

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
NAIARA DA COSTA

**GÊNERO, RAÇA E ETNIA: UMA ANÁLISE DOS DOCUMENTOS QUE
ORIENTAM A EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE FLORIANÓPOLIS/SC**

Florianópolis

2016

NAIARA DA COSTA

**GÊNERO, RAÇA E ETNIA: UMA ANÁLISE DOS DOCUMENTOS QUE
ORIENTAM A EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE FLORIANÓPOLIS/SC**

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

Orientadora: Josilaine Antunes Pereira

Florianópolis

2016

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

da Costa, Naiara

GÊNERO, RAÇA E ETNIA: UMA ANÁLISE DOS DOCUMENTOS QUE
ORIENTAM A EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE
FLORIANÓPOLIS/SC / Naiara da Costa ; orientadora,
Josilaine Antunes Pereira - Florianópolis, SC, 2016.

43 p.

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

Inclui referências

1.Gênero. 3. Raça. 4. Etnia. 5. Interseccionalidade. 6.
Educação Infantil. I. Antunes Pereira, Josilaine . II.
Universidade Federal de Santa Catarina. Curso de
Especialização em Gênero e Diversidade na Escola. III.
Título.

NAIARA DA COSTA

**GÊNERO, RAÇA E ETNIA: UMA ANÁLISE DOS DOCUMENTOS QUE
ORIENTAM A EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE
FLORIANÓPOLIS/SC**

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

Aprovado em 17 de dezembro de 2016.

Coordenação do Curso:

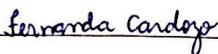


Olga Regina Zigelli Garcia

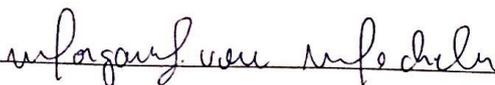
Banca Examinadora:



Paula Cabral



Fernanda Cardozo



Morgana Zardo von Mecheln

Dedico este trabalho a todas às crianças que perpassaram e se fazem presentes em minha trajetória profissional e que de algum modo contribuíram e contribuem para a formação de minha identidade docente, que são protagonistas e propulsoras de meus estudos, pesquisas e aperfeiçoamento.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente as crianças que são o fulcro propulsor de meu aprimoramento profissional na busca pela legitimação de uma educação igualitária e emancipatória.

Aos meus familiares, minha mãe Cristiane Helena, meu pai Ademir Altair, e meu noivo Guilherme Antonioli, pelo apoio incondicional em mais esta etapa.

À todos os profissionais envolvidos na organização do Curso e Gênero e Diversidade na Escola, pela excelência do ensino, pelas reflexões e desconstruções promulgadas ao longo destes dois anos de estudos.

À Professora Mestre Josilaine Antunes pela orientação cuidadosa e competente, pelo incentivo e confiança na realização deste trabalho.

Às colegas do curso de especialização, especialmente a Aline Diniz, amiga com que pude compartilhar angustias, anseios, descobertas ao longo desta caminhada.

Estendo este agradecimento a todos aqueles que, mesmo sem citar, contribuíram de certa forma para a consolidação deste trabalho.

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

Tolerar a existência do outro e permitir que ele seja diferente, ainda é muito pouco. Quando se tolera, apenas se concede, e essa não é uma relação de igualdade, mas de superioridade de um sobre o outro. (SARAMAGO)

Às crianças, todas as crianças, pois, não obstante viverem sob o peso das sociedades que os adultos lhe legam, não se deixam facilmente conformar, demonstram a cada dia a possibilidade de renovação e a perspectiva de que um outro mundo melhor é possível. (SARMENTO).

