. [6]), o NUDHUC realiza desde então suas atividades em Marília e região, com o objetivo da promoção e garantia dos direitos humanos. Tem também contribuído significativamente para “[...] o aumento do interesse pela questão de gênero na Universidade, que se observa com o aumento de estudos a respeito do tema” (BRABO, 2008, p. 98). O núcleo, há quinze anos, tem efetivado diversas ações no município, como, por exemplo, ao coordenar e elaborar o Plano Municipal de Direitos Humanos do Município de Marília, acompanhando o seu desenvolvimento e, nos últimos dois anos, tem avaliado e contribuído para sua reformulação.

Durante o desenvolvimento desta pesquisa, começada no mês de março de 2010, o Grupo de Pesquisa *Cultura e Gênero*, coordenado pela Prof^a Dr^a Lídia Maria Vianna Possas, docente do Departamento de Ciências Políticas e Econômicas da UNESP/Marília, em parceria com a Secretaria Municipal da Educação de Marília e a Coordenadoria de Políticas Públicas para Mulheres de Marília, concretizou o Projeto de Extensão “*Gênero*” na escola: aprimorando conceitos e discutindo práticas – Módulo I.

Realizado no período de 10 de agosto de 2010 a 19 de outubro de 2010, com encontros semanais às terças-feiras, no Centro Administrativo da Secretaria Municipal de Educação, o curso teve um total de sessenta horas/aulas, sendo quarenta presenciais e vinte para realização de atividades fora do Grupo. As vagas para o curso, inicialmente quarenta, foram distribuídas entre estudantes da UNESP e professoras/es da Rede Municipal.

A proposta do curso foi de “[...] garantir o espaço do ‘Gênero’ no currículo da Educação Básica, bem como dos Cursos de Graduação, expandindo e reelaborando práticas e posturas dos Professores e Professoras do Ensino Fundamental” (CULTURA E GÊNERO, 2010), assim como “[...] ampliar para a comunidade, especialmente professores/as do Ensino

Fundamental da Rede Pública Municipal da cidade de Marília, reflexões e debates que ‘desnaturalizam’ as diferenças entre os sexos, de modo a garantir a equidade de gênero” (CULTURA E GÊNERO, [2010a]).

Para a Secretária da Educação, em entrevista realizada, trabalhar a temática de gênero na escola é uma necessidade premente, primeiro, porque existem leis que obrigam, segundo, porque é uma necessidade da sociedade. Para ela, isso ficou facilitado na SME, por causa de um trabalho desenvolvido por um professor que, inicialmente, era professor na sala de aula e, posteriormente, integrou à equipe da SME, cursando no período em que esteve trabalhando na Secretaria da Educação Municipal seu Mestrado e Doutorado na UNESP de Marília, com ênfase na temática de gênero.

Segundo a Secretária, o trabalho realizado na SME por esse professor foi significativo, contribuindo para que essa discussão permeasse as atividades ali desenvolvidas, inclusive para a promoção do curso de formação continuada que citei anteriormente. Essa questão demonstra a importância que têm as iniciativas políticas de cada um/a, ao lado da relevância de se ter no município Universidades que valorizem e incentivem pesquisas que abordem a temática de gênero.

Além das Universidades existentes, as quais fomentam a discussão de gênero de diversas maneiras, o município de Marília conta com várias outras instituições e organizações, com vistas ao favorecimento de políticas públicas para as mulheres, tendo como foco, principalmente, o combate à violência e a assistência à mulher, nessa condição.

O município de Marília, desde a década de 1980, esteve comprometido com o movimento feminista, antes apontado no Capítulo Um deste texto. Participou da primeira jornada do CEDAW e de outros eventos, desempenhando um intenso trabalho no sentido de conscientização das mulheres e promoção da participação das mulheres, no âmbito da política, o que pode ser constatado por meio da notícia abaixo, veiculada em um jornal da época (1986).

A cidade de Marília teve uma participação de destaque neste evento, sendo que uma comitiva composta por quinze mulheres de diversas áreas de atuação, coordenadas pela equipe de trabalho que realiza semanalmente (aos domingos) o programa Rádio Mulher composta por Lourdes Marcelino, Sônia Grácia e Simone Nasar, esteve presente nas solenidades e grupos de estudos realizados neste dia. Em Marília, as reivindicações são no sentido de conseguir-se a criação do Conselho Municipal da Condição Feminina, criação da Delegacia da Mulher, por mais creches, pela criação também da Casa da Mulher e pela união de todos [as] na construção de uma sociedade mais justa. (MARÍLIA..., 1986 apud BRABO, 2005, p. 78).

Das reivindicações feministas, foram conquistados o *Conselho Municipal da Condição Feminina*, no ano de 1986, o qual teve como a primeira presidente Lourdes Marcelino Machado, e a *Delegacia de Polícia de Defesa da Mulher* (DDM), fundada no ano de 1987, tendo como delegada Rossana Camacho, até hoje no exercício da função. No ano de 2002, através da cooperação entre a DDM, a Secretaria Municipal de Assistência Social e Universidades locais, criou-se o Núcleo de Apoio Multidisciplinar (NAM), que, em conjunto com a DDM, trabalha no atendimento às mulheres vitimadas.

Outra instituição comprometida com a temática é o *Conselho Municipal dos Direitos da Mulher de Marília/SP* (CMDM), criado pela Lei Municipal n. 4.216/1996 e modificado pela Lei Municipal n. 4.695/1999. Atua no Município de Marília e está vinculado ao gabinete do Prefeito, com os objetivos de deliberar, normatizar, fiscalizar e executar políticas públicas, subsidiando a Administração nas questões relativas aos direitos das mulheres. Marília tem ainda a *Rede Mulher*, fundada em 2005, a qual presta serviços de atendimento às mulheres vítimas de violência doméstica.

A conquista mais recente para o Município foi a *Coordenadoria de Políticas Públicas para as Mulheres*, fundada em 16 de abril de 2009. Marília está entre um dos poucos municípios paulistas que possuem a Coordenadoria de Políticas para Mulheres. Atualmente, junto com as outras instituições antes citadas, o órgão coordenou as discussões em nível municipal e regional da *Conferência Nacional de Mulheres*, que teve como foco de reivindicação a defesa da Lei Maria da Penha, com base em seus artigos n. 27 e 28, enfocando a necessidade de plantão judiciário e a implantação da Secretaria Municipal da Mulher, dentre outras reivindicações.

No âmbito da política eleitoral, estudando as relações de gênero durante o processo das eleições municipais, no ano de 2000, em Marília, Brabo (2008, p. [299]) constata que “[...] a cultura política do município interfere negativamente para a entrada das mulheres na vida política e para a eleição delas. O poder político, desde a fundação do município, esteve nas mãos dos homens”. Mesmo com a redemocratização do país e com o aumento significativo das mulheres à candidatura, como os registros históricos se limitam a mencionar os eleitos, essas mulheres ficaram esquecidas na história desse município.

Brabo (2008, p. 300) ressalta que, no município de Marília, a “[...] Câmara Municipal tem contado com nomes que são eleitos há quase vinte anos” e que poucas são as chances de alguém se eleger, se “[...] não estiver aliado [a] ao poder constituído e se não se mostrar fiel aos seus propósitos”. A autora prossegue:

Nos pleitos eleitorais, poucos são os nomes que mudaram na história política recente do município. Há homens e mulheres que concorreram em várias eleições mas não conseguiram se eleger, tampouco aumentar significativamente o número de votos que receberam, entretanto, continuam concorrendo. Aparentemente, a eleição corresponde a um espetáculo no qual a peça é montada com muitos figurantes e poucos são atores principais, justamente os que serão eleitos. (BRABO, 2008, p. 301).

Ainda que haja esses obstáculos, a autora salienta que as mulheres sempre estiveram presentes na política do município, conforme demonstrei; embora participem ativamente do jogo, não participam do poder estabelecido, o que pode ocorrer se tiverem a oportunidade de auxiliar mais ativamente nas elaborações das regras do jogo e se houver investimento para romper com essas barreiras.

Em face dessa complexidade do poder político no município e apesar de toda essa demanda de instituições que atuam, promovendo de algum modo a discussão de gênero em Marília, isso não significa que essa discussão permeará ou não as políticas curriculares do município. Essa formulação depende da apropriação que é feita pelos órgãos executores dessas políticas, no caso a Secretaria Municipal de Educação, por seus/suas gestores/as, em meio a inúmeras relações de poder, que orientam e validam o desenvolvimento dessas políticas, mesmo porque, como vimos as instituições que atuam no município com ênfase no tema, exceto as Universidades, não tem como foco a área da educação.

A despeito das estruturas de poder que colocam em questionamento a própria autonomia municipal estabelecida na C.F. de 1988, quanto ao avanço nas políticas educacionais da inclusão de demandas da sociedade civil organizada, dos movimentos sociais, da comunidade acadêmica, várias são as contradições na execução dessas políticas, haja vista que a lógica neoliberal, que fundamenta o comportamento competitivo, e a luta pela vantagem está presente tanto na Educação Infantil, quanto no Ensino Fundamental, contradizendo os ideais de gestão democrática, assinalados nas políticas educacionais recentes.

Enquanto professora na Educação Infantil, bem como em Estágios Curriculares realizados, pude perceber que, em geral, essa lógica de competitividade afeta as relações pedagógicas, não havendo, muitas vezes, o favorecimento de uma cultura democrática, nem nas relações entre professores/as, os/as quais veem muitas vezes o/a colega com rivalidade. A cultura democrática, muitas vezes, não é estimulada também nas relações entre as crianças, nem com os/as demais integrantes da comunidade escolar.

No âmbito do Ensino Fundamental, podemos afirmar, com base na pesquisa de Delgado (2006), que acordos sob a lógica mercadológica foram legitimados pela Secretaria

Municipal da Educação de Marília/SP (SME), em parceria com institutos que valorizam a lógica da vitória, tal como a parceria com o Instituto Airton Senna, por meio da *Rede Vencer*. Acordado no ano de 2005 (conforme o contrato, podendo ser renovado a cada ano) com um contrato estabelecido entre as partes, o/a diretor/a da escola é visto/a como gerente responsável pela legitimação do projeto e, com fundamento no “[...] discurso de melhoria da qualidade de ensino, o Programa Gestão Nota 10 [por meio de uma de suas ações – *Rede Vencer*], adotado pela Secretaria Municipal de Educação de Marília, classifica como primordial o cumprimento de metas, de datas, de estatísticas e não se o programa curricular está pertinente à realidade dos [as] educandos [as]” (DELGADO, 2006, p. 43).

Nesse sentido, o foco nas relações humanas, especificamente nas relações de gênero ou de outras desigualdades, é discussão que se faz desnecessária e superada. Um fator importante, no que tange à pesquisa de Delgado (2006), tendo como foco as relações de gênero, é que, ao divulgar a entrevista realizada em 25 de setembro de 2006 com um/a Supervisor/a Escolar de Marília/SP, a autora demonstra certa insatisfação do/a entrevistado/a com o projeto, afirmando que “[...] o negativo é que todo projeto que vem assim de fora, às vezes quebra uma rotina da escola. Então eu acredito mais nos projetos que nascem dos anseios das necessidades de cada escola” (DELGADO, 2006, p. 74).

Outra questão que fica evidente é que a autonomia da escola e da própria Secretaria Municipal de Educação fica questionada, no sentido de que, conforme o/a entrevistado/a, apesar de não concordar muito com o projeto, o acordo foi estabelecido

Então eu não concordo muito com o projeto [...] assim, gerais para todos [refere-se a todas as escolas]. Eu acho que os projetos são bem vindos. Mas a escola precisaria decidir se quer o projeto ou não. E nesse sentido, não houve uma questão de decisão da escola. (DELGADO, 2006, p. 74).

Não farei aqui a análise deste ou de outros projetos acordados em parceria com a SME; quero apenas salientar que a lógica neoliberal está amplamente inserida na política educacional municipal. Uma primeira constatação seria que, através das avaliações de larga escala, é gerada uma lógica de hierarquização das escolas, restringindo os currículos à preparação para as provas e tornando as ações municipais voltadas para os resultados do IDEB, dentre outros⁵⁸, bem como pelos acordos, como os acima citados, que cooperam para solidificar o ideário mercadológico nas instituições escolares, colocando em questionamento a

⁵⁸ Neste estudo, não entrarei no mérito ou não das avaliações. Além das avaliações nacionais, o município participa de avaliações estaduais (SARESP – Sistema de avaliação do rendimento escolar do Estado de São Paulo) e municipais (SAREM – Sistema de avaliação do rendimento escolar de Marília).

possibilidade de formação humana, que valorize, além das metas, todo o processo político-pedagógico com vistas a que mulheres e homens queremos formar, ou que sociedade queremos construir: para a submissão ou para a transformação?

No município de Marília, o qual obteve média no IDEB acima da média nacional, no ano de 2009, e acima da meta projetada pelo MEC, a manutenção desse coeficiente ou a sua superação foi destacada pela Secretária Municipal, durante a entrevista que realizei com ela, como algo que indica que o trabalho realizado na educação municipal “[...] está no caminho certo” e que, para que seja mantido esse coeficiente, é necessário muito trabalho por parte de todos/as os/as profissionais envolvidos/as.

3.2 A Proposta Curricular Municipal para o 1º ano do Ensino Fundamental e sua inserção no contexto das políticas educacionais nacionais

Desde a LDB (BRASIL, 1996), já era salientado o Ensino Fundamental obrigatório de nove anos, iniciando a partir dos seis anos de idade. Essa proposta se tornou uma meta nacional, por meio da Lei nº 10.172/2001, que aprovou o PNE. De acordo com o documento, como meta número dois para o Ensino Fundamental, deveria ser implantado

[...] progressivamente o Ensino Fundamental de nove anos, pela inclusão das crianças de seis anos de idade, tem duas intenções: oferecer maiores oportunidades de aprendizagem no período da escolarização obrigatória e assegurar que, ingressando mais cedo no sistema de ensino, as crianças prossigam nos estudos, alcançando maior nível de escolaridade. (BRASIL, 2001).

Apesar da meta estabelecida, ressalta-se uma problemática importante e implícita nesse fragmento do PNE (BRASIL, 2001), porque, quando afirma que, no Ensino Fundamental, a criança teria “[...] maiores oportunidades de aprendizagem”, pode levar a entender que, na Educação Infantil, a criança teria *menores oportunidades de aprendizagem*. Esse entendimento é contrário ao que propus pensar aqui, pois a nossa proposta é, antes de tudo, romper com as dicotomias. Assim, concordo com Kramer (2006, 2007), ao sustentar que a *Educação Infantil e/é Fundamental*, ou seja, não deve haver um rompimento entre uma fase e outra, mas uma continuação de um processo de ensino e aprendizagem que, pela legislação, compõe a Educação Básica.

Um grande desafio para que não haja esse rompimento é compreender que a criança não deixará de ser criança, porque foi inserida no Ensino Fundamental, ou passará de uma condição de *não aluno/a*, na Educação Infantil, para *aluno/a*, no Ensino Fundamental. Como sujeitos históricos e sociais, devem ter a oportunidade de viver a fase de sua vida de forma plena. Argumenta Kramer (2008, p. 81):

Eles e elas são sujeitos sociais, estão inseridos na cultura e têm o direito à brincadeira e a experiências culturais, como literatura, o cinema, os museus, a pintura, a arte em geral. Ou seja, é pela discussão da infância como categoria social e histórica e das crianças como sujeitos sociais que se torna possível pensar a educação e não o contrário.

Essa diferenciação entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental ocorre nas instituições de diversos modos, seja por meio das discussões entre professores/as, gestores/as, dentre outros/as, seja pela própria estrutura física da instituição. Contudo, do ponto de vista da criança, ela é criança e tem que ser compreendida em sua singularidade, em qualquer um desses níveis de ensino, questão essa que é novamente ratificada por Kramer (2007, p. 20):

Educação infantil e ensino fundamental são indissociáveis: ambos envolvem conhecimentos e afetos; saberes e valores; cuidados e atenção; seriedade e riso. [...] Na educação infantil e no ensino fundamental, o objetivo é atuar com liberdade para assegurar a apropriação e a construção do conhecimento por todos [as].

Do ponto de vista legal, com a promulgação da Lei n.11.274/2006 (BRASIL, 2006), o Ensino Fundamental passou a ter nove anos, devendo ser implantado pelos municípios até o ano de 2010. Diante disso, foi produzida pela SME a *Proposta Curricular Municipal para o 1º ano do Ensino Fundamental*, a qual tem como objetivo orientar, nortear o trabalho pedagógico a ser realizado pelos/as professores/as que atuam com as crianças de seis anos, agora no Ensino Fundamental. Enfatiza a Secretária da Educação Municipal, em entrevista realizada:

Quando ocorreu essa mudança do [a] aluno [a] estar um ano mais cedo no Ensino Fundamental, nós tínhamos já, todos [as] os [as] alunos [as] de seis anos sendo atendidos na Educação Infantil, então, com o pensamento voltado para Educação Infantil. A partir do momento que esse [a] aluno [a], que antes era do Pré III, passou a ser do Ensino Fundamental, com o[a] professor[a] que apesar de ter a mesma formação [...] lógico que o tipo de trabalho do Ensino Fundamental é diferenciado da Educação Infantil, então a necessidade de nós elaborarmos um material que subsidiasse esse [a] professor [a] de Ensino Fundamental, até por conta que a própria estrutura física das escolas de Ensino Fundamental é diferente da estrutura física da

Educação Infantil, portanto, os tempos e espaços escolares são outros, então a necessidade de elaborarmos esse primeiro documento para o primeiro ano. Então o início foi esse, com os alunos de primeiro ano.