RESUMO

O presente trabalho se propôs aprofundar estudos acerca das intersecções de gênero, raça e etnia no contexto da Educação Infantil, tendo como fulcro propulsor inquietações concernentes ao modo de como são (ou não) trabalhadas tais categorias nesta etapa da educação básica. O trabalho tem como objetivo, analisar os documentos curriculares que orientam a Educação Infantil no município de Florianópolis/SC, dentre eles, as Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil de Florianópolis (2010), as Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2012) e o Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2015). Para estabelecer uma compreensão acerca dos conceitos de Gênero, Raça e Etnia e de como se promulgaram práticas racistas e preconceituosas que perpetuam até os dias atuais e em especial dentro do ambiente educacional, bem como, para a realização de interlocuções de análise dos documentos que regem a Educação do Município de Florianópolis, a discussão aqui desenvolvida tem como respaldo teórico, estudos de autorxs, tais como, Paixão e Carvalho (2008), Stolke (2015), Cavalleiro (2006), Figueiredo (2015), Pinto (2010), Finco (2003) Silva (2002), dentre outros autores que abordam a temática aqui trabalhada. Do ponto de vista da metodologia este estudo trata-se de uma abordagem qualitativa que utilizou a técnica de análise documental. O estudo possibilitou a percepção e compreensão de que as categorias Gênero, Raça e Etnia estão presentes nos referidos documentos ao defenderem a igualdade de gênero, compreende-se que os documentos vão ao encontro da concepção de Gênero lançada na segunda onda do feminismo, que compreendem que formas de ser independem do sexo biológico, uma vez que somos construções culturais. Ao enfatizarem a necessidade e importância de materiais pedagógicos, espaços e práticas que contemplem, valorizem e deem visibilidade a diversidade Étnico-Racial, os documentos que orientam a Educação Infantil no Município de Florianópolis, partem, por conseguinte, do pressuposto de Raça e Etnia, enquanto categorias de luta política que visam a legitimação de ações afirmativas. Assim sendo, os documentos contribuem para a formação das subjetividades e identidades infantis que partem do princípio do respeito, visibilidade e valorização das diferenças. Sendo ainda realizada uma proposição reflexiva acerca do distanciamento entre currículo prescrito e prática pedagógica.

Palavras-chave: Gênero; Raça; Etnia; Interseccionalidade; Educação Infantil.

ABSTRACT

The present work has proposed to deepen studies about the intersections of gender, race and ethnicity in the context of Early Childhood Education, having its driving thruster concerns about the way these are (or are not) worked at this stage of basic education. The objective of this study is to analyze the curricular documents that guide the Early Childhood Education in the city of Florianópolis / SC, among them the Pedagogical Educational Guidelines for Early Childhood Education in Florianópolis (2010), the Curricular Guidelines for Early Childhood Education of the Municipal Network of Teaching of Florianópolis (2012) and the Curriculum of the Infantile Education of the Municipal Network of Education of Florianópolis (2015). In order to establish an understanding about the concepts of Gender, Race and Ethnicity and how racist and prejudiced practices have been enacted to this day and especially within the educational environment, as well as the analysis of the documents that govern The Education of the Municipality Of Florianópolis, the discussion developed here has theoretical support, studies of authors such as, Paixão and Carvalho (2008), Stolke (2015), Cavalleiro (2006), Figueiredo (2015), Pinto (2010), Finco (2002), among other authors that approach the theme here worked. From the point of view of the methodology, this study is a qualitative approach that uses the technique of documentary analysis. The study made possible the perception and understanding that the categories Gender, Race and Ethnicity are presented in the mentioned documents when defending the equality of gender, it is understood that the documents are in agreement with the conception of Gender launched in the second wave of feminism, Which forms of being are independent of biological sex, since we are cultural constructions. By emphasizing the need and importance of pedagogical materials, spaces and practices that contemplate value and give visibility to Ethnic-Racial diversity, the documents that guide Infant Education in the Municipality of Florianópolis, therefore, start from the assumption of Race and Ethnicity, As Categories of political struggle for legitimizing affirmative action. Thus, the documents contribute to the formation of subjectivities and children's identities that start from the principle of respect, visibility and appreciation of differences. There is also a reflexive proposition about the distance between prescribed curriculum and pedagogical practice. Keywords: Gender; Breed; Ethnicity; Intersectionality; Child education.

Sumário

1. INTRODUÇÃO	10
2. INICIANDO O DIÁLOGO – CONCEITOS DE RAÇA, ETNIA E GÊNERO	15
2.1. TECENDO CONCEITOS: RAÇA E ETNIA	15
2.2. TECENDO CONCEITOS: GÊNERO.....	22
3. ANÁLISE DE DOCUMENTOS E PROPOSIÇÕES REFLEXIVAS	29
3.1. CURRÍCULOS E A FORMAÇÃO DAS SUBJETIVIDADES INFANTIS.....	29
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	36
5. REFERÊNCIAS	38

1. INTRODUÇÃO

No decorrer dos três últimos semestres letivos, nos quais foram lecionadas disciplinas com enfoque em Gênero e Diversidade no contexto escolar, foram permeados por reflexões acerca de discriminação, racismo, violências, empoderamento, sexualidade, a legitimidade do outro como legítimo outro, dos discursos e “verdades” enquanto construções históricas a serviço da manutenção do poder hegemônico de poucos sobre a grande maioria, etc.. E assim, diante desta gama de possibilidades e com base em minha experiência profissional, bem como, em decorrência de minhas inquietações, percebi a necessidade de eleger, a temática “Gênero e Relações Étnico-Raciais na Educação Infantil” como elemento propulsor de meus estudos e consequentemente a construção e produção do trabalho de conclusão de curso da Especialização em Gênero e Diversidade na Escola, pré-requisito para a obtenção do título de especialista.

O tema “Gênero na Educação Infantil” fora escolhido por mim considerando os tabus que permeiam a temática, principalmente sobre crianças que não se identificam com seu sexo biológico. Sabemos que muitas vezes o modo como a criança se comporta, se expressa, as escolhas que faz, geram desconfortos entre profissionais da educação que acabam promovendo em suas práticas o “heteroterrorismo”. Assim sendo, proponho uma discussão, acerca da defesa da criança como sujeito de direitos, que seja respeitada em sua singularidade, para além do papel de gênero idealizado para ela com base nas genitálias.

Neste processo de refinamento sobre esta temática, de meus sentidos para a percepção e de rompimento de práticas discriminatórias e preconceituosas proporcionado pelo Curso Gênero e Diversidade na Escola se constituíram numa condição *sine qua non*, na desconstrução e ressignificação de conceitos e pré-conceitos. No campo empírico observo nas práticas pedagógicas da educação infantil, muitas vezes de forma sutil por exemplo, deixar crianças negras sem opção de escolha de como querem que seus cabelos sejam arrumados para retornarem para casa, de valorar características físicas em detrimento de outras, de denominar lápis salmão como lápis cor de pele. São nessas minúcias, que estão as denúncias, e que venho procurando desconstruí-las e ressignificá-las.

Assim sendo, tal como fora anunciado anteriormente acerca do desafio de se desdobrar reflexões e considerações acerca de Gênero e Sexualidade no contexto da Educação Infantil, ampliando o desafio, e a partir de um olhar que parte do princípio da interseccionalidade evidencio as Relações Étnico Raciais na referida etapa educacional, como tema a ser estudado, refletido e problematizado também neste trabalho.

Alicerçada nos pressupostos teóricos discorridos por Graupe e Bragagnollo (2015), destaco que, na conjuntura atual, lança-se a emergência, em decorrência da importância, de se debater no interior das instituições educacionais, sobre questões de gênero, raça, etnia e diversidade, bem como, acerca de suas implicações, para tanto, se faz necessário que professorxs¹ se apropriem das referidas questões e não continuem a promulgar discursos e práticas, das quais, corroboram com preceitos racistas, sexistas, homofóbicos, lesbofóbico, transfóbico. Em contrapartida, lança-se o desafio da superação de opiniões preconceituosas difundidas a partir do senso comum e, com vistas ao aperfeiçoamento profissional permanente tendo como basilar o embasamento teórico reflexivo, bem como, o reconhecimento de leis e diretrizes que abordem a temática, como forma de promoção de uma educação transformadora que legitima a diversidade.