Com essa mudança, constatamos a dificuldade no trabalho pedagógico com as turmas de primeiro ano do Ensino Fundamental; visto que historicamente fomos acostumados/as a pensar de modo binário, isto é, Educação Infantil ou Ensino Fundamental, o desafio agora seria pensar Educação Infantil e/é Ensino Fundamental. Assim, surgiu a necessidade de organização de um documento que contribuísse com orientações, além de subsidiar o fazer pedagógico de cada professor [a], propiciando uma garantia de ação em nível de Secretaria Municipal de Educação (MARÍLIA, 2009).

A elaboração do documento precede o processo de implantação da “[...] figura do [a] coordenador [a] pedagógico na Educação Infantil”, bem como da criação de uma equipe multidisciplinar⁵⁹, coordenada pelo Diretor de gestão escolar da SME, a qual é composta por professores/as do “chão de sala de aula”. Conforme mencionou a Secretária da Educação, os/as professores/as que compõem essa equipe são aqueles/as que têm “[...] um destaque profissional, destaque em nível de sala de aula mesmo [...] que realmente sabem quais são as necessidades do [a] professor [a] enquanto professor [a], enquanto sala de aula”.

Esses/as professores/as participaram do processo de elaboração e implementação do documento, processo esse o qual auxiliou a repensar todo o Ensino Fundamental e a Educação Infantil no município, sendo posteriormente desenvolvidas outras propostas curriculares com ênfase em outros níveis de ensino. Explica a Secretária da Educação Municipal:

Esse ano, em 2011, nós fizemos o lançamento das propostas para o terceiro ano. Então em relação ao Ensino Fundamental já primeiro ano, segundo e terceiro. E em relação à Educação Infantil para o Infantil II, porque houve a necessidade de uma adequação, inclusive da nomenclatura das turmas de Educação Infantil [...]. Da Educação Infantil, já foi feita toda a proposta, desde os Berçários até o Infantil II.

A *Proposta Curricular Municipal para o 1º ano do Ensino Fundamental* foi finalizada em 9 de dezembro de 2008 e implementada na Rede Municipal de Ensino no início do ano de 2009, ano em que houve uma grande inserção das crianças de seis anos no Ensino Fundamental no município. Para essa implantação, a SME, no começo do ano de 2009, realizou cursos de capacitação às/aos professoras/es que iriam trabalhar com essas crianças.

⁵⁹ Conforme a Secretária da Educação Municipal, essa equipe realiza a formação continuada, ou busca parcerias para a realização dessa formação, a partir do momento em que a equipe não tem condições de realizá-la.

No momento da elaboração desse documento, havia discussões e ordenamentos legais em nível nacional que tratavam da implementação do primeiro ano do Ensino Fundamental. Dentre essas discussões, destaco o documento *Ensino Fundamental de nove anos – orientações gerais* (BRASIL, 2004a), o qual enfatizava a importância de uma prática pedagógica que valorize a participação de toda a comunidade escolar no processo de ensino e aprendizagem.

Nesse documento, é questionado o modelo de escola brasileiro, considerado “[...] um modelo disciplinar direcionado para a transmissão de conteúdos específicos, organizado em tempos rígidos e centrado no trabalho docente individual, muitas vezes solitário por falta de espaços que propiciem uma interlocução dialógica entre os professores” (BRASIL, 2004a, p. 9). A formação dos/as professores/as é apontada como fundamental para uma prática reflexiva que questione esse modelo de escola e valorize práticas mais participativas, com vistas ao favorecimento de mudanças significativas, quer no processo de implantação do Ensino Fundamental de nove anos, quer em outros momentos do trabalho pedagógico.

A natureza do trabalho docente requer um continuado processo de formação dos sujeitos sociais historicamente envolvidos com a ação pedagógica, sendo indispensável o desenvolvimento de atitudes investigativas, de alternativas pedagógicas e metodológicas na busca de uma qualidade social da educação. (BRASIL, 2004a, p. 26).

A propósito da qualidade social da educação, o documento frisa que garantir somente o acesso do/a aluno/a na escola não garante a qualidade social da educação; deve-se atentar principalmente pela permanência e garantia da apropriação e produção do conhecimento. No entanto, o documento não problematiza as desigualdades que ocorrem, tanto na produção do conhecimento dito verdadeiro, quanto no processo desigual de apropriação desse conhecimento.

Em outro documento do MEC, *Ensino Fundamental de Nove Anos – Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade* (BRASIL, 2007c), ressalto a ênfase na especificidade da infância aos seis anos. O documento é composto por nove artigos de pesquisadoras/es, os quais tratam de temas como: *A infância e sua singularidade* - Sonia Kramer; *A infância na escola e na vida: uma relação fundamental* - Anelise Monteiro do Nascimento; *O brincar como um modo de ser e estar no mundo* - Ângela Meyer Borba; *As diversas expressões e o desenvolvimento da criança na escola* - Ângela Meyer Borba e Cecília Goulart; *As crianças de seis anos e as áreas do conhecimento* - Patrícia Corsino; *Letramento e alfabetização: pensando a prática pedagógica* - Telma Ferraz Leal, Eliana

Borges Correia de Albuquerque e Artur Gomes de Moraes; *A organização do trabalho pedagógico*: alfabetização e letramento como eixos orientadores - Cecília Goulart; *Avaliação e aprendizagem na escola*: a prática pedagógica como eixo da reflexão - Telma Ferraz Leal, Eliana Borges Correia de Albuquerque e Artur Gomes de Moraes; *Modalidades organizativas do trabalho pedagógico*: uma possibilidade - Alfredina Nery. Todos esses textos têm como objetivo “[...] fortalecer um processo de debate com professores [as] e gestores [as] sobre a infância na educação básica” (BRASIL, 2007c, p. 6).

Com a finalidade de favorecer o desenvolvimento da análise das propostas curriculares em questão, observei, de maneira breve, como o gênero foi contemplado nesses documentos nacionais, norteadores para a prática pedagógica no primeiro ano do Ensino Fundamental, os quais antecedem a organização das propostas curriculares municipais analisadas.

Tanto no documento *Ensino fundamental de nove anos – orientações gerais* – (BRASIL, 2004a), como em *Ensino Fundamental de Nove Anos – Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade* (BRASIL, 2007c), a linguagem utilizada é o *genérico* masculino, com exceção de algumas pesquisadoras, que, no segundo documento, empregam a expressão *meninas e meninos* para se referir às crianças. De modo geral, o gênero não está contemplado nos documentos. No primeiro, a menção à palavra *gênero* refere-se apenas a “gênero musical” (BRASIL, 2004a, p. 3, p. 18) e a “gênero narrativo” (BRASIL, 2004a, p. 4). No segundo documento, logo no primeiro artigo, encontrei a alusão às relações sociais de gênero:

Como ensinar solidariedade e justiça social, e respeitando as diferenças, contra a discriminação e a dominação? Estão nossas crianças e jovens aprendendo a rir da dor do outro, a humilhar, a serem humilhadas, a não mais se sensibilizar? Perdemos o diálogo? Como recuperá-lo? As práticas, feitas com as crianças, humanizam-nas? Nosso maior desafio é obter entendimento e uma educação baseada no reconhecimento do outro e suas diferenças de cultura, etnia, religião, gênero, classe social, idade e combater a desigualdade; viver uma ética e implementar uma formação cultural que assegure sua dimensão de experiência crítica. É preciso compreender os processos relativos aos modos de interação entre crianças e adultos em diferentes contextos sociais, culturais e institucionais. (KRAMER, 2007, p. 21).

É uma importante menção ao conceito de gênero, sobretudo porque está relacionado com a construção do pensamento crítico, o que conduz à problematização das desigualdades sociais, dentre elas a de gênero. Todavia, essa é a única menção ao conceito no documento inteiro, não havendo maiores explicitações sobre as relações de gênero e a educação, o que

pode dificultar a compreensão, por parte de muitos/as gestores/as, professores/as, que, devido à sua formação, se encontram despreparados para lidar com a temática.

No restante do documento, a palavra *gênero* é mencionada diversas vezes, mas como “gênero textual”⁶⁰, associada a sexo biológico (BRASIL, 2007c, p. 90) ou a gênero cinematográfico (BRASIL, 2007c, p. 125).

É possível afirmar que gênero, enquanto categoria social, é uma temática marginalizada nos documentos nacionais orientadores para o processo de implantação do primeiro ano no Ensino Fundamental, que foram publicados antes do ano de 2008 e sendo o último citado como referência no documento municipal analisado.

O objetivo da análise que prossegue é verificar como o gênero, enquanto categoria de diferenciação social mediada por relações de poder, foi contemplada no discurso das propostas curriculares municipal para os anos em questão. Saliento que não realizei outras análises específicas, nos documentos propostos para análise. Porém, dentre algumas questões observadas nos documentos, sugiro, como futuras pesquisas, compreender conceitos como o de *atividade*, no âmbito desse discurso.

3.3 Proposta Curricular Municipal para o primeiro ano do Ensino Fundamental

O documento contém trinta páginas, iniciadas com a *Apresentação*, assinada pelo então Prefeito Municipal, Prof. Mário Bulgareli, por Helter Rogério Bochi - Coordenador Pedagógico da Educação Básica, Prof. Joaquim Bento Feijão - Supervisor Escolar da Educação Básica⁶¹ e pela Prof^a. Rosani Puia de Souza Pereira - Secretária Municipal da Educação Básica.

Na *Apresentação*, é salientada a importância de tratar a questão pedagógica, no contexto da inserção das crianças de 6 anos no Ensino Fundamental. O objetivo da proposta curricular consiste em “[...] subsidiar o fazer pedagógico de cada *professor* [a] e garantir uma unidade de ação em nível de Secretaria Municipal da Educação”. Salienta-se ainda que a “[...] proposta não configura um modelo curricular homogêneo e pronto, que sobrepõe à autonomia pedagógica de cada escola, mas poderá funcionar como elemento catalisador de ações na

⁶⁰ (BRASIL, 2007c, p. 50, p. 61, p. 64, p. 71, p. 72, p. 73, p. 74, p. 75, p. 76, p.105, p.112, p. 113, p. 114, p. 115, p. 116, p. 118, p. 119, p. 120, p. 122, p. 124, p. 125).

⁶¹ Atualmente, ocupa o cargo de Diretor de Gestão Escolar. Dentre as suas atribuições, conforme afirmou a Secretária da Educação, coordena a equipe multidisciplinar, anteriormente citada.

busca de uma melhoria da qualidade do ensino municipal”. Objetiva-se também que, a partir da elaboração desse documento, ele possa cooperar para “[...] que profundas transformações ocorram na prática pedagógica de cada *professor* [a] e favoreça uma maior socialização dos saberes” (MARÍLIA, 2008, p. 2, grifo meu).

Na sequência, o texto está organizado em áreas de conhecimento, divididas entre: *I - LÍNGUA PORTUGUESA; II - MATEMÁTICA; III - CIÊNCIAS; IV HISTÓRIA; V - GEOGRAFIA; VI - ARTE* (artes visuais - pintura, escultura, desenho, colagem, fotografia, gravura -, teatro, música, dança) e *VII - EDUCAÇÃO FÍSICA*. Cada área de conhecimento está subdividida em tópicos: A) Expectativas de aprendizagem; B) Conteúdos; C) Orientações didáticas. Ao final do texto, são apresentadas as referências bibliográficas utilizadas.

No tópico *VIII - ATIVIDADES PERMANENTES*, são elencadas algumas atividades que são sempre realizadas, mas que, segundo o documento, não são necessariamente diárias, tais como: *Leitura diária* feita pelo professor; *Roda semanal da leitura*; *Jornal mural* – composto por notícias, receitas, jogos, poemas, eventos, cartas recebidas, curiosidades científicas, desenhos, colagens etc.; *Jogos de escrita*; *Muro da escrita* – refere-se a novas palavras descobertas pelas crianças, anexadas ao “muro”; *Cartazes* - aniversariantes do mês, calendário, ajudantes do dia, livros lidos/trabalhados, frequência dos alunos às aulas, projetos realizados etc.; *Você sabia?* – momento em que se discutem assuntos/temas de interesse das crianças, tais como: curiosidades científicas, fenômenos da natureza, situações do cotidiano. “*O professor também pode trazer para esse momento, conteúdos das outras áreas curriculares*” (MARÍLIA, 2008, p. 25, grifo meu); *Fazendo arte* - momento reservado para crianças conhecerem um artista específico (músico, poeta, pintor, escultor etc.); *Oficinas de desenho, pintura, modelagem e música*; *Cantinho da matemática*; *A Família também ensina...* - momento em que são convidados mãe, pai, avô, avó, tio, tia, para contar histórias, fazer uma receita culinária, cantar, ler, livros, construir objetos; *Faz-de-conta*; *Cantando e se encantando*; *O nosso Museu* – espaço reservado para divulgar fatos, histórias, objetos antigos, fatos de nossos antepassados, da nossa cidade, brinquedos antigos, animais pré-históricos (figuras/representações); *Caixa da correspondência* – os alunos poderão colocar na caixa: bilhetes, recados, cartas, convites para serem enviados para colegas da escola, professores, direção, coordenação, educadores e políticos do município etc.; *Vamos brincar?* – momento em que se “brinca por brincar”, em pequenos grupos ou sozinhos. *Cuidados com o corpo* – hábitos de higiene, prevenção às doenças e acidentes domésticos, alimentação adequada etc.; *Preservando a natureza* – momento ecológico: limpeza e organização do ambiente de

trabalho, a destinação do lixo, os cuidados em relação aos animais e plantas, adoção de uma plantinha, jardinagem, os cuidados com o uso da água etc.

Na parte seguinte do texto, *IX – PROJETOS DE TRABALHO*, há orientações quanto ao trabalho pedagógico com projetos, que, segundo o documento, são

[...] conjuntos de atividades que trabalham com conhecimentos específicos constituídos a partir de um dos eixos de trabalho que se organizam ao redor de um problema para resolver ou um produto final que se quer obter. Possui uma duração que pode variar conforme o objetivo, o desenrolar das várias etapas, o desejo e o interesse das crianças pelo assunto tratado. É importante que os desafios apresentados sejam possíveis de serem enfrentados pelo grupo de crianças. Um dos ganhos de se trabalhar com projetos é possibilitar às crianças que a partir de um assunto relacionado com um dos eixos de trabalho, possam estabelecer múltiplas relações, ampliando suas idéias sobre um assunto específico. (MARÍLIA, 2008, p. 26-27).

É ressaltado que, para o trabalho pedagógico realizado por meio de projetos, é preciso tomar os seguintes cuidados:

- *O professor* deve estar preparado para assumir essa postura pedagógica;
 - Selecionar situações – problema, de acordo com a faixa etária das crianças;
 - O planejamento das ações é fundamental para o sucesso do trabalho;
 - Acompanhamento e avaliação de todo o processo;
 - Registro de todas as ações realizadas;
 - Participação efetiva *dos alunos* em todas as ações implementadas;
 - Sistematizar os conteúdos curriculares das áreas do conhecimento relativos aos projetos;
 - Divulgação dos projetos junto às comunidades interna e externa da escola;
 - Estabelecer parcerias com outras instituições, quando necessárias.
- (MARÍLIA, 2008, p. 27, grifo meu).

Apesar de entender que as demandas de inclusão da temática de gênero, no âmbito das propostas pedagógicas, sejam elas municipais, sejam de unidades escolares específicas, não são uma questão de métodos mas sim de um posicionamento teórico, político e filosófico, salienta-se que a metodologia de projetos pode favorecer um processo de ensino e aprendizagem que viabilize uma prática democrática entre alunos/as, professores/as e toda a comunidade escolar.

Porém, conforme aponta Paro (2001a, p. 35), não se pode negar que “[...] a principal falha hoje da escola com relação a sua dimensão social parece ser sua omissão na função de educar para a democracia”, questão essa que, de acordo com o autor, é paradoxal, haja vista que a escola pública, entendida como local privilegiado para o diálogo e desenvolvimento crítico das consciências, ainda resista tão fortemente a propiciar “[...] uma formação

democrática que, ao proporcionar valores e conhecimentos, capacite e encoraje seus [suas] alunos[as] a exercerem ativamente sua cidadania na construção de uma sociedade melhor”, condição imprescindível para a promoção da equidade de gênero.