Então, refletindo sobre as afirmativas de Stolke (2015) e Sant’Ana (2005), acerca da raça enquanto uma construção social que se firmou como ciência moderna através das relações de poder com vistas a hierarquização dos seres humanos, tendo o homem , branco, europeu, hetero e cristão como símbolo de evolução, construção esta que permeia nossas relações até os dias atuais; nas proposições de Tassinari (2015) ao que concerne a urgência em se legitimar nas práticas pedagógicas com base na lei nº 10.639/2003 e a lei nº 11.645/2008, bem como, com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Das Relações Étnico-Raciais no Brasil (2004); na necessidade da construção da identidade da criança negra com referências positivas como explanam Figueiredo (2015) e Giacomini (2015) , partindo da defesa acerca da importância do aprofundamento e promulgação de estudos que abordem a temática de “Gênero na Educação Infantil”, tendo como base os pressupostos anunciados por Deslandes (2009, p,13) que afirma, “o tema de uma pesquisa indica a área de interesse ou assunto a ser investigado”, ressaltando que, para a escolha de um tema pertinente o investigador deve se atentar a questionamentos essenciais para possível elaboração de uma pesquisa, indagações essas que devem conferir a abrangência da importância acadêmica e social de sua pesquisa, além de outro fator pertinente que se refere a existência de referências teóricas da área pesquisada.

Partindo destas afirmativas e tendo a compreensão destes elementos fundamentais para delimitação do tema, desdobrei o seguinte objetivo: Verificar qual concepção de Gênero, Raça e Etnia que perpassam nos documentos que orientam a Educação Infantil do Município de Florianópolis, dentre eles, as Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil de

¹ A escolha do uso do x neste trabalho se deu pela defesa de uma linguagem inclusiva, uma vertente de expressiva que visa superar binarismos e machismos impostos ao longo da história em normas gramaticais.

Florianópolis (2010), as Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2012) e o Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2015), bem como, qual a formação subjetiva almejada das crianças que frequentam a referida etapa da educação.

O foco nos currículos e documentos que norteiam as ações promovidas nas unidades educativas, justifica-se ao apropriarmos-nos das premissas expressas por Tomaz Tadeu da Silva (2002), em decorrência da pertinente concepção de que currículo é saber, é poder, é controle, é recorte/seleção de conhecimentos e culturas consideradas mais significantes, é formador de identidades culturais, é moldador, é produtor de significados, é “inculcador” de valores. Ao se compreender esta grande dimensão do currículo escolar, pode-se então, partir para a reflexão das implicações que o currículo produz na formação do ser, que irá variar de acordo com a intenção do currículo.

Tendo esta compreensão acerca do currículo a perspectiva pós-crítica busca problematizar toda a concepção do conhecimento como sendo “real” e “verossímil”, destacando em contraponto, conhecimento e a verdade, como uma produção, uma criação, uma ficção, uma interpretação perspectivista, tendo-se esta compreensão, erradica-se o pensamento simplista categorizador que busca extirpar as multiplicidades possíveis constituintes de toda a criação do conhecer. (SILVA, 2002, p. 37).

No que se refere a metodologia esta pesquisa se caracteriza numa abordagem qualitativa e foi orientada pelas referências teóricas de Ludke e André (1986), quando mostram as características da concepção qualitativa na pesquisa em educação. Já quanto ao tipo de pesquisa no que tange os objetivos e procedimentos técnicos, se constitui em uma pesquisa de cunho exploratório e análise documental, pois essa tipologia proporciona maior familiaridade com a temática ora apresentada, Gênero, Raça e Etnia na Educação Infantil.

Configura-se como fase de grande relevância no método da pesquisa documental, pois nessa etapa os documentos são estudados e analisados de forma minuciosa. O pesquisador descreve e interpreta o conteúdo das mensagens, buscando dar respostas à problemática que motivou a pesquisa e, assim, corrobora com a produção de conhecimento teórico relevante. (SILVA, 2009, p. 4559)

Compreendemos que a análise de documentos, tal como qualquer outro método de recolha e análise de dados em investigação, tem as suas vantagens e desvantagens e implica um conjunto de pressupostos que deveremos ter presente e respeitar. Numa primeira fase, devemos proceder à recolha dos documentos, em que precisamos de localizar as fontes, recorrer a uma seleção adequada e procurar averiguar a credibilidade destes. Numa segunda fase

teremos de recorrer ao tratamento da informação que recolhemos, isto é, à sua análise, de forma a que esta se torne significativa para a nossa investigação. Para poder aplicar um determinado método de recolha de dados o investigador terá de procurar conhecê-lo, mas, sobretudo, compreendê-lo. (CALADO, 2004, p. 12)

Ao que tange a operacionalização da feitura da pesquisa, ressalta-se que esta fora estruturada a partir das seguintes etapas: primeiramente foram selecionados os documentos que iriam compor a pesquisa e logo após a organização destes documentos; em seguida a seleção das categorias das quais auxiliariam e guiariam o processo de fichamento dos documentos selecionados, sendo elas: gênero, raça, etnia e diversidade; e assim com os dados colhidos a partir da leitura sistemática dos documentos, partiu-se para o processo de análise documental.

Este trabalho do ponto de vista da estrutura está organizado em três partes que se interligam. O capítulo I, INICIANDO O DIÁLOGO – CONCEITOS DE RAÇA, ETNIA E GÊNERO, é dividido em duas seções, sendo que a primeira intitulada “Tecendo conceitos: Raça e Etnia”, na qual, sob o prisma de autores, tais como, Paixão e Carvalho (2008), Stolke (2015), Grossi, Garcia e Magrini (2015), Guimarães (2008), Sant’Ana (2005), Manunga (2004), Maggie (2015), Giacomini (2015), Figueiredo (2015), Marília Carvalho (2001)(2005), Tassinari (2015) busco estabelecer uma compreensão de como se deu e promulgou práticas racistas que perpetuam até dias atuais e em especial dentre do ambiente educacional. A mesma proposta de diálogo está presente na segunda seção “Tecendo conceitos: Gênero” em que me ancoro em autores da área, dentre eles, Pinto (2010), Wolff, Silva, Pedro (2015), Brasil (2012), Chies (2010), Lara (2015), Finco (2003) para discorrer sobre o tema e problema de pesquisa a fim aqui trabalhado, além elucidar o debate através do registro de observações empíricas realizadas ao longo de minha trajetória profissional em instituições educacionais da rede pública municipal em que atuei.

No capítulo II, são elaborados interlocuções que abrangem a análise dos documentos que regem a Educação do Município de Florianópolis, como por exemplo, Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil de Florianópolis (2010), as Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2012) e o Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2015), dos quais foram interpretados através das premissas expressas por Tomaz Tadeu da Silva (2002) e dentre outrxs autorxs que abordam a temática aqui trabalhada. Cabe salientar que neste capítulo de forma breve busco fazer uma relação dos analisados da rede municipal de ensino de Florianópolis com os documentos nacionais.

Finalmente, nas considerações finais apresento um momento de introspecção, de reflexão acerca da trajetória percorrida no processo de análise documental.

2. INICIANDO O DIÁLOGO – CONCEITOS DE RAÇA, ETNIA E GÊNERO

“Que nada nos limite, que nada nos defina, que nada nos sujeite. Que a liberdade seja nossa própria substância, já que viver é ser livre. Porque alguém disse e eu concordo que o tempo cura, que a mágoa passa, que decepção não mata. E que a vida sempre, sempre continua”.

Simone de Beauvoir

Antes de adentrar especificamente no enfoque na Educação Infantil, inicialmente se faz necessário que apropriemo-nos de alguns conceitos bastante pertinentes neste trabalho, assim sendo, neste capítulo “INICIANDO O DIÁLOGO – CONCEITOS DE RAÇA, ETNIA, GÊNERO”, que está dividido em duas seções, na qual apresentarei interlocuções com autores, dos quais contribuem com a promulgação do debate, além de promover reflexões sobre as implicações de tais concepções nas práticas pedagógicas.

2.1. TECENDO CONCEITOS: RAÇA E ETNIA

Para melhor compreendermos a categoria moderna de raça introduzida no início do século XIX, lanço o convite para reportarmo-nos as considerações expressas por Stolke (2015) e voltemos nosso olhar sobre o século XVI, mais especificamente, na formação dos transatlânticos. Segundo a referida autora, para que compreendamos de modo mais aprofundado o conceito de raça, se faz necessário que primeiramente, atentarmo-nos a ideologia de *limpieza de sangue* que teve seu início na Península Ibérica, por volta do fim da Idade Média e partia do princípio da valoração moral respaldado na concepção do catolicismo como única e verdadeira fé a ser venerada e seguida. (STOLKE, 2015, p. 95). A compreensão desta ideologia torna-se mais elucidativa a partir das seguintes afirmativas de Stolke,