Por fim, na última parte do documento, *X – AVALIAÇÃO*, a avaliação é concebida como elemento integrador entre a aprendizagem e o ensino com o objetivo de ajuste para que *o aluno* aprenda da melhor forma, vislumbrando o que foi aprendido e como foi aprendido. É considerada também elemento de reflexão contínua para *o professor* sobre sua prática educativa, bem como instrumento que possibilita *ao aluno* tomar consciência de seus avanços, dificuldades e possibilidades durante todo o processo. (MARÍLIA, 2008 grifos meus).

A análise que segue tem como objetivo compreender como gênero está contemplado no discurso da Proposta Curricular Municipal para o primeiro ano do Ensino Fundamental. Não entrarei no mérito da estrutura, dos conteúdos, nem de adequação ou não da proposta com relação ao que é proposto pelo MEC, no que tange à proposta curricular, ou às discussões acadêmicas sobre o assunto, por não ser este objeto desta pesquisa.

Gênero não é uma questão considerada relevante, no documento. Não há, no texto, nem uma menção a relações sociais de gênero, constituição da identidade, preconceitos ou sexualidade. Quando à palavra *gênero*, quando aparece no documento, está relacionada a “gênero musical” (p. 3; p. 4) e a “gênero textual” (p. 3), o que nos leva a inferir que gênero, na Proposta, está contemplado de forma *velada*, assim como em diversos documentos analisados em nível federal.

Embora o gênero não seja mencionado no documento, alguns aspectos podem ser nele destacados, os quais atuam como contributivos para inviabilização da discussão de gênero, por professores/as, diretores/as e gestores/as, dentre outros sujeitos pertencentes à comunidade escolar que tiverem acesso ao texto. Esses aspectos revelam como o gênero está focalizado nesse discurso: linguagem sexista; reconhecimento das diferenças sociais por meio do respeito ao/a outro/a; e ausência de qualquer alusão a gênero como categoria de diferenciação social, mediada por relações de poder.

Ao empregar a linguagem no *genérico masculino*, colabora-se para a legitimação da dominação masculina em detrimento da inserção das mulheres como sujeito de direitos. Trata-se da necessidade de inserir na história aquela que sempre foi excluída e que a escola pode continuar a excluir, se não estiver sensível à questão de gênero. Ao sugerir, por exemplo, que, *ao fazer arte*, as crianças podem conhecer “[...] *um artista específico (músico, poeta, pintor, escultor, etc.)*” (MARÍLIA, 2008, p. 25, grifos meus)”, de modo implícito subentende-se que

esse artista seja do sexo masculino. No texto, são vários os momentos em que essa questão é reforçada:

História é uma área do conhecimento que permite a compreensão das transformações que produziram a realidade atual e de outras a ser operadas *pelo homem* em seu tempo e em seu grupo; (MARÍLIA, 2008, p. 14, grifo meu).

As atividades relacionadas com os fenômenos da natureza, além de tratarem de um tema que desperta bastante interesse nas crianças, permitem que se trabalhe de forma privilegiada a relação que *o homem* estabelece com a natureza. (MARÍLIA, 2008, p. 17, grifo meu).

Outra questão importante que merece destaque na análise desse discurso é que o texto não contempla o eixo *Identidade e Autonomia*, presente no RCNEI e sublinhado anteriormente, na discussão sobre o RCNEI, nem contempla os *Temas Transversais*, em âmbito de PCNs, embora esses documentos estejam citados nas referências. Nesse sentido, há um tratamento adequado em relação a esses documentos, visto que, conforme orientações do MEC, um novo Ensino Fundamental requer um novo currículo e não a junção do que era proposto para o Pré III no RCNEI e o que era proposto para a Primeira Série nos PCNs.

Contudo, nesse processo de mudança do Ensino Fundamental, ante a proposta de currículo pensada pela SME, constata-se que a temática de gênero para o primeiro ano, nesse processo, ficou *perdida*. Não foi contemplada pelo documento analisado em momento algum, revelando uma problemática importante, na medida em que há ausência de temas nas propostas do currículo nacional.

Da mesma forma que os documentos norteadores para o primeiro ano do Ensino Fundamental, em geral, não contemplaram a temática de gênero de modo explícito (BRASIL, 2004a; 2007c), não houve embasamento sobre a temática de gênero para a elaboração da proposta curricular municipal em análise, sendo que documentos como o RCNEI ou PCNs, que abordavam o gênero como categoria de diferenciação social, ainda que de modo limitado, foram desconsiderados nessa elaboração.

Como já salientei, neste trabalho, os documentos do MEC de caráter orientador para o primeiro ano do Ensino Fundamental, em geral, usavam linguagem sexista e não tratavam da inclusão da temática de gênero, exceto por um apontamento feito por Kramer (2007), conforme demonstrado em páginas precedentes. Com isso, nota-se a importância de as políticas do MEC contemplarem de modo explícito as temáticas que versem sobre as desigualdades sociais, tais como gênero, pois, *visto que o MEC não contemplou a temática,*

esta também não foi minimamente contemplada nas políticas educacionais para o primeiro ano do Ensino Fundamental, em nível municipal.

A não inclusão de temas e/ou conteúdos que versem sobre a promoção da equidade de gênero, na proposta curricular municipal para o primeiro ano do Ensino Fundamental, denota e confirma a invisibilidade e a dificuldade em discutir essa temática, tanto no âmbito das Unidades Escolares, quanto no âmbito da própria Secretaria da Educação Municipal, que não incluiu na proposta curricular municipal nenhum tópico em que as desigualdades sociais, dentre elas classe social, etnia e gênero, fossem de algum modo problematizadas.

Quando é indicada, no documento, a discussão sobre as diferenças humanas, essa temática está contemplada no conteúdo de Ciências, relacionada aos cuidados com o corpo biológico. Sem problematização, a discussão é reduzida ao respeito ao corpo do outro, como se pode perceber neste fragmento:

Reconhecer as características do próprio corpo, suas manifestações, *percebendo as semelhanças e diferenças* em relação às outras pessoas; (MARÍLIA, 2008, p. 11, grifos meus).

Valorização de atitudes relacionadas à saúde e ao bem-estar individual e coletivo. (MARÍLIA, 2008, p. 12 grifos meus).

Reconhecer sua própria história no contexto de suas *relações sociais*. (MARÍLIA, 2008, p. 13, grifos meus).

Preparação das diferenças e semelhanças no próprio corpo, nos ambientes e nas atitudes das pessoas. (MARÍLIA, 2008, p. 13).

Será que perceber a diferença é suficiente?

É importante perceber as diferenças entre as pessoas, mas, mais importante que isso, é perceber por que essas diferenças geram tantas desigualdades, aspecto que não é explicitado em nenhum momento no texto.

O documento parece apontar para a diversidade brasileira, bem como para as desigualdades percebidas nas relações sociais:

Participação de jogos e brincadeiras, respeitando as regras e *não discriminando os colegas*; (MARÍLIA, 2008, p. 23, grifos meus).

Relação do indivíduo com os outros: socialização, autonomia, autoconceito e afetividade; (MARÍLIA, 2008, p. 23, grifos meus).

Através da brincadeira a criança aprende, entre outras coisas, a conhecer a si própria, *as pessoas que a cercam, as relações entre as pessoas e os papéis que elas assumem*. (MARÍLIA, 2008, p. 23, grifos meus).

Entretanto, em momento algum se propõe a problematização dessas relações, dos papéis sociais desempenhados por homens e mulheres e da origem dessas discriminações entre os/as colegas.

Assim, ainda que um dos objetivos do documento seja contribuir para “[...] que profundas transformações ocorram na prática pedagógica de cada *professor(a)* [...]”, pode-se inferir que gênero, enquanto categoria de diferenciação social, mediada por relações de poder, dentre outras tantas categorias, como classe social e etnia, não perpassa a intencionalidade dessas transformações objetivadas, para a prática pedagógica de cada professor/a.

3.4 Proposta Curricular Municipal para o Infantil II

O documento contém quarenta e quatro páginas, iniciadas com a *Apresentação*, assinada pelo então Prefeito Municipal, Prof. Mário Bulgareli, pelo Prof. Joaquim Bento Feijão - Supervisor Escolar da Educação Básica⁶² e pela Profª Rosani Puia de Souza Pereira - Secretária Municipal da Educação Básica.

A *Apresentação* destaca a relevância da LDB para a Educação Infantil, a qual é definida como parte da Educação Básica. Desse modo, o texto preconiza que é preciso “[...] realizar um trabalho eficaz que favoreça à criança do município o acesso pleno ao conhecimento, respeitando-a como um ser social e histórico” (MARÍLIA, 2009, p. 2).

O objetivo da *Proposta Curricular para o Infantil II*, tal como a Proposta Curricular para o primeiro ano do Ensino Fundamental, consiste em “[...] subsidiar o fazer pedagógico de cada professor e garantir uma unidade de ação em nível de Secretaria Municipal da Educação”. Ressalta-se que a “[...] proposta não configura um modelo curricular homogêneo e pronto, que sobrepõe à autonomia pedagógica de cada escola, mas poderá funcionar como elemento catalisador de ações na busca de uma melhoria da qualidade do ensino municipal”. Objetiva-se igualmente que, a partir da elaboração desse documento, ele possa cooperar para “[...] que profundas transformações ocorram na prática pedagógica de cada professor [a] e favoreça uma maior socialização dos saberes” (MARÍLIA, 2009, p. 2-3).

O documento está organizado em eixos temáticos, tal como o RCNEI (BRASIL, 1998a, 1998b, 1998c) e está distribuído da seguinte forma: *I- IDENTIDADE E AUTONOMIA*; *II- LINGUAGEM ORAL E ESCRITA*; *III- MATEMÁTICA*; *IV- ARTES VISUAIS* (pintura,

⁶² Atualmente, ocupa o cargo de Diretor de Gestão Escolar.

escultura, desenho, colagem, fotografia, gravura); V- *MÚSICA*; VI- *MOVIMENTO*; VII- *NATUREZA E SOCIEDADE*. Cada eixo temático está subdividido em: A) Expectativas de aprendizagem; B) Conteúdos; C) Orientações didáticas. Na sequência, são destacados temas referentes à VIII- *ROTINA*; IX- *ATIVIDADES PERMANENTES*; X- *SEQUÊNCIA DIDÁTICA*; XI- *PROJETO DE TRABALHO*, XII- *AValiação* e, por fim, as *REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS*.

Em geral, o documento apresenta várias semelhanças em relação à Proposta Curricular elaborada para o primeiro ano, antes analisada. Entretanto, uma questão importante, e que difere da proposta curricular para o primeiro ano, é que gênero, na Proposta Curricular para o Infantil II, é contemplado, mesmo que sem problematização. No *Eixo I – Identidade e Autonomia*, como conteúdo, propõe-se:

Participação em situações de brincadeira nas quais as crianças escolham os parceiros, os objetos, os temas, o espaço e as personagens (Promovendo a igualdade de gênero); (MARÍLIA, 2009, p. 5).

Respeito às características pessoais relacionadas ao gênero, etnia, peso, estatura, etc.; (MARÍLIA, 2009, p. 5).

No mesmo eixo temático, é salientado como orientação didática:

Estimular, nas relações cotidianas, o respeito à diversidade de temperamento, habilidades, conhecimentos, gênero, etnia e credo religioso (Uma atenção particular deve ser voltada às crianças com necessidades especiais). (MARÍLIA, 2009, p. 7 grifos meus).

Apesar de o documento (MARÍLIA, 2009) não apresentar uma perspectiva de inclusão de gênero de maneira mais clara, a menção à temática no documento é um avanço, uma vez que, na proposta anteriormente analisada (MARÍLIA, 2008), o gênero como categoria de diferenciação social não fora ao menos mencionado.

Todavia, ao pensar a escola como um local privilegiado para a formação da consciência crítica desde a mais tenra idade, a perspectiva de tolerância, baseada apenas no reconhecimento e respeito ao/a outro/a, é insuficiente para promover relações humanas compatíveis com a promoção da equidade de gênero.

No que tange à linguagem, no documento, é utilizada a linguagem *genérica* e sexista. No entanto, há especificidades em dois momentos do texto, nos quais há referência tanto a meninas e meninos quanto a educadoras e educadores. No fragmento abaixo, no *Eixo Identidade e autonomia*, propositalmente, são usados os termos *meninas* e *meninos*, especificadamente

O espelho é um excelente instrumento na construção e na afirmação da imagem corporal: é na frente dele que *meninos* e *meninas* poderão se fantasiar, assumir papéis, brincar de ser pessoas diferentes, e olhar-se, experimentando todas essas possibilidades. (MARÍLIA, 2009, p. 6, grifos meus).

Esse emprego dos termos *meninas* e *meninos*, enfaticamente, não ocorre por acaso. Nesse caso, o enfoque a meninas e meninos, quanto ao uso do espelho, significa que meninos também podem se olhar no espelho, que essa não é apenas uma *atividade de meninas*. Entretanto, sem problematização, a inferência tende a deixar claro quais são os papéis adequados a meninos e meninas sem, contudo, questionar o porquê desses saberes.

Outro momento em que é utilizada a linguagem não sexista corresponde a alguns enunciados ao longo do texto, na parte relativa ao eixo temático que trata da rotina. Nesse eixo, aparecem os termos *educador* e *educadoras*, embora não tenha sido possível compreender o motivo dessa menção específica, porque, no texto todo, exceto nesses apontamentos, há a utilização da linguagem *genérica*. Fica o questionamento: por que o uso dessa linguagem, no eixo da rotina?

Insisto na problemática do uso da linguagem sexista no documento, pois entendo que as “[...] profundas transformações [...] na prática pedagógica de cada professor/a [...] (MARÍLIA, 2009, p.2)” partem do reconhecimento de que *pequenas sutilezas*, presentes nas práticas cotidianas, não são problemas meramente gramaticais, como o caso da linguagem, mas também ideológicos, teóricos e políticos.

O texto sinaliza para a necessidade de perceber os estereótipos presentes em vários gêneros musicais apresentados às crianças:

Há que se tornar cuidado para não limitar, o contato das crianças com o repertório musical dito “infantil” que é, muitas vezes, estereotipado e, não raro, o mais inadequado. As canções infantis veiculadas pela mídia, produzidas pela indústria cultural, pouco enriquecem o conhecimento das crianças. (MARÍLIA, 2009, p. 22).

A escolha de uma música sem estereótipos, ou sua problematização, em determinada música, é algo complexo e distante do olhar de muitas/os professores/as. Os estereótipos muitas vezes não são percebidos, pois são considerados *naturais* pelos/as próprios/as docentes. A sugestão da proposta curricular é interessante, no entanto, ao tratar desse conceito, assim como de outros, sem a devida problematização, contribui significativamente para inviabilizar o entendimento do que se propõe.

No eixo VI – *Movimento*, coloca-se como uma das expectativas de aprendizagem que as crianças participem “[...] em diversos jogos e brincadeiras, respeitando as regras e não discriminando os colegas; preconiza-se ainda, como orientação didática: “Através da brincadeira a criança aprende, entre outras coisas, a conhecer a si própria, as pessoas que a cercam, as *relações entre as pessoas e os papéis que elas assumem*. Daí a necessidade do professor resgatar a brincadeira infantil no seu trabalho” (MARÍLIA, 2009, p. 24, grifos meus). Ao apontar para os papéis sociais, não há nenhuma inferência sobre gênero, nenhuma proposta crítica sobre os padrões desempenhados por homens e mulheres, nos papéis sociais.

Como conteúdos no eixo VII - *Natureza e sociedade*, são destacados: *Organização dos grupos e seu modo de ser, viver e trabalhar*. São enfatizados temas a serem desenvolvidos, como: família, escola, profissões e etnias. Como conteúdo, *Seres vivos*, há um tópico em que é abordado *o ser humano*, acentuando-se a necessidade de focar a “[...] percepção de gênero, partes do corpo, higiene corporal, preservação da vida, necessidades básicas” (MARÍLIA, 2009, p. 28).

Apesar da menção à *percepção de gênero* neste tópico, não há no documento maiores explicitações sobre o que seria essa percepção. Como, logo em seguida a essa referência, há orientações alusivas ao corpo biológico e às necessidades básicas de vida, subentende-se que gênero aqui está associado à percepção do sexo feminino e masculino e não às implicações das diferenças percebidas entre meninas e meninos e os saberes instituídos a partir dessas percepções.

Destaco a dificuldade que há na interpretação de uma menção a gênero de modo tão geral como essa. Não há como compreender, de fato, o que é proposto, gerando dúvidas, o que, com certeza, propicia que professoras e professores, que não tenham formação sobre essa temática, não a abordem em seu trabalho pedagógico, com ênfase em gênero como categoria de diferenciação social.

No eixo temático IX – *ATIVIDADES PERMANENTES*, essas atividades são definidas como situações propostas de forma sistemática, mas não necessariamente diárias. Assim como na proposta curricular para o primeiro ano, são elencadas algumas atividades, tais como *Leitura diária feita pelo professor; Roda semanal da leitura; Jornal mural; Jogos de escrita; Cartazes; Você sabia?; Fazendo arte; Cantinho da matemática; A Família também ensina...; Faz-de-conta; Cantando e se encantando; O nosso Museu; Caixa da correspondência; Vamos brincar?; Cuidados com o corpo; Preservando a natureza etc.*

No décimo eixo – *SEQUÊNCIA DIDÁTICA*, é sublinhada a importância de o trabalho pedagógico ser realizado por meio de um planejamento prévio, por intermédio de um

conjunto de atividades planejadas para ensinar algum conteúdo, envolvendo atividades de aprendizagem e de avaliação. Malgrado a linguagem sexista usada, enfatiza-se que “[...] os conteúdos trabalhados em sala de aula devem contribuir para a formação de *cidadãos* conscientes, *informados* e capazes de transformar a sociedade” (MARÍLIA, 2009, p. 35 grifos meus).

No eixo temático XI – *PROJETOS DE TRABALHO*, os projetos são definidos como “[...] conjuntos de atividades que trabalham com conhecimentos específicos constituídos a partir de um dos eixos de trabalho que se organizam ao redor de um problema para resolver ou um *produto final que se quer obter*” (MARÍLIA, 2009, p. 37, grifos meus). A característica principal do trabalho com projetos é “[...] a visibilidade final do produto e a solução do problema compartilhado com as crianças. Ao final do projeto, pode-se dizer que a criança aprendeu porque teve uma intensa participação que envolveu a resolução de problemas de naturezas diversas” (MARÍLIA, 2009, p. 37).

Essa definição de projeto, relacionada, sobretudo, com um produto final que se quer obter, nos remete a pensar sobre o que seria o produto resultado desse processo pedagógico. Na verdade, no trabalho desenvolvido por meio de projetos, considerando que todas as crianças participam do desenvolvimento da proposta, de modo colaborativo, como sujeito ativo nesse processo, percebendo as diferentes habilidades e a importância de cada ação, durante o processo, o resultado final é a apropriação de um saber (ou saberes) pela criança, que continua se transformando ao longo de sua vida.

Paro (2002), ao problematizar o que seria o produto da educação escolar, sustenta que o/a aluno/a não é um mero consumidor/a da aula, sendo o produto final do trabalho pedagógico, quando ele realmente se efetiva, a transformação da personalidade viva do/a aluno/a, o que não se restringe somente ao ato de ensinar e aprender, mas que estende ao longo de toda a sua vida.

Portanto, o resultado final de um trabalho não é como numa fábrica, em que há a produção de uma série de produtos iguais. Muito ao contrário, esse *produto final obtido* é amplamente plural e, nesse processo, todos/as os/as envolvidos/as saem transformados/as.

A visão de projetos que embasa o documento em análise está amparada no documento do MEC *Ensino Fundamental de Nove Anos – Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade* (BRASIL, 2007c), o qual preconiza: “Essa modalidade de organização do trabalho pedagógico prevê um produto final cujo planejamento tem objetivos claros, dimensionamento do tempo, divisão de tarefas e, por fim, a avaliação final em função do que se pretendia” (NERY, 2007, p. 119). Nesse sentido, cabe salientar a importância do

reconhecimento da multiplicidade desse resultado final, já que, a meu ver, trata-se do resultado da ação humana nesse processo.

Na última parte do documento, o décimo segundo eixo, que trata da *AValiação*, a mesma é concebida como elemento integrador do processo de aprendizagem e ensino, ajuste para o aprendizado do/a aluno/a e instrumento de reflexão para o/a professor/a sobre sua prática educativa. Essa compreensão é a mesma que traz a proposta curricular para o primeiro ano do Ensino Fundamental, porém, aqui são acrescentados os seguintes instrumentos avaliativos: “Portfólio, dossiê, relatórios de avaliação [...]” e “Ficha de Acompanhamento e Avaliação do Aluno [a] [...]” (MARÍLIA, 2009, p. 40-41).

Tratei desses últimos quatros eixos, de maneira apenas a explicitar, de forma sintética qual a proposta de cada eixo. Contudo, ressalto que, quanto à categoria gênero, não há nenhuma menção nesses eixos temáticos.

3.5 Sintetizando: gênero nas propostas curriculares municipais

A análise das propostas curriculares municipais para o primeiro ano do Ensino Fundamental e para o último ano da Educação Infantil demonstrou a significativa importância de as políticas educacionais nacionais contemplarem, de modo explícito, o gênero como categoria de diferenciação social.

No primeiro documento examinado, constatei que gênero não foi mencionado. Tomando como referência as políticas educacionais em nível nacional, tínhamos naquele período os documentos norteadores curriculares PCNs e RCNEI e as primeiras Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, aprovadas em 1999, além de documentos, como os antes apontados, que orientavam o processo de implementação do primeiro ano do Ensino Fundamental.

Como frisei anteriormente, as primeiras Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental integram, neste estudo, o período que nomeei de **primeiro período** de incorporação da temática de gênero nas políticas educacionais. Nesse período, o gênero ainda permanece velado, não era explicitado de modo algum, estando apenas implícito no texto. No caso dos PCNs e do RCNEI, embora sejam documentos que podem ser considerados datados e com as limitações já ressaltadas, compõem o **segundo período** da inclusão de gênero nas políticas educacionais, quando o gênero é contemplado, ainda que de forma limitada, apesar

disso, como já aponte, representam importantes avanços, no que tange à inclusão da temática de gênero nas políticas educacionais.

Quanto à elaboração da proposta curricular municipal para o primeiro ano do Ensino Fundamental, enfatizo que havia, naquele momento, orientações do MEC que apontavam para a importância de um novo currículo para um novo Ensino Fundamental. Desse modo, havia necessidade de uma nova proposta curricular para um novo ano (primeiro ano) do Ensino Fundamental. Com isso, notou-se que, mesmo que constem nas referências do documento analisado, a temática de gênero presente no RCNEI e nos PCNs foi desconsiderada, restando apenas como documento orientador as primeiras Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental, nas quais gênero é velado, e o documento orientador para a implantação do primeiro ano, no qual há apenas uma menção a gênero, no documento inteiro.

O segundo documento analisado, *Proposta Curricular para Educação Infantil – Infantil II*, foi finalizado em 26 de maio de 2009, quando ainda não haviam sido divulgadas as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, aprovadas em 17 de dezembro de 2009, por meio da Resolução CEB. N. 5/2009. Esta última apresenta grandes avanços na incorporação das reivindicações dos movimentos sociais, da academia e da sociedade civil organizada. Quanto à temática de gênero, é indicado que as propostas curriculares devem estar comprometidas com o rompimento das desigualdades sociais, dentre elas a de gênero, enfocando a função sociopolítica da proposta pedagógica. Assim, restaram para a elaboração do documento, em termos de políticas curriculares nacionais, considerando o momento de sua elaboração, apenas as primeiras Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil publicadas no ano de 1999 e os RCNEI. Com isso, observa-se a mesma tendência de gênero dos RCNEI, na proposta curricular municipal para o Infantil II. A proposta menciona gênero e outros conceitos, todavia, não os problematiza, tampouco conceitualiza.

Considero que a elaboração dos documentos analisados é uma ação essencial da SME, porque demonstra a relevância em nível municipal dada à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental, os quais, posteriormente, tiveram propostas curriculares elaboradas pela SME para cada nível dessas modalidades de Ensino.

Apesar de os documentos se constituírem como um referencial de conteúdos para o Infantil II e para o primeiro ano do Ensino Fundamental, considerando todos os apontamentos antes destacados, constituem uma ferramenta importante para a próxima metamorfose do currículo que ocorre na prática, em sala de aula.

Ressalto que há a necessidade de maior atenção à formação humana em plenitude, desde a mais tenra idade, pois não há como pensar em igualdade sem pensar nos coletivos

feitos desiguais, em nossa sociedade. As pessoas são amplamente marcadas pelas mais diversas desigualdades sociais, dentre as quais as de gênero, classe social e etnia, as quais devem ser amplamente problematizadas, a fim de promover maior equidade no processo de produção e aquisição do conhecimento historicamente acumulado.

Assim, o trabalho com os conteúdos propostos, no que tange à promoção da equidade de gênero, deve ser um trabalho generificado, atento às diversas possibilidades de naturalização dessa desigualdade, seja pelo próprio recorte curricular, seja pela utilização dos materiais selecionados ou direcionados para a realização do trabalho pedagógico, seja ainda pela própria organização estrutural da escola, em seus aspectos físicos e organizativos, bem como pela ação do currículo oculto.

Nesse sentido, os próprios objetivos das propostas curriculares podem ser usados para esse trabalho. O Parecer CNE n. 20/2009, tendo em vista os anos iniciais do Ensino Fundamental de nove anos, preconiza: “Desde os 6 (seis) anos de idade, os conteúdos dos demais componentes curriculares devem também ser trabalhados. São eles que, ao descortinarem às crianças o conhecimento do mundo por meio de novos olhares, lhes oferecem oportunidades de exercitar a leitura e a escrita de um modo mais significativo” (BRASIL, 2009, p. 21-22).

Mesmo em se tratando de um período de apropriação do sistema de escrita, podemos focalizar diversos temas e conteúdos e tratar das desigualdades sociais, problematizando-as e fornecendo às crianças e aos adultos novas formas de se ver e se reconhecer no mundo.

Como já apontei anteriormente, tendo como base a pesquisa de Finco (2010), as próprias crianças, desde a Educação Infantil, têm levado professores e professoras a questionar aquilo que sempre acreditaram como verdade, como *natural*. As relações de poder que sustentam essas *naturalidades* não são unilaterais e, por isso, possibilitam questionamentos pelas próprias crianças, inclusive aos adultos, que, nesse processo, se transformam continuamente.

Saliento a importância da SME, quanto à orientação e promoção da discussão sobre as desigualdades sociais, dentre as quais a de gênero, desde as Instituições de Educação Infantil, uma vez que, para que ocorram mudanças nas práticas pedagógicas, é preciso que haja reflexões constantes sobre as nossas próprias atitudes enquanto professores/as.

Questões cotidianas e aparentemente simples, como a linguagem empregada, os materiais selecionados para o trabalho pedagógico, a organização etc., se tornam algo difícil de ser problematizado, em função da naturalização das relações sociais de gênero, por grande

parte dos/as professores/as, bem como da ausência dessa temática, de maneira explícita, nas políticas educacionais, tanto em nível federal, quanto municipal.

Contudo, os documentos analisados, no contexto municipal das políticas educacionais, revelam um avanço, porque, paralelamente às questões já apontadas, favorecem novas maneiras de desenvolvimento do trabalho pedagógico, o qual pode ser realizado por meio da metodologia de projetos ou outra considerada adequada por professoras e professores da Educação Infantil e Ensino Fundamental. Enfatiza a Secretária de Educação Municipal, em entrevista realizada:

As orientações curriculares de como atingir as expectativas de aprendizagem é que são os parâmetros norteadores para os [as] professores [as]. [...] A metodologia específica, cada professor [a] é que irá verificar qual a melhor a ser utilizada na sala de aula.

Apesar disso, entendo que, independentemente da metodologia usada, urge maiores explicitações de gênero como categoria de diferenciação social, mediada por relações de poder, em relação ao documento analisado e, sobretudo, nas práticas pedagógicas de professoras e professores no Município de Marília/SP.

O município tem valorizado o trabalho pedagógico realizado por projetos, promovendo anualmente um encontro de professores e professoras da rede municipal de ensino, denominado *Socialização de saberes dos educadores da Rede Municipal de Marília/SP*. Mesmo que contenha, no título, a linguagem sexista, é uma política da Rede Municipal de Ensino que merece ser ressaltada, no favorecimento do exercício de uma prática pedagógica mais democrática.

Nesse encontro, os/as professores/as, que adotam a metodologia de projetos e desenvolvem juntamente com as crianças algum trabalho sobre a temática que considerarem pertinentes e quiserem apresentá-los aos/as demais professores/as, diretores/as, coordenadores/as e equipe de professores/as do *chão de sala de aula*, podem inscrever seus trabalhos e socializá-los.

Afirma Joaquim Bento Feijão, diretor municipal de gestão escolar da SME: “A socialização de saberes é essencial para a promoção da educação democrática. Socializando os docentes aprimoram suas práticas pedagógicas e favorecem a melhoria da qualidade do ensino” (MARÍLIA, 2010). Concordo com Feijão, porque entendo que, através da socialização de saberes, professoras/es, coordenadoras/es, diretoras/es e demais integrantes da gestão escolar, no âmbito da Secretaria Municipal, como das Unidades Escolares, podem

aprender com as/os colegas, tendo a oportunidade de, pela prática de outras/os docentes, repensar suas próprias práticas.

Rosani, Secretária da Educação Municipal, argumenta: “O intercâmbio é uma maneira de ampliar os horizontes dos educadores, de vislumbrar novas possibilidades de criação, de interatividade, e implementá-las” (MARÍLIA, 2011). E acrescenta:

A realização do evento é mais uma das atividades desenvolvidas pela SME para o aprimoramento da Educação municipal. É válido que trabalhemos com sistemas de avaliação como o SAREM (Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar de Marília) e o SARESP (Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo), que monitoram a qualidade de ensino na Rede, mas a Semana de Socialização dos Saberes é lúdica, empreendedora, envolvente, dinâmica e traz novos contornos da realidade pedagógica nas unidades e compartilhar estas experiências é sempre uma satisfação, um momento de orgulho de como nossos profissionais são hábeis no exercício da Educação. (MARÍLIA, 2011).

Como salienta Rosani, o encontro não tem, a princípio, caráter avaliativo, somente socializador. No entanto, no ano de 2011, fora constatado pelo Prof. Feijão, Diretor de Gestão Escolar, ao final do evento, que, pelas apresentações, tanto das professoras⁶³ da Educação Infantil, quanto dos/as professores/as do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), tem havido maior apropriação dos elementos constantes nas propostas curriculares municipais, já elaboradas para todos os níveis da Educação municipal, o que demonstra a importância desses documentos para a educação municipal.

No ano de 2010, participei do evento ocorrido entre os dias 20 a 24 de setembro, no auditório do *Centro Administrativo “Eunice Rino Guimarães”*, observando as apresentações de projetos de trabalho relacionados à Educação Infantil, com o objetivo de verificar se a temática de gênero estava contemplada em alguns deles. Todavia, dentre os projetos apresentados, não houve nenhuma informação sobre algum trabalho pedagógico desenvolvido que envolvesse a temática de gênero.

No ano de 2011, participei novamente do evento, entre os dias 26 a 30 de setembro, no mesmo local, tendo assistido a apresentações tanto do Ensino Fundamental, quanto da Educação Infantil. Constatei, na fala de diversos/as professores/as, a preocupação com o respeito à diferença, no sentido do respeito às características físicas, cor da pele, estatura, especificidades, etc. Porém, não há problematização da diferença em relação à que, não se colocam em questionamento os padrões normativos, dos quais são constituídas as diferenças.

⁶³ Somente apresentaram projetos de trabalho as professoras da Educação Infantil.

Observei também que os saberes considerados adequados para meninos e meninas são utilizados por diversas professoras/es para organização do seu trabalho pedagógico. Por exemplo, separar sacolas que serão usadas para levar livros para casa em cores azul para os meninos e rosa para as meninas, assim como para justificar, por exemplo, que não há problemas no trabalho com o tema de higiene pessoal, visto que “[...] tenho muitas meninas, então, elas adoram cuidar do corpo, pra ficarem bonitinhas, cheirosinhas.”⁶⁴.

Outra questão importante, notada durante as apresentações, é que no trabalho realizado com a literatura infantil, com enfoque nos contos de fadas, não fora evidenciada nenhuma problematização dos papéis sociais atribuídos aos príncipes e às princesas, nem aos padrões heteronormativos estabelecidos nos contos abordados, nem foi questionado o final feliz desses contos, que sempre dependem da decisão masculina para que a mulher atinja *seus* objetivos.

Apesar disso, devido ao desenvolvimento do Projeto de Extensão “*Gênero*” na escola: aprimorando conceitos e discutindo práticas – Módulo I, realizado pela UNESP, em parceria com a Coordenadoria de Políticas Públicas para Mulheres e a Secretaria de Educação Municipal, do qual participaram professoras/es da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, no período de 10 de agosto de 2010 a 19 de outubro de 2010, o qual antecedia a apresentação dos projetos de trabalho, no evento de socialização de saberes, esperava que, de algum modo, essa temática viesse a constar nesse evento – e não foi o que ocorreu.

Em contato com professoras que participaram do curso e estavam presentes no evento de socialização de saberes de 2011, foi ressaltado por elas que a temática de gênero não é fácil de ser trabalhada, muito menos tornada pública em um evento como esses, pois exige muito conhecimento sobre o assunto, coragem para assumir a postura de questionamento dos padrões atribuídos historicamente a homens e mulheres, em face das/os demais colegas, uma vez que se trata do questionamento de valores e padrões construídos ao longo da história da humanidade e que podem não ser facilmente aceitos.