trata-se do sistema normativo legal e simbólico que possibilitou o combate a crimes contra a cristandade (os principais sendo o judaísmo e o islamismo), introduzido na Península no alvorecer da modernidade. A pureza de sangue era entendida como a qualidade de não ter como ancestral um mouro, um judeu, um herético ou um penitenciado (condenado pela Inquisição). As atitudes, justificações e políticas de inclusão e exclusão típicas desse final de Idade Média foram definidas em termos religioso-culturais, relativos não só à lei canônica como também à própria vontade de Deus, o sangue puro autenticando uma fé cristã genuína e inabalável. A oposição entre pureza e impureza, que não previa gradação de pureza espiritual, referia-se a qualidades morais. O sangue impuro era entendido como aquele que carregava a mancha

indelével da descendência dos judeus, que mataram Jesus Cristo, e dos muçulmanos, que se recusaram a reconhecê-lo como filho de Deus. (STOLKE, 2015, p. 96-97).

Ressalta-se que até o século XIV tanto os mulçumanos, quanto os judeus desfrutavam de plenos direitos na Península Ibérica, foi quando iniciaram-se ataques cruéis aos bairros em que os mesmos viviam. A perseguição aos não cristãos e até mesmo aos que já haviam se convertido ao cristianismo, denominados como “novos cristãos”, tornou-se uma obsessão com formas de controle cada vez mais intensas. No século XV o Papa Sisto IV permitiu que a Inquisição desse poder aos monarcas de selecionarem padres para realizarem o trabalho de investigação genealógica, bem como, de punição aos gentios e pagãos, além de a ideologia de pureza de sangue, contar com o estatuto próprio. (STOLKE, 2015, p. 96-97).

“Provas de sangue” começaram a ser exigidas, de modo que qualquer cargo civil, eclesiástico ou militar com alguma distinção social ficava restrito a “cristãos velhos”. Alianças via matrimônio entre cristãos velhos e cristãos novos eram um meio para os últimos adquirirem status social disfarçando suas origens. Os estatutos da *limpieza de sangre* exigiam também dos cristãos a apresentação da prova de sangue para poderem se casar. A Inquisição, no entanto, podia cancelar as autorizações de casamento sempre que o passado das famílias envolvidas desse margem a dúvidas. (STOLKE, 2015, p. 97).

Os plenos poderes da Santa Inquisição de investigar a origem genealógica de cada indivíduo e de decidir sobre seu destino, em conceder ou cessar títulos e honrarias sociais, em controlar os corpos das mulheres (questão que será melhor debatida posteriormente), foram mantidos em Portugal até o século XVIII e na Espanha até o século XIX, quando o poder eclesiástico foi perdendo lugar para a soberania discursiva da ciência e do Estado. (STOLKE, 2015, p. 98).

Expresso este panorama dos preceitos de *limpieza de sangre* nos países ibéricos, partirei para uma breve explanação da instauração referida ideologia nas colônias ibéricas. Segundo Stolke (2015), “nestas colônias ibéricas a doutrina da *limpieza de sangre* permaneceu se referindo a uma qualidade cultural religiosa até o século XVIII”. (STOLKE, 2015, p. 99).

Portanto, nos dois primeiros séculos de colonização a *limpieza de sangre* seguiu os pressupostos vigentes em terras ibéricas, a mudança do enfoque de perseguição cultural-religiosa e de hierarquização social, se deu a partir do século XIX, quando o discurso científico instaura a concepção moderna de raça. De acordo Paixão e Carvano (2008), em um primeiro momento o estabelecimento, a partir das inter-relações, o termo moderno de raça distinguiu, agrupou e se fundamentou na aparência das pessoas, na cor da pele, aspectos físicos, forma do

cabelo, tendo como parâmetro de ideal e legítimo o fenótipo europeu, que qualificava ou desqualificava o indivíduo, delimitando seu lugar na hierarquia social. Assim sendo, índios, e em especial, os negros que traziam em sua pele a marca da “impureza”, da barbárie, dificilmente apagada no processo de branqueamento, tornam-se alvo principal de preconceito racial, sobre a defesa do pretexto de sua inferioridade herdada de forma genealógica e expressa em seu fenótipo