O diretor de gestão escolar, o qual sempre se prontificou a contribuir com esse estudo, enfatizou que essa temática exige cautela e amplo conhecimento para sua abordagem, visto que um trabalho com essa temática envolve valores atribuídos pelas diferentes famílias das crianças e pode gerar problemas no ambiente escolar, caso o/a profissional não esteja preparado para esse trabalho.

Embora não seja objetivo deste estudo examinar os projetos apresentados nesse encontro, considero que os projetos relativos à socialização de saberes utilizam a metodologia

⁶⁴ Anotações pessoais da pesquisadora, referentes à fala de uma professora, durante a sua apresentação no evento.

de projetos apontada nas propostas curriculares municipais, demonstrando que, mesmo usando uma metodologia de trabalho que pode ser mais dinâmica, pois conta necessariamente com a participação ativa das crianças, no processo de desenvolvimento, há dificuldade para a efetivação do trabalho pedagógico com a temática de gênero.

CONCLUSÃO

Na pesquisa que resultou nesta dissertação de mestrado, busquei enfocar as políticas educacionais, em especial, as políticas curriculares, tomando-as como objeto de estudo por considerar sua relevância para o ordenamento político e organizacional do sistema de ensino. Compreendo que as políticas educacionais têm sido, atualmente, um campo de luta constante dos coletivos feitos desiguais em nossa sociedade, visto que, por meio dessas políticas e legislações, se torna possível encontrar brechas que viabilizem a possibilidade do exercício da democracia, da promoção da justiça, da igualdade e da equidade, favorecendo grupos que historicamente foram/são excluídos, em nossa sociedade.

Ao eleger o currículo como meio de produção e de direito humano, destaco seu papel no favorecimento da apropriação dos conhecimentos historicamente acumulados. Dessa forma, professores/as e alunos/as podem questionar a realidade que os cerca e caminharem para a sua transformação, enfocando novas formas de pensar e agir. Nesse sentido, “[...] o sistema de ensino e as escolas, em particular, precisam contribuir significativamente para a construção de um projeto de nação e, portanto, para a formação de sujeitos capazes de participarem ativamente desse processo” (LIBÂNEO, 2004, p. 14).

A despeito disso, bem sabemos que, em nosso país, ainda marcado por inúmeras desigualdades sociais, é preciso destacar a distância que separa o que está explicitado nos documentos oriundos de políticas educacionais, dentre elas as políticas curriculares, e nas legislações da realidade encontrada, efetivamente, no cotidiano escolar. A prática escolar tem sido, frequentemente, afetada por condições inadequadas de trabalho em que professores/as ainda têm que recorrer aos poucos recursos que dispõem, para realizar as ações que precisam ser desenvolvidas em sala de aula, paralelamente a essa realidade tem-se, também, a ausência de um plano de carreira efetivo e até mesmo a falta de reconhecimento da função social da profissão de professor/a, dentre outros tantos fatores que têm grande relevância na promoção ou efetivação dos ideais apontados nesses documentos.

No entanto, podemos destacar que os documentos educacionais municipais, como os que analisei no decorrer da pesquisa, são essenciais para a prática pedagógica pois, conforme os motivos que apresentei anteriormente, esses documentos fazem parte, de algum modo, da elaboração dos planejamentos das Unidades Escolares municipais e dos planejamentos individuais de cada professor/a, organizados em seus planos de ensino semanais e mensais, conforme lhes são solicitados.

Segundo o que pude constatar, ainda estamos distante daquilo que, de fato, poderia favorecer uma cultura generificada, haja vista que, embora a temática de gênero seja apontada pela própria Secretária Municipal da Educação como importante para o desenvolvimento

integral da criança, ainda se faz necessário maior menção à temática nos documentos enfocados, visto que a questão de gênero nem ao menos é mencionada na proposta curricular para o primeiro ano do Ensino Fundamental (MARÍLIA, 2008), permanecendo mencionada de modo ainda limitado na proposta curricular para o último ano da Educação Infantil, Infantil II (MARÍLIA, 2009).

A construção de gênero nas políticas nacionais tem-se expandido especialmente nas últimas décadas, devido ao aumento da participação social, com as mais diversas formas de organização social, o que tem contribuído significativamente para as mudanças no curso dessas políticas. Ainda assim, segundo o que pude constatar, essa discussão é apresentada nos documentos finais de políticas curriculares ainda de modo limitado, causando-nos dúvidas se o modo como está contemplada colabora de fato para que essa discussão chegue às práticas escolares e estabeleça o favorecimento de uma cultura que promova a equidade de gênero.

Durante a análise dos documentos, percebi a importância da participação dos coletivos feitos desiguais em nossa sociedade no processo de elaboração dessas políticas, o que destaco desde o início deste texto, quando resalto a importância dos movimentos feministas e da academia, para que houvesse a inserção das temáticas relacionadas a gênero, nas políticas educacionais nacionais.

O estudo me permitiu compreender a importância da percepção de gênero enquanto categoria de diferenciação social para a compreensão das políticas curriculares nacionais, uma vez que, mesmo contemplando gênero, o modo como essa temática é abordada nos documentos pode cooperar para uma leitura enviesada dessas relações, tanto por parte de professores/as, diretores/as quanto de gestores/as que elaboram as políticas educacionais municipais e que não estejam preparados para lidar com essa temática. Dentre os vários exemplos apontados ao longo dessa pesquisa, pode-se ressaltar principalmente a falta de problematização ou questionamento sobre por que as diferenças entre meninas e meninos geram tanta desigualdade e como a ausência do questionamento das relações de poder contribui para normatizar esses padrões.

Por meio da análise de como a questão de gênero foi contemplada nas políticas curriculares nacionais, optei por subdividi-las, neste texto, em três períodos distintos e complementares, em função das singularidades de cada momento, sendo reunidas sob o título de *primeiro período* as políticas educacionais nas quais gênero é velado; de *segundo período* – as que mencionam gênero de maneira demasiadamente limitada; e de *terceiro período* – as políticas curriculares na qual gênero é contemplado de maneira mais ampla, devido à participação dos movimentos sociais.

Com base nos documentos selecionados para a análise documental das políticas curriculares municipais, pude perceber a importância das políticas curriculares nacionais para a formulação das políticas curriculares municipais. Nesse sentido, a análise demonstrou que, no processo de mudança do Ensino Fundamental para nove anos, baseado na Lei n. 11.274/2006 (BRASIL, 2006), ante a falta de menção à categoria gênero nos documentos nacionais empregados para nortear esse processo de mudança, na época, gênero não foi contemplado de modo algum na proposta curricular municipal, preparada em 2008, para o primeiro ano do Ensino Fundamental.

Apesar de pensar que a promoção da discussão de gênero, no âmbito do currículo e das práticas pedagógicas, não é condição suficiente para que sejam realizadas mudanças efetivas na sociedade, já que nenhuma desigualdade ocorre fora de uma estrutura social, destaco que, ao compreender, pela *educação do olhar*, as pequenas estruturas de poder que contribuem para a manutenção dessa estrutura social mais ampla, torna-se possível desestabilizar certezas com aparência de eternas, encontrando os elementos contraditórios que permeiam a realidade social da qual fazemos parte.

Dessa forma, se amanhã, uma educação diferente da que temos hoje for possível, não restam dúvidas de que é porque hoje, com a educação que temos, foram lançadas as bases que propiciam que essas contradições sejam desveladas e evidenciadas. Faz-se necessário encontrar formas de submeter nossas próprias categorias de análise à autocrítica, haja vista que, ainda que sejam apontados avanços no modo como gênero vem sendo contemplado nas políticas curriculares, é preciso ressaltar que a maneira velada como essa temática aparece nessas políticas, sejam elas nacionais ou municipais, pode, até mesmo, favorecer a manutenção das desigualdades de gênero, *atuando como apenas como analgésico, que melhora a dor, mas não cura a doença*.

Ao final deste texto, mas não das inquietações, é justo afirmar que o campo das políticas educacionais é um campo paradoxal e em constante tensão, sendo o resultado dessa tensão *isso e aquilo*, ao mesmo tempo, mesmo que um de maneira explícita e outro reprimido ou velado. No caso da categoria gênero, pode-se perceber, ao longo desse estudo, o constante paradoxo, verificando que, mesmo se contemplando ou não o gênero, as políticas curriculares contribuem para a constituição do gênero e o gênero está sendo constituído também por elas.

Contudo, almejamos que esse paradoxo existente nas práticas humanas, dentre elas as políticas educacionais, seja percebido e, assim, se torne parte de nossas escolhas enquanto professoras, professores e demais sujeitos históricos que se dispõem a pensar a educação

brasileira. Dessa forma consciente, saibamos que *escolher isso* ou *aquilo* interfere nas escolhas de outras tantas escolhas entre *isso* ou *aquilo*, ou *isso e aquilo*.

Ou isto ou aquilo

*Ou se tem chuva e não se tem sol
ou se tem sol e não se tem chuva!
Ou se calça a luva e não se põe o anel,
ou se põe o anel e não se calça a luva!
Quem sobe nos ares não fica no chão,
quem fica no chão não sobe nos ares.
É uma grande pena que não se possa
estar ao mesmo tempo em dois lugares!
Ou guardo o dinheiro e não compro o doce,
ou compro o doce e gasto o dinheiro.
Ou isto ou aquilo: ou isto ou aquilo...
e vivo escolhendo o dia inteiro!
Não sei se brinco, não sei se estudo,
se saio correndo ou fico tranqüilo.
Mas não consegui entender ainda
qual é melhor: se é isto ou aquilo.*

Cecília Meirelles

REFERÊNCIAS

ALVAREZ, Sonia. E. Politizando as relações de gênero e engendrando a democracia. In: STEPAN, Alfred. *Democratizando o Brasil*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

ALVES, José E. D. *Mulheres superam homens nos cursos de doutorado*. Rio de Janeiro: Aparte, 2010. Disponível em: <<http://www.ie.ufrj.br/aparte/>>. Acesso em: 08 jul. 2011.

ANPED. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. *Por um plano nacional de educação (2011-2020) como política de Estado*. Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/app/webroot/files/PLANO%20NACIONAL%20Portal.pdf>> Acesso em: 10 jun. 2011.

ARCE, Alessandra. *A imagem da mulher nas idéias educacionais de Pestalozzi: o aprisionamento ao âmbito privado(doméstico) e à maternidade angelical*. [200-]. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/24/T0218761471603.doc>> Acesso em 20 set. 2009.

_____. Compre o kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. *Educação e Sociedade*. v. 74, abr, 2001.

ARROYO, Miguel. G. Ciclos de Desenvolvimento Humano e Formação de Educadores. *Educação e Sociedade*. Ano XX. N. 68, p. 143-162, 1999.

_____. *Indagações sobre currículo: educandos e educadores : seus direitos e o currículo*. Org. Beauchamp, J.; Pagel, S. D.; Nascimento, A. R. do. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag2.pdf>>. Acesso em 23 set. 2011.

_____. Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 31, n. 113, p. 1381-1416, out-dez, 2010. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em ago. 2011.

AUAD, Daniela. *Feminismo: que história é essa?* Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____. Gênero nos parâmetros curriculares. In. FARIA et al. (Org.). *Gênero e Educação*. Cadernos Sempre Viva. São Paulo: SOF, 1999. p. 25-39.

AVRITZER, Leonardo. Sociedade civil e participação no Brasil democrático. In: _____. (Org.) *Experiências nacionais de participação social*. São Paulo: Cortez, 2009 (Coleção democracia participativa).

BARROSO, Carmen. Metas de desenvolvimento do milênio, Educação e igualdade de gênero. *Cadernos de Pesquisa*, 2004. v. 34, n. 123, p. 573-582, set./dez.. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n123/a04v34123.pdf> . Acesso em: 8 Ago 2011.

BEAUVOIR, Simone de. *O segundo sexo*. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980. p.7-23.

BONAMINO, Alicia; MARTÍNEZ, Sílvia A. Diretrizes e parâmetros curriculares nacionais para o ensino fundamental: a participação das instâncias políticas do estado. *Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 23, n. 80, p. 368-385, setembro/2002. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em: 10 out. 2011.

BORBA, Ângela. Legislando para mulheres. In: BORBA, Ângela; FARIA, Nalu; GODINHO, Tatau (Org.) *Mulher e política: gênero e feminismo no partido dos trabalhadores*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 1998.

BRABO, Tânia. S. A. M. *Cidadania da mulher professora*. São Paulo: Ícone, 2005.

_____. *Gênero e poder local*. São Paulo: Humanitas, 2008.

_____. (Org.) *Gênero, educação, trabalho e mídia*. São Paulo: Ícone, 2010 (Coleção conhecimento e vida).

BRASIL. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm Acesso em: 09 jun. 2011.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. *Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm Acesso em: 20 jun. 2011.

BRASIL. Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995. Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9131.htm Acesso em 10 out. 2011.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm Acesso em: 09 jun. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília, DF, 1997a. v. 1.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*. Brasília, DF, 1997b. v. 2.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: matemática*. Brasília, DF, 1997c. v. 3.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: ciências naturais*. Brasília, DF, 1997d. v. 4.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: história e geografia*. Brasília, DF, 1997e. v. 5.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: arte*. Brasília, DF, 1997f. v. 6.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: educação física*. Brasília, DF, 1997g. v. 7.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais e ética*. Brasília, DF, 1997h. v. 8.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: meio ambiente e saúde*. Brasília, DF, 1997i. v. 9.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural e orientação sexual*. Brasília, DF, 1997j. v. 10.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Brasília, DF, 1998a. v. 1.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Brasília, DF, 1998b. v. 2.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Brasília, DF, 1998c. v. 3.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Resolução CEB n. 2, de 7 de abril de 1998d. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb02_98.pdf. Acesso em 14 out. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Parecer CEB n. 4, de 29 de janeiro de 1998e. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1998/pceb004_98.pdf. Acesso em 5 out 2011.

BRASIL. Conselho Nacional da Educação. Câmara da Educação Básica. Resolução n. 1, de 7 de abril de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12992:diretrizes-para-a-educacao-basica&catid=323:orgaos-vinculados Acesso em: 10 maio 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. *Plano Nacional de Educação*, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf> Acesso em 10 Abr. 2011.

BRASIL. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. Relatório Nacional Brasileiro *Relativo aos anos de 1985, 1989, 1993, 1997 e 2001, nos termos do artigo 18 da Convenção sobre a Eliminação de todas as formas de Discriminação contra a Mulher*. Brasília, DF, 2002. Disponível em: <http://www.sepm.gov.br/Articulacao/articulacao-internacional/1cedawbrasil.pdf> Acesso em: 07 jul. 2011.

BRASIL. *II Programa nacional de educação em direitos humanos*. Brasília, DF, 2002a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=640&id=12316&option=com_content&view=article Acesso em: 14 jul. 2007.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria Especial de Direitos Humanos. Conselho Nacional no combate à discriminação. *Programa Brasil sem homofobia: Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra GLTB e Promoção da Cidadania Homossexual*. Brasília, DF, 2004. Disponível em: http://portal.mj.gov.br/sedh/documentos/004_1_3.pdf. Acesso em: 10 mar. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Ensino Fundamental de nove anos: orientações gerais*. Brasília, DF: 2004a. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/noveanorienger.pdf>> Acesso em: 15 jun. 2011.

BRASIL. Secretaria Especial de Políticas para as mulheres. *II Plano Nacional de Políticas para Mulheres*. Brasília, DF: 2004b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/planonacional_politicamulheres.pdf> Acesso em: 20 jun. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. *Governo Federal lança programa mulher e ciência*. Brasília, DF, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=4175>. Acesso em: 13 jul. 2011.

BRASIL. Lei n 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília, DF, 06 de fev. de 2006.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Brasília, DF: Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2006a.

BRASIL. *Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007*. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei no 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nos 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Brasília, DF, 21 jun. de 2007.

BRASIL. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. *VI Relatório Nacional Brasileiro à Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher*: período: 2001-2005. Brasília, DF, 2007a. Disponível em: <<http://www.sepm.gov.br/Articulacao/articulacao-internacional/respostascedaw.pdf>> Acesso em: 06 jun. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. *Pesquisa Nacional Diversidade na Escola*. Brasília, DF, 2007b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/sumario_diversidade.pdf> Acesso em: 30 maio 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília, DF, 2007c. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf>> Acesso em: 15 jun. 2011.

BRASIL. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. *VI Relatório Nacional Brasileiro. Convenção pela Eliminação de todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres*. Brasília, DF: CEDAW, ONU, Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2008. Disponível em: <<http://vsites.unb.br/ih/dss/gp/site/violes/documentos/Relatorios/Direitos%20Humanos/VI%20Relatorio%20Brasileiro%20-%20Convec%20Eliminiacao%20Formas%20Discriminacao%20Mulher%20CEDAW.pdf>> Acesso em: 07 jul. 2011.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*: Brasília, DF: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CEB n. 20/2009, aprovado em 11 de novembro de 2009, propõe a revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil. 2009a. <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12745:ceb-2009&catid=323:orgaos-vinculados> Acesso em: 16 jun. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB n. 5, de 17 de dezembro de 2009. *Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil*. 2009b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?catid=323:orgaos-vinculados&id=13684:resolucoes-ceb-2009&option=com_content&view=article> Acesso em 16 jun. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Conferência Nacional de Educação. *Construindo o Sistema Nacional articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias*. Brasília, DF. Documento-Base. Brasília, DF, [2009c].

BRASIL. Projeto de Lei n. 8.035/2010 que *Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 e dá outras providências*. Apresentado em 20 de dezembro de 2010. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/sileg/integras/831421.pdf>> Acesso em: 09 jun. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB n. 7/2010, aprovado em 7 abr. 2010. *Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica*. 2010a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12992:diretrizes-para-a-educacao-basica&catid=323:orgaos-vinculados> Acesso em: 24 jun. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n. 4, de 13 de julho de 2010. *Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica*. 2010b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12992:diretrizes-para-a-educacao-basica&catid=323:orgaos-vinculados> Acesso em: 24 jun. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Conferência Nacional de Educação. *Construindo o Sistema Nacional articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias; Documento Final*. Brasília, DF, [2010c]. Disponível em: <http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento_final.pdf> Acesso em: 12 Jul 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n. 7, de 14 de dezembro de 2010d. *Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos*. 2010d. Disponível em: [HTTP://portal.mec.gov.br](http://portal.mec.gov.br). Acesso em: 1 out 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer n. 11 de 7 de setembro de 2010e. *Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos*. 2010e. Disponível em: [HTTP://portal.mec.gov.br](http://portal.mec.gov.br). Acesso em: 14 out 2010.

CAMPOS, Maria. M. A mulher, a criança e seus direitos. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 106, p.117-127,1999.

_____.; ROSEMBERG, Fúlvia. *Crítérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças*. 6. ed. Brasília, DF: MEC/SEB, 2009.

CARVALHO, Marília. P. de. *No coração da sala de aula: gênero e trabalho docente nas séries iniciais*. São Paulo: Xamã, 1999.

CARVALHO, Maria E. P. de, et al. *Gênero e diversidade sexual: um glossário*. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2009.

CARVALHO, Maria E. P.; RABAY, Glória; BRABO, Tânia. S. A. M. Direitos humanos das mulheres e das pessoas LGBT: inclusão da perspectiva da diversidade sexual e de gênero na educação e na formação docente. In. FERREIRA, Lúcia de F. et al. (Org.). *Direitos humanos na educação superior: subsídios para a educação em direitos humanos na pedagogia*. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010. p. 231-276.

CASTELLS, Manuel. *O poder da identidade*. Trad. Klauss Brandini Gerhardt. São Paulo: Paz e Terra, 1999. A era da informação: economia, sociedade e cultura, volume 2.

CERISARA, Ana B. A produção acadêmica na área da educação infantil com base na análise de pareceres sobre o referencial curricular nacional da educação infantil: primeiras aproximações. In. FARIA, Ana L. G. de; PALHARES, Marina S. (Org.). *Educação infantil pós – LDB*. 6. ed. Campinas: Autores Associados, 2007. p. 19-50.

CGEE. Doutores 2010: estudos da demografia da base técnico-científica brasileira. Brasília, DF: Centro de Gestão e Estudos Estratégicos, 2010. Disponível em: <<http://www.cgee.org.br/atividades/redirect.php?idProduto=6401>>. Acesso em: 08 jun. 2010.

COLLING, Ana M. A construção histórica do feminino e do masculino. In. STREY, Marlene. N. et. al (Org.). *Gênero e cultura: questões contemporâneas*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 13-38.

CORRÊA, Bianca C. Políticas de educação infantil no Brasil: ensaio sobre os desafios para a concretização de um direito. In. *Cadernos ANPAE*, n. 11, 2011. ISSN 1677-3802.

CULTURA E GÊNERO. Curso de extensão. Marília, 2010. Disponível em: <<http://culturaegenero.wordpress.com/2010/09/25/curso-de-extensao/>> Acesso em: 13 jun. 2011.

CULTURA E GÊNERO. *Apresentação do Projeto de Extensão “Gênero” na Escola: Aprimorando conceitos e discutindo práticas*. Marília, [2010a].

DALL EVEDOVE, Elissandra M. *Nós não nascemos mulheres, tornamo-nos mulheres: relações de gênero na literatura e na escola*. Trabalho de conclusão de curso. Universidade Estadual Paulista. Marília/SP, 2010.

DELGADO, Fernanda M. *As inovações da gestão na rede municipal de Marília: gestão nota 10*. Trabalho de Conclusão de Curso. Faculdade de Filosofia e Ciências. Universidade Estadual Paulista, 2006.

ENGUITA, Mariano F. El marxismo y la educación: un balance. In. ALMEIDA, M. (Org.). *Políticas e práticas pedagógicas: para além de mercadorização do conhecimento*. Campinas, SP: Alínea, 2005, p. 21-33.

FARIA, Ana L. G. de. Pequena infância, educação e gênero: subsídios para um estado da arte. *Cadernos Pagu*. v. 26. Núcleo de Estudos de Gênero. Campinas: Pagu/Unicamp, p.279-288, 2006.

FARIA, Vitória. L. B. de; DIAS, Fátima R. T. de S. *Currículo na educação infantil: diálogo com os demais elementos da proposta pedagógica*. São Paulo: Scipione, 2007.

FEIJÓ, Bruno V. Por que azul para meninos e rosa para meninas? *Revista Superinteressante*. N. 212. Abril, 2005. Disponível em: <http://super.abril.com.br/superarquivo/2005/conteudo_376781.shtml>. Acesso em: 01 dez. 2011.

FERRARO, Alceu R. Escolarização no Brasil: articulando as perspectivas de gênero, raça e classe social. *Educação e Pesquisa*. São Paulo: Campinas, v. 36. n. 2, p. 505-526, 2010.

FINCO, Daniela. *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*. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

FISCHER, Rosa M. B. Foucault e a análise do discurso em educação. *Cadernos de Pesquisa*, n.114, p.197-223, nov. 2001.

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

_____. *A ordem do discurso*. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. 16. ed. São Paulo: Loyola, 2008.

_____. *Microfísica do poder*. Org. e Trad. de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2010.

_____. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Trad. Lúcia M. Pondé Vassallo. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1988.

FREITAS, Edmilson. *Ministras querem incluir políticas de gênero e racial no PNE*. 2011. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/politica/7089346/ministras-querem-incluir-politicas-de-genero-e-racial-no-pne>>. Acesso em: 02 jun. 2011.

GOUGES, Olympe. de. *Declaração dos direitos da mulher e da cidadã*. [1791]. Disponível em: <<http://www.dhnet.org.br/direitos/anthist/mulheres.htm>>. Acesso em: 05 jul. 2011.

HADDAD, Lenira. *O referencial curricular nacional para a educação infantil no contexto das políticas públicas para a infância: uma apresentação crítica*. Caxambu: ANPEd, 1998.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 6. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

HARAWAY, Donna. J. *Situated knowledges: the science question in feminism and the privilege of partial perspective*. *Feminist Studies*, 14:3, p.575-599, 1988.

_____. “Gênero” para um dicionário marxista: a política sexual de uma palavra. *Cadernos Pagu*. v. 22. Núcleo de Estudos de Gênero. Campinas: Pagu/Unicamp, p. 201-246, 2004.

HARDING, Sandra. Gênero, democracia e filosofia da ciência. In. *RECIIS – Revista Eletrônica de Comunicação Informação & Inovação em Saúde*. Rio de Janeiro, v.1, n.1, p. 163-168, jan./jun. 2007. Disponível em: <http://www.nutead.org/gde/downloads/genero_democracia_e_filosofia_da_ciencia.pdf> Acesso em: 12 mar. 2011.

_____. Ciência e tecnologia no mundo pós-colonial e multicultural: Questões de gênero. Trad. Elisabeth Carneiro. *Labrys estudos feministas*. n. 3. jan./jul. 2003.

_____. Rethinking Standpoint Epistemology: What is “Strong Objectivity”? In: KELLER, E. F.; LONGINO, H. (Ed.). *Feminism and Science*. Oxford: Oxford University Press, 1996[1993]. p. 235-248.

HENRIQUES, Ricardo. et al. (Org.). *Gênero e diversidade sexual na escola: reconhecer diferenças e superar preconceitos*. Brasília, DF: Ministério da Educação: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2007. (Cadernos Secad, 4).

HOBSBAWN, Eric. *Globalização, democracia e terrorismo*. Trad. José Viegas. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

HUNT, Lynn. Revolução Francesa e Vida Privada. In: DUBY, Georges.; ARIÈS, Philippe. (Org.). *História da Vida Privada: da Revolução Francesa à Primeira Guerra*. Trad. D. Bottman e B. Jollify. São Paulo: Companhia das Letras, 1995, volume 04, p. 21-52.

IBGE. Síntese de indicadores sociais 2010. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=1717&id_pagina=1>. Acesso em: 22 set. 2011.

IBGE. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (2009)*. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadoresminimos/sinteseindicadores2010/SIS_2010.pdf>. Acesso em: 22 set. 2011.

KRAMER, Sônia. A infância e sua singularidade. In. BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília, DF, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf>> Acesso em: 15 jun. 2011.

_____. *A política do pré-escolar no Brasil: arte do disfarce*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/é fundamental. *Educação e Sociedade*. vol. 27, n. 96. Campinas, Especial, p. 797-818, 2006. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 16 out 2011.

_____. Direitos da criança e projeto político pedagógico de educação infantil. In. BAZÍLIO, Luiz C.; KRAMER, Sônia. *Infância, educação e direitos humanos*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

KUHLMANN JÚNIOR, M. Educação infantil e currículo. In. FARIA, A. L. G. de; PALHARES, M. S. (Org.). *Educação infantil pós – LDB*. 6. ed. Campinas: Autores Associados, 2007. p. 51-66.

LAPLANE, Adriana L. F; PRIETO, Rosângela G. Inclusão, diversidade e igualdade na CONAE 2010: perspectivas para o novo Plano Nacional de Educação. *Educação e Sociedade*. v. 31, n. 112. Campinas, p. 919-938, 2010. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em: 17 jul 2011.

LARA, Paulo C. de. *Marília, sua terra, sua gente*. Marília: Iguatemy, 1991.

LEITE FILHO, Aristeo. Proposições para uma educação infantil cidadã. In. GARCIA, Regina L.; LEITE FILHO, Aristeo (Org.). *Em defesa da Educação Infantil*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

LEONTIEV, Alex N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil.

In: VIGOTSKII, Lev S et al. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Trad. Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone/EDUSP, 1988. p.59-84.

LIBÂNEO, José. C. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

LOPES, Alice C.; MACEDO, Elizabeth. O pensamento curricular no Brasil. In: *Currículo: debates contemporâneos*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 13-54.

LOPES, Maria M. Sobre convenções em torno de argumentos de autoridade. *Cadernos Pagu*. v. 27. Núcleo de Estudos de Gênero. Campinas: Pagu/Unicamp, p.35-61, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cpa/n27/32138.pdf>>. Acesso em: 15 maio 2011.

LOURO, Guacira. L. Gênero, história e educação: construção e desconstrução. *Educação e Realidade*. Vol. 20 (2). Jul/dez. Porto Alegre, RS, p. 101-132, 1995.

_____. *Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

_____. *Um corpo estranho. Ensaios sobre sexualidade e teoria queer*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. Gênero, sexualidade e educação: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas. *Educação em Revista*. n. 46. Belo Horizonte, p. 201-218, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982007000200008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 10 mar. 2011.

_____. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. In: *Pro-Posições*. v. 19. n. 2. maio/ago, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pp/v19n2/a03v19n2.pdf>>. Acesso em: 07 mar. 2011.

MACEDO, Ana G. Pós- feminismo. *Estudos Feministas*. Florianópolis, 14(3) 272, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ref/v14n3/a13v14n3.pdf>>. Acesso em: 05 jun. 2011.

MARÍLIA. Prefeitura Municipal. *Dados de Marília*. Disponível em: <<http://www.marilia.sp.gov.br/prefeitura/index.html>>. Acesso em: 13 jun. 2011.

MARÍLIA. Secretaria Municipal da Educação. *Proposta Curricular Municipal para o 1º ano do Ensino Fundamental*. Marília, 2008.

MARÍLIA. Secretaria Municipal da Educação. *Proposta Curricular Municipal para o Infantil II da Educação Infantil*, 2009.

MARÍLIA. Secretaria Municipal da Educação. *SME promove a Semana de Socialização de Saberes*. Disponível em:
<http://www.educacao.marilia.sp.gov.br/secretarias/educacao/2.0/noticias/noticias_detalhes.php?id=279> Acesso em: 21 jun. 2011.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *Manifesto do Partido Comunista*. ([1991]). Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v12n34/v12n34a02.pdf>> Acesso em: set. 2011.

MEIRELLES, Cecília. *Ou isto ou aquilo*. 6. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2002.

MELLO, Suely. A. *A educação das crianças de zero a três anos*, 2003. Texto não publicado.

MENDES, Valdelaine da R. Reflexões sobre os conceitos de homem, liberdade e Estado em Marx e as políticas educacionais. In: PARO, Vitor. H. *A teoria do valor em Marx e a Educação*. São Paulo: Cortez, 2006. p. 157 – 178.

MOREIRA, Antônio. F. B. A psicologia e o resto: o currículo segundo César Coll. *Cadernos de Pesquisa*. n. 100, São Paulo: p. 93-107, mar. 1997.

_____; MACEDO, Elizabeth. Introdução. In: _____. (Org.). *Currículo, práticas pedagógicas e identidades*. Porto: Porto Editora, 2002.

MOREIRA, Antônio F. B.; CANDAU, Vera. M. Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura In: BEAUCHAMP, J. et al. (Org.). *Indagações sobre currículo*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

NERY, Alfredina. Modalidades organizativas do trabalho pedagógico: uma possibilidade. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília, DF, 2007. Disponível em:
<<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf>> Acesso em: 15 jun. 2011.

NICHOLSON, Linda. Interpretando o gênero. *Revista Estudos Feministas*. v. 8, n. 2. Santa Catarina: CFH/CCE/UFSC, p. 8-41, 2000. Disponível em: <http://www.cnm.gov.ar/generarigualdad/attachments/article/281/Interpretando_o_genero.pdf>. Acesso em: 05 jul. 2011.

NYE, Andrea. *Teoria feminista e as filosofias do homem*. Trad. Nathanael C. Caixeiro. Rio de Janeiro: Record/Rosa dos Tempos, 1995.

OLIVEIRA, João M. de; AMÂNCIO, Lígia. Teorias feministas e representações sociais; desafios dos conhecimentos situados para a psicologia social. *Estudos Feministas*. Florianópolis, 14(3) 272, p. 597-615, set./dez. 2006.

PÁDUA, Elisabete M. M. de. *Metodologia de pesquisa: abordagem teórico-prática*. 2. ed. Campinas: Papirus, 1997.

PARO, Vitor H. Políticas educacionais: considerações sobre o discurso genérico e a abstração da realidade. In: _____. *Escritos sobre educação*. São Paulo: Xamã, 2001. p. 121-139.

_____. Educação para a democracia: o elemento que falta na discussão sobre qualidade de ensino. In: _____. *Escritos sobre educação*. São Paulo: Xamã, 2001a. p. 33-47.

_____. *Administração escolar: introdução crítica*. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PAZ, Cláudia D. A. da; WELLER, Wivian. Gênero, raça e sexualidade nas políticas educacionais: avanços e desafios. *Cadernos ANPAE*. n. 11, 2011. ISSN 1677-3802.

PEDRO, Joana. M. Traduzindo o debate: o uso da categoria gênero na pesquisa histórica. *História*. São Paulo, v. 24. n.1, p. 77-98. 2005.

PEREIRA, Valdeir. A. *Terra e poder: formação histórica de Marília*. Marília: Comissão Permanente de Publicação, 2005.

PERROT, Michelle. A família triunfante. In: DUBY, Georges.; ARIÈS, Philippe. (Org.). *História da Vida Privada: da Revolução Francesa à Primeira Guerra*. Trad. D. Bottman e B. Jollify. São Paulo: Companhia das Letras, 1995, volume 04, p. 93-104.

PINTO, Celí. R. J. *Uma história do feminismo no Brasil*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2003.

PINSKY, Carla B.; PEDRO, Joana M. Igualdade e especificidade. In: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla B. (Org). *História da cidadania*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2003. p. 265-309.

REIS, Martha dos. *O núcleo de direitos humanos e cidadania de Marília e a Extensão Universitária*. Disponível em: www.faac.unesp.br/direitoshumanos/encontro/.../PDF/r03.pdf. Acesso em: 27 out. 2011.

ROSEMBERG, Fúlvia. Avaliação de programas, indicadores e projetos em educação infantil. *Revista Brasileira de Educação*, n. 16, p. 19-26, jan/fev/mar/abr. 2001.

_____. Políticas educacionais e gênero: Um balanço dos anos 1990. *Cadernos Pagu*, (16), p.151-197, 2001.

_____. Organizações multilaterais, estado e políticas de educação infantil. *Cadernos de Pesquisa*, n. 115, p. 25-63, mar. 2002.

_____. Sísifo e a educação infantil brasileira. *Pro-Posições*, vol. 14, n. 1 (40), p. 177-198, jan/abr. 2003.

_____. *Para uma outra educação infantil paulistana pós FUNDEB*. In: ENCONTRO EDUCAÇÃO PARA UMA OUTRA SÃO PAULO, I. São Paulo, 2007. Disponível em: <http://www.nossasaopaulo.org.br/portal/files/EducacaoInfantil2.pdf> Acesso em: 01 jun. 2011.

SABAT, Ruth Pedagogia cultural, gênero e sexualidade. *Estudos Feministas*. Ano 9. 2. semestre, 2001.

SAFFIOTI, Heleieth. I. B. *Gênero, patriarcado, violência*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.

SAVIANI, Dermeval. *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Assessoria Técnica de Planejamento e Controle Educacional. *Mulher e educação: o papel da mulher na sociedade*. São Paulo: SE/ATPCE, 1987.

SCOTT, Joan W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. Tradução da versão francesa por Guacira Lopes Louro. Revisão de Tomaz Tadeu da Silva, de acordo com o original em inglês. *Educação e Realidade*. Vol. 20(2). jul/dez . p. 71-99, 1995.

_____. História das mulheres. In: _____. *A escrita da história: novas perspectivas*. Tradução de Magda Soares. São Paulo: Editora UNESP, 2001. p. 63-95.

_____. A mulher trabalhadora. In: _____. *História das mulheres no Ocidente*. O século XIX. Tradução de Maria Helena da Cruz Coelho, Irene Maria Vaquinhas, Leontina Ventura e Guilhermina Mota. Portugal: Afrontamento, 1991.

_____. O enigma da igualdade. *Estudos Feministas*. Florianópolis, 13(1): 216. jan./abr. 2005.

SILVA, Paula et al. Acerca do debate metodológico na investigação feminista. *Rev. Port. Cien. Desp.* [online]. set. 2005, vol.5, no.3. p.358-370. Disponível em: <http://www.scielo.oces.mctes.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1645-05232005000300012&lng=pt&nrm=iso> ISSN 1645-0523. Acesso em: 11 maio 2011.

SILVA, Tomaz. T. da. A poética e a política do currículo como representação. In: PACHECO, J. A. (Org.). *Políticas de integração curricular*. Portugal: Porto, 1997.

_____. *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SILVA JÚNIOR, João dos R. Reforma do estado e da educação: no Brasil de FHC. São Paulo: Xamã, 2002.

SILVER, Beverly J. *Forças do trabalho: movimentos de trabalhadores e globalização desde 1870*. Trad. Fabrício Rigout. São Paulo: Boitempo, 2005.

STANLEY, Liz. Feminist praxis and the academic mode of production: an editorial introduction. In: _____. (Ed.). *Feminist praxis: research theory and epistemology in feminist sociology*. London: Routledge, 1990. p. 3-15.

STROMQUIST, Nelly P. Qualidade de ensino e gênero nas políticas educacionais contemporâneas na América Latina. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v.33, n.1, p. 13-25, jan./abr. 2007.

TELES, Maria A. de A. *Breve história do feminismo no Brasil*. 1. reimpr. São Paulo: Brasiliense, 1999.

TONUCCI, Francesco *Frato: 40 anos com olhos de criança*. Tradução de Maria Carmen Silveira Barbossa. Porto Alegre: Artmed, 2008.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. *A Faculdade de Filosofia e Ciências: uma unidade universitária da UNESP*. Marília, 2007.
<<http://www.marilia.unesp.br/index.php?CodigoMenu=32&CodigoOpcao=49>>. Acesso em: 17 jun. 2011.

VALENTE, Ivan; ROMANO, Roberto. Plano Nacional de Educação ou carta de intenção? *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 23, n. 80, p. 96-107. 2002. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 10 mar. 2011.

VIANNA, Cláudia P. Gênero, Sexualidade e Cultura Escolar: desafios para as políticas e práticas educativas. In. BRABO, Tânia S. A. M. (Org.). *Gênero, Educação e mídia*. São Paulo: Ícone, 2010. p. 151-171.

_____. *Estudos sobre gênero, sexualidade e políticas públicas de educação: das ações coletivas aos planos e programas federais*. 2011. Tese (Livre Docência) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

VIANNA, Cláudia P.; UNBEHAUM, Sandra. Gênero e políticas de educação: impasses e desafios para a legislação brasileira. In. SILVEIRA, M. L. da; GODINHO, T. (Org.). *Educar para a igualdade: gênero e educação escolar*. São Paulo: Coordenadoria Especial da Mulher. Secretaria Municipal de Educação, 2004. p. 21-47.

_____. Gênero na educação básica: Quem se importa? Uma análise de documentos de políticas públicas no Brasil. *Educação e Sociedade*. v. 27. n. 95, p. 407-428, 2006..

_____. *Políticas educacionais e superação das discriminações de gênero: o caso do PNE*. (2006). Disponível em: <www.fazendogenero.ufsc.br/7/artigos/v/vianna-unbehaum-23.pdf> Acesso em: 02 jun. 2011.

VIANNA, Cláudia; FINCO, Daniela. Meninas e meninos na educação infantil. *Cadernos Pagu*. v. 33. Núcleo de Estudos de Gênero. Campinas: Pagu/Unicamp, p. 265-283, 2009.

WOOD, Ellen M. Capitalismo e democracia. In: BORON, Atílio A.; AMADEO, Javier; GONZALEZ, Sabrina

(Org.). *A teoria marxista hoje: problemas e perspectivas*. CLACSO, 2007. p. 1-13.
Disponível em: <[http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/marxispt/cap. 18.doc](http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/marxispt/cap.18.doc)>.
Acesso em: 30 set. 2011.

ANEXOS

A Cópia da Apresentação da Proposta Curricular Municipal para o 1º ano do Ensino Fundamental



PREFEITURA MUNICIPAL DE MARÍLIA
SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO
 Rua Bonfim nº 595 – CEP 17.502-060 – Bairro Alto Cafezal
 Fone – Fax: (0xx 14) 3402-6300 – MARÍLIA – SP
 e-mail: semeduc@terra.com.br



Proposta Curricular para o 1º ano do Ensino Fundamental

Apresentação:

De acordo com a lei Federal nº. 11.274/2006, o Ensino Fundamental passou a ter Nove anos, incluindo-se assim as crianças de 6 anos. Portanto, desde já, faz-se necessário tratar a questão pedagógica que envolve tal extensão.

Diante desta nova realidade, nós, profissionais da educação precisamos realizar um trabalho pedagógico em sintonia que favoreça a aprendizagem dos alunos. Neste sentido, as crianças precisam de uma proposta curricular que atenda, de forma articulada, as suas características, potencialidades e necessidades.

Cabe ressaltar que essa ampliação do Ensino Fundamental visa oportunizar a continuidade do trabalho desenvolvido nas Escolas de Educação Infantil, ou garantir àqueles, que nunca freqüentaram a escola, um atendimento adequado e de qualidade. A unidade escolar deverá, então, assegurar um trabalho pedagógico que envolva as diversas áreas do conhecimento e suas expressões, buscando uma metodologia que favoreça o desenvolvimento social, afetivo e cognitivo dessas crianças.

A possibilidade de as crianças ingressarem mais cedo no Ensino Fundamental não significa acelerar o seu processo de saída, mas sim garantir a elas, as condições de aprendizagem adequadas a sua etapa de desenvolvimento.

A implantação de uma política de ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos de duração exige um tratamento político, administrativo e pedagógico, uma vez que, o objetivo de um maior número de anos no ensino

obrigatório é assegurar a todas as crianças um tempo mais longo de convívio escolar com maiores oportunidades de aprendizagem.

Ressalte-se que a aprendizagem não depende apenas do aumento do tempo de permanência na escola, mas também do emprego mais adequado desse tempo: a associação de ambos pode contribuir significativamente para que os estudantes aprendam mais e de maneira prazerosa.

A Proposta Curricular irá subsidiar o fazer pedagógico de cada professor e garantir uma unidade de ação em nível de Secretaria Municipal da Educação.

Neste sentido, faz-se necessário um trabalho eficaz dos educadores de nossa rede, para garantirmos, às crianças do município, o acesso pleno ao conhecimento científico.

Essa proposta não configura um modelo curricular homogêneo e pronto, que sobrepõe à autonomia pedagógica de cada escola, mas poderá funcionar como elemento catalisador de ações na busca de uma melhoria da qualidade do ensino municipal.

Esperamos que este documento possa contribuir, de forma relevante, para que profundas transformações ocorram na prática pedagógica de cada professor e favoreça uma maior socialização dos saberes.

Marília, 09 de dezembro de 2008.

Prof. Mário Bulgareli
Prefeito Municipal

Helder Rogério Bochi
Coordenador Pedagógico
da Educação Básica

Prof. Joaquim Bento Feijão
Supervisor Escolar da
Educação Básica

Prof. Rosani Piza de Souza Pereira
Secretária Municipal
da Educação

B Cópia da Apresentação da Proposta Curricular Municipal para o Infantil II



PREFEITURA MUNICIPAL DE MARÍLIA
SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO



PROPOSTA CURRICULAR PARA **EDUCAÇÃO INFANTIL**

INFANTIL II

Marília
2009

Proposta Curricular para a Educação Infantil Infantil II

Apresentação:

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Nº 9394/96) foi promulgada, contribuindo de forma decisiva para a instalação no país de uma concepção de Educação Infantil vinculada e articulada ao sistema educacional como um todo. Na condição de primeira etapa da Educação Básica, imprime-se uma outra dimensão à Educação Infantil, na medida em que passa a ter uma função específica no sistema educacional: a de iniciar a formação necessária a todas as pessoas para que possam exercer sua cidadania. Por sua vez, a definição da finalidade da Educação infantil como sendo “o desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” evidencia a necessidade de se considerar a criança como um todo para promover seu desenvolvimento e implica compartilhamento da responsabilidade familiar, comunitária e do poder público.

Diante dessa postura, precisamos realizar um trabalho eficaz que favoreça à criança do município o acesso pleno ao conhecimento, respeitando-a como um ser social e histórico.

Essa Proposta Curricular irá subsidiar o fazer pedagógico de cada profissional e garantir uma unidade de ação em nível municipal. No entanto, não configura um modelo curricular homogêneo e pronto, que sobreponha à autonomia pedagógica de cada escola, mas poderá funcionar como elemento catalisador de ações na busca de uma melhoria da qualidade de ensino.

Esperamos que este documento possa contribuir, de forma relevante, para que profundas transformações ocorram na prática pedagógica de cada professor e favoreça uma maior socialização dos saberes.

Marília, 26 de Maio de 2009.

Prof. Mário Bulgareli
Prefeito Municipal

Prof. Joaquim Bento Feijão
Diretor da Gestão Escolar

Prof. Rosani Puia de Souza
Pereira
Secretária Municipal da
Educação

C Cópia do folheto de apresentação da Socialização de Saberes 2010



PREFEITURA MUNICIPAL DE MARÍLIA



SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO



Data: Período de 20 a 24/09/2010

Local: *Secretaria Municipal da Educação*
Av. Santo Antonio, 2.377 - Bairro Somenzari

Prefeitura Municipal de Marília

Secretaria Municipal da Educação
Av. Santo Antonio, 2.377

CEP. 17.506 -040
Fone: 3402 -6300

Prof. Mário Bulgareli
Prefeito Municipal

Profª. Rosani Puia de Souza Pereira
Secretária Municipal da Educação

Organização:
Equipe Pedagógica



Público Alvo

- Professores da Educação Infantil
- Professores do Ensino Fundamental
- Professores Coordenadores
- Diretores de Escola

PROGRAMAÇÃO:

20/09/2010

08h00 – Abertura – Prof. Rosani Paula de Souza Pereira

CRONograma - ENSINO FUNDAMENTAL

ESCOLA	TEMA	Série/Ano	PROFESSOR
Antonio Ribeiro	Intercâmbio Cultural	4 ^o	Ferreira
Andréa Cepêria	Idiomas de Leitura	1 ^o	Pereira
Paulo Freire	Trabalhando com Enciclopédia	1 ^o	Lacort
Roberto C. Cinatti	Projeto da sala, perto de mim	3 ^o	Lacort

Tarde – das 13h00 às 17h30

ESCOLA	TEMA	Série/Ano	PROFESSOR
Geri M. Cusco	Matemática e Arte combinadas e pranchado matemático	1 ^o e 2 ^o	Almeida
Assunção Rigla	Dominação da leitura	1 ^o e 2 ^o	Almeida
Antonio Moral	Oficinas sobre a leitura	4 ^o	Cristina
Myrcelza Pupo	Projeto Natureza e Vida	1 ^o	Gilberto
Nivaldo Mariano	Copa do Mundo	4 ^o	Silveira

21/09/2010 Tarde-Feira

ESCOLA	TEMA	Série/Ano	PROFESSOR
Estelita Guelpe	Música, sem que combinem (todas as artes do saber)	1 ^o	Almeida
Célio Corradi	Uma antiga especial	2 ^o	Eduarda
Geizila Cleon	Leitura	4 ^o	Lilian
Isabela Gal	Cozinha da Vovó	1 ^o	Monica
Chico Xavier	Dilão de Clarte	1 ^o	Vanilla

Tarde – das 13h00 às 17h00

ESCOLA	TEMA	Série/Ano	PROFESSOR
Edvina Sola	Projeto Lantiga	1 ^o	Leonora
Isolina de Camilo	Blog da Escola	4 ^o	Florencia
Nelson Gubaldi	Canilho da Alfabetização	1 ^o	Talita
Olimpio Cruz	Criação e resolução de situações problemáticas	3 ^o	Saudini
Rony Pereira	Projeto de Leitura	1 ^o e 2 ^o	Olivia
Juveluke Cuiêles	Cuidado com o mosquito que mata	3 ^o e 4 ^o	Apresentação teatral com as crianças

CRONograma – EDUCAÇÃO INFANTIL

ESCOLA	TEMA	Manhã – 08h00 às 11h30	Professora / Turma
Chico Xavier	Aprendendo com os animais	Cláudia - Infantil I / J	
Sao Parati	Conhecendo nossa escola	Helôisa e Cobe	
Prigo de Gerte	João meu Amigo	Adriana - Maternal I	
Sambalê	Pequenos mitos mudando o mundo	Marcia - Infantil I	
Mãe Cristina	Projeto Viridus de Moraes	Solange - BIV	

Tarde: 13h00 às 17h00

ESCOLA	TEMA	Professora / Turma
Moriano Lubato	Tapete Mágico	Maria - Maternal II
Príncipe Massas	Supermercado	Cássia - Infantil II
Bem-Via-Que	Receitinho para a preservação do meio ambiente	Roseli - Infantil I
Beja Flor	Sensações e emoções	Vanessa - Maternal
Primavera	Notícia e fantasia através do jornal, a construção do mundo real	Patricia
Restaurante Infantil	Nos sabores da literatura	Maria Cristina - Maternal II

Manhã – 08h00 às 11h30

ESCOLA	TEMA	Professora / Turma
Aro-is	Entre as cores e brincadeiras, vive o nosso povo	Joelma - Infantil II
Estrelita Dourada	8 Quadrinho no mundo da magia	Devair - BIV
Chapearinho Vermelho	Os animais	Ida - Infantil II
Amer Feriato	Minha bonita do lado do lila	Terezinha - Infantil I
Balão Mágico	Tempo de construir, pensar e aprender	Viviani - Maternal I
Bem-Fe-Vi	Têm abelhas na minha pizza/Quanto são?	Silvia e Caída - Infantil II

Tarde: 13h00 às 17h00

ESCOLA	TEMA	Professora / Turma
São do Pleg-Pai Amarelo	Natureza: Casa da Infância	Márcia
Rio de Sol	E o bicho?	Maria Aparecida - Infantil II
Imilo	Culinária	Cristina e Maria - BIV
Manicó	Sacola Ecológica - Não é só moda é atitude!	Miniam - Infantil II
Cruzeira Feliz	Desenvolvendo arte e as habilidades motoras	Cristina - BIV
Cinanda - Cindolina	Enfrentando o sabor de diversão	Sueli - Infantil II

Manhã – 08h00 às 11h30

ESCOLA	TEMA	Professora / Turma
Wat Disney	Conhecendo o corpo humano	Solange - Infantil I
Semearinha	Para ler e gostar é só começar	Cameli - Infantil I
Leda Casalei	Let, brincar e aprender descobertas de prazer	Andressa - Infantil II
Lar da Criança	A copa do mundo e os números	Alasandra - Infantil I
Famandinho	Eu, nós e todo mundo	Sandra - BIV
Roberto Cirino	Arcontar	Rosamaria - Infantil II

Tarde: 13h00 às 17h00

ESCOLA	TEMA	Professora / Turma
1,2 Feijão com Arroz	Construindo brinquedos citando brincadeiras	Liana - Infantil II
Faro de Neli	Vamos observar a arte de um mundo cozido	Maria Eliane - BIV
Canilho do Sosselo	Frutas uma alimentação saudável	Joelma / Infantil I e II
Branca de Neve	A água e a vida	Wanderléia
Glória	Brincar hoje e lembrar amanhã	Maria José
Roda Pajo	Amor e agradecimento do início ao fim	Rosimar / Infantil I

"Experiência não se troca, vive-se. Saber não se impõe, socializa-se".

(Prof. Feijão)

D Cópia do folheto de apresentação da Socialização de Saberes 2011

Prefeitura Municipal de Marília		SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO		Data: Período de 26 a 30/09/2011 Local: <i>Secretaria Municipal da Educação</i> <i>Av. Santo Antonio, 2.377 - Bairro Somenzari</i>
Prefeitura Municipal de Marília	Secretaria Municipal da Educação Av. Santo Antonio, 2.377 CEP. 17.506-040 Fone: 3402-6300	Prof. Mário Bulgareli Prefeito Municipal	Profª. Rosani Paia de Souza Pereira Secretária Municipal da Educação	Organização: Equipe Pedagógica

Público Alvo

- Professores da Educação Infantil
- Professores do Ensino Fundamental
- Professores Coordenadores
- Diretores de Escola

PROGRAMAÇÃO:

26/09/2011
08h00 – Abertura – Profª Rosamé Paula de Souza Pereira

CRONOGRAMA – ENSINO FUNDAMENTAL

ESCOLA	TEMA	Série/Ano	PROFESSOR
Cecília A. Gualbe	A construção e o uso consciente da Língua Portuguesa	1ª	Christiane C.
Haroldo Menaro	Quantas de História	2ª	Maria Tereza
Américo Capelozza	Ed. Física: muito mais que uma brincadeira	1ª a 4ª	Ismael
Edna	Educação e Metodologia da Contabilidade	5ª	Almeida

Tarde – das 13h00 às 17h00

ESCOLA	TEMA	Série/Ano	PROFESSOR
Cláudio Cruz	Português e Inglês	1ª	Ismael
Ismael	Conteúdo Matemático	1ª a 2ª	Marcos
Antônio Moral	Atividade de leitura em sala de aula	3ª	Corina
Marco Gualbe	Português para todos	4ª	Viviane

Tarde – das 13h00 às 17h00

ESCOLA	TEMA	Série/Ano	PROFESSOR
P. Faria	O jogo na sala de aula	4ª	Silvia
Myriam	Desenho e pintura	2ª	Maria
Remy	Conteúdo matemático	1ª	Michael
A. Ribeiro	Conteúdo matemático	4ª	Maria Rita
Chico Xavier	Desenho	4ª	Socia

Tarde – das 13h00 às 17h00

ESCOLA	TEMA	Série/Ano	PROFESSOR
R. Crasto	Aprendizado com o aluno	1ª	Liberal
Il. Gualbe	Jogos e atividades matemáticas	4ª/1ª	Maria
Gerardo	Ensino matemático	2ª	Talia
C. Gualbe	Como ensinar matemática	1ª	Royce
Nicácia	Intervenção de ensino matemático	2ª	Fabiano

CRONOGRAMA – EDUCAÇÃO INFANTIL

ESCOLA	TEMA	Manhã – das 08h00 às 11h30	PROFESSORA / TURMA
Bailão Mágico	Educar para um mundo melhor – Reduzindo atitudes transformando pessoas	Carina e Milena – Inf. II	
Lidia Casadei	Circo: Hoje tem espetáculo? Tem sim! Sutiliza	Rita de Cassia – Inf. I	
Carlinho do Sossogo	Corpo humano: Meu corpo minha vida	Leidice – Inf. I e Inf. II	
Servantinha	Disciplina e inclusão: Um desafio a ser vencido	Alessandra – Inf. II	
Santabale	Brasil do futebol ao futebol	Margarete – Inf. II	

Tarde: 13h00 às 17h00

ESCOLA	TEMA	Manhã – das 08h00 às 11h30	PROFESSORA / TURMA
Amor Perfeito	Descobrir o mundo das letras: alfabeta da criança com a matemática	Cláudia – B IV e Mat	
Fernando Mauro	Brincando com a matemática	Elisângela – Inf. I	
Beija - Flor	Expressão Musical	Veraneia – Mat II e Inf. I	
Chande-Camêlinho	Musica Lar – Família – escola – família	Elaine – Inf. II	
Sadi - Perere	Alimentação Saudável	Sandra – B III	
Silfo do Pica Pau Amarelo	Esperança para a longe e saúde no mundo	Ana Cláudia e Ana Paula – Inf. II	

Manhã – das 08h00 às 11h30

ESCOLA	TEMA	Manhã – das 08h00 às 11h30	PROFESSORA / TURMA
Bem-Me-Quê	Português: escola e família: informação, aprendizagem e emoção	Laetia – Mat.	
Branca do Novo	Superando dificuldades através de jogos psicomotores	Mercado – Inf. II	
1.2 Feijão com Arroz	O mundo encantado do circo	Alicia – Inf. I	
Monteiro Lobato	De histórias se faz a história	Marcia – Sala Especial	
Roberto Camilo	Mudar o mundo só depende de você	Apela – Inf. II	
Mão Chelina	O circo	Solange – B I, II e III	

ESCOLA	TEMA	Tarde: 13h00 às 17h00	PROFESSORA / TURMA
Roda Pálio	Criatividade + Poesia: Só poesia faz rir	Maria Tereza – Mat II	
Lar da Criança	Aprender com prazer: só assim para não esquecer	Carina – Inf. II	
Rita de Sol	Cor e sabor	Celia – Mat II	
Bem – Te – Vi	Conteúdo matemático e formação em matemática: a descoberta da matemática	Flávia – Inf. I	
Walt Disney	Matemática para além das aulas	Fátima – Inf. II	
Imão Maurício	Família em te amo	Christina – III	

Manhã – das 08h00 às 11h30

ESCOLA	TEMA	Manhã – das 08h00 às 11h30	PROFESSORA / TURMA
Chapeuzinho Vermelho	Paz	Mari – Inf. II	
Copo de Leite	Redescobrir as matas: citares	Rosana – Inf. II	
Nossa Srª Glória	Conteúdo matemático	Salete – B I, B II e B III	
Criança Feliz	H2O: Desperdiço que dá	Karen – Inf. II	
Favo de Mel	P.A. Um tempo: vencer desafios	Sônia – B I	
Príncipe Milusa	Amigos	Fátima – Inf. II	

Tarde: 13h00 às 17h00

ESCOLA	TEMA	Tarde: 13h00 às 17h00	PROFESSORA / TURMA
Arco - Iris	Matemática com Pipas – Cálculo Portinari	Ana Carolina – Inf. I	
Estrelinha Dourada	Não se pode falar de alimentação sem educação	Sueli – Inf. I	
Pingo de Gente	Matemática Viva	Ana Maria – Inf. I	
Chico Xavier	Escola Saudável: Criança e vida	Régina – Mat e Inf. I e II	
Pimavara	Imaginar tudo o que podemos ser	Marcia – Inf. II	
Restaurante Infantil	Linha: Uma viagem inesquecível	Maria Paqueta – Inf. I	

“Experiência não se troca, vive-se, sabe-se. Saber não se impõe, socializa-se. (Prof. Feijão)”

APÊNDICES

A Roteiro da entrevista realizada com a Secretária da Educação Municipal

Universidade Estadual Paulista
Campus de Marília/SP
Programa de Pós Graduação em Educação
Mestranda: ELISSANDRA MEDEIROS DALL EVEDOVE
Orientadora: TÂNIA SUELY ANTONELLI MARCELINO BRABO
Título da Pesquisa: GÊNERO NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DO MUNICÍPIO DE
MARÍLIA/SP PARA EDUCAÇÃO INANTIL E PRIMEIRO ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL

ROTEIRO PARA ENTREVISTA SECRETÁRIA DA EDUCAÇÃO

TRAJETÓRIA PROFISSIONAL

- 1- Poderia me falar um pouco de sua trajetória profissional?
Qual sua formação?
Desde quando atua na educação, em quais funções já trabalhou?
Por quais escolas passou, antes de ser Secretária da Educação?

PROPOSTA CURRICULAR

- 2- Como se deu a elaboração da Proposta Curricular para o Infantil II e para o Primeiro ano do Ensino Fundamental?
- 3- A Proposta Curricular adotou alguma metodologia, em específico?

PROJETOS QUE A SECRETARIA TEM DESENVOLVIDO

A-) Projetos pedagógicos desenvolvidos na escola

- 4- A Secretaria da Educação desenvolve projetos em parceria com as escolas?
- 5- Nesses projetos, quais são os temas abordados?
Esses temas são sempre recorrentes?
Como esses projetos são desenvolvidos?
- 6- Há algum projeto que contemple a temática de gênero?
Como surgiu a proposta de abordar a temática de gênero?
Desde quando?

Por que foi desenvolvido?

7- Como esses projetos foram recebidos pelas escolas?

Qual a participação?

B -) Projetos desenvolvidos para Formação profissional (continuada)

8- A Secretaria tem desenvolvido projetos de formação de professoras/es?

Quais os temas abordados?

9- Há algum projeto relacionado à questão de gênero?

Qual a proposta da temática, no projeto?

10- Quantas escolas estiveram envolvidas nesse projeto?

Como foi feita a divulgação?

Qual a recepção das escolas?

11- Como foi feita a seleção dos participantes, nesses projetos?

12- Há algum processo de avaliação dessas/es participantes?

Se sim, como é feito?

13- Existe mais alguma informação que considere importante que gostaria de comentar?

CARACTERIZAÇÃO DA ENTREVISTADA

1- Qual o bairro em que reside?

2- Ano em que se formou? Instituição?

3- Estado civil

4- Número de filhas/os.

5- Idade, numa escala de cinco anos.

B Sobre as ilustrações de Tonucci reproduzidas no texto: um olhar generificado

Apresentei, ao longo do texto, ilustrações realizadas por Francesco Tonucci, por considerá-las significativas para pensar as relações de gênero e as relações entre adultos e crianças.

Embora as ilustrações não tratem diretamente da temática das políticas educacionais, elas podem ter em comum o questionamento das desigualdades dos saberes atribuídos pelas mais diversas instituições sociais a meninos e meninas, desde a mais tenra idade.

A seguir, apresento apenas alguns apontamentos sobre as imagens, os quais permearam minhas inquietações, durante o processo de construção deste texto.



(1977) Os brinquedos de menino

A escolha da utilização dessa ilustração se deu para demonstrar a necessidade de uma cultura de equidade de gênero, de modo que sejam valorizados tanto os saberes considerados femininos como os saberes considerados masculinos, bem como sejam disponibilizados a ambos os sexos a possibilidade de escolha entre o que, como, para que, realizar as atividades humanas desde a mais tenra idade. Nesse caso, representando uma criança, a qual tem como sua atividade humana fundamental a brincadeira, por meio da qual representa, reinventa os mais diversos papéis sociais.

Dentre os diversos apontamentos e inquietações que poderíamos sublinhar, em relação à ilustração, destacam-se:

- Mesmo brincando de carrinho, as meninas continuam brincando de bonecas?
- As características femininas contribuem para apaziguar brincadeiras relacionadas com a guerra?
- A criança (no caso uma menina) é um ser passivo, que aceita de imediato mudar de um brinquedo para o outro?

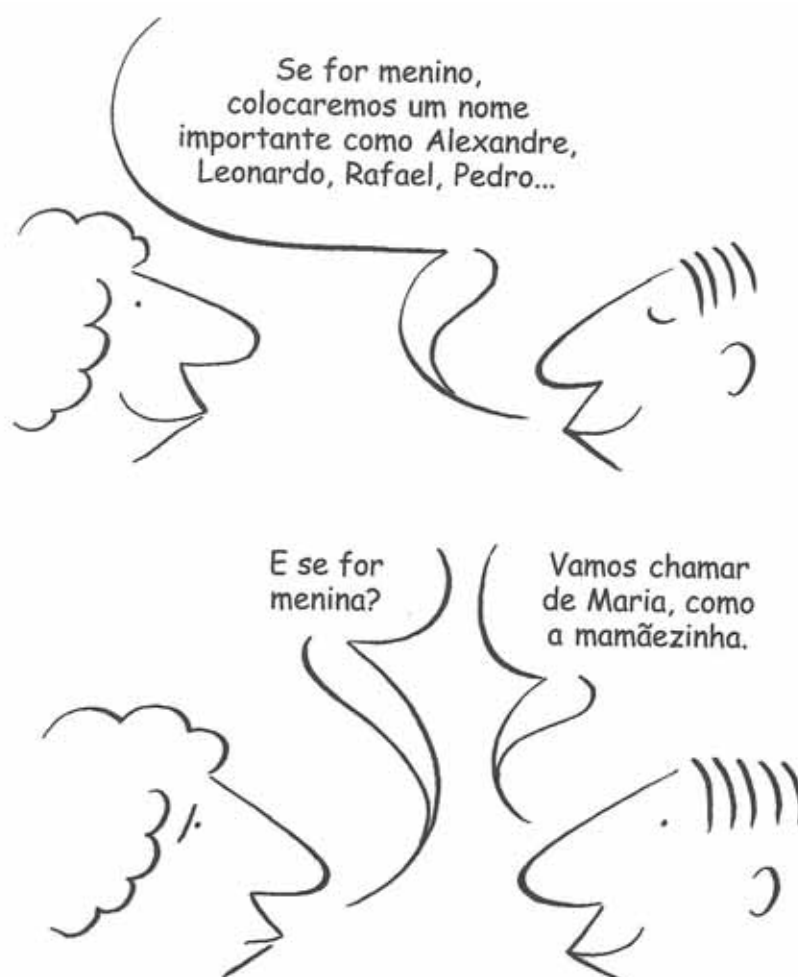
Cabe enfatizar que a resposta a essas questões e outras tantas questões que poderiam ser elaboradas dependerá do posicionamento teórico- político de cada um/a, por isso, a necessidade de um olhar atento em relação ao favorecimento da equidade de gênero.

Pensar as práticas cotidianas consideradas adequadas para meninos e meninas, colocando-as em questionamento, pode ajudar a favorecer práticas mais democráticas e com mais oportunidades, como, por exemplo, uma menina brincar com um carrinho e/ou qualquer outro brinquedo do modo que quiser, ou um menino brincar com uma boneca e/ou qualquer outro brinquedo, da maneira que quiser.



- Que brincadeiras são consideradas de meninos e de meninas? Por quê?
- No que diferem o comportamento de meninas e meninos? Por quê?
- É possível que meninas e meninos tenham as mesmas oportunidades de brincadeiras?
- Por que a pessoa adulta adverte a criança para a retomada da normalidade?
- Sendo essa pessoa uma mulher, ela percebe que está reproduzindo a dominação de quem é dominada?
- As crianças exercem algum poder sobre os adultos?

A escolha dessa ilustração se deu principalmente para colocar em questionamento os padrões de normalidade, comportamento, valores, re-afirmados pelos/as adultos/as como se fossem naturais. Nesse sentido, cabe aqui ressaltar a importância da formação continuada, visto que esta pode propiciar que as pessoas adultas coloquem em questionamento aquilo que lhes fora imposto como norma, durante toda a vida, e que, por meio dessa compreensão, bem como das relações sociais que estabelecem com as crianças, encontrem respostas diferentes das que sempre lhes foram dadas ou negadas.



Essa ilustração foi escolhida para problematizar as diferentes expectativas que a família atribui, de forma diferenciada, para meninos e meninas, antes mesmo de seu nascimento. No primeiro caso, se a criança for um menino, caberá dar-lhe um nome que tenha algum significado importante, de alguém que de algum modo se destacou publicamente na sociedade. No segundo caso, se for uma menina, foi escolhido um nome simples, Maria, muito significativo para alguns/algumas, no entanto, aqui se refere ao nome da *mamãezinha*, que, apesar de supostamente fazer a ela uma homenagem, não tem nenhuma relação com o espaço público, contribuindo com a reprodução de saberes que tem ocorrido, ao longo da história da humanidade.

Diante disso, proponho para o questionamento:

- Nascer menino ou menina direciona o que *vamos ser quando crescer*?
- Os saberes que são considerados adequados a meninos e meninas têm alguma relação com as ocupações que a criança poderá ocupar, na sociedade?
- Quem é favorecido/a com esses saberes?
- O gênero interfere até mesmo na escolha do nome que querem dar à criança?
- Enquanto professores/as, qual o nosso papel social, diante das expectativas desiguais de pais e mães em relação aos seus/suas filhos/as?

O gênero interfere diretamente nas nossas escolhas, atitudes, comportamentos, modos de ser e de viver. Da mesma maneira, essas práticas sociais constituem a ideia que se tem de gênero, que se constitui de modo distinto em cada período da história da humanidade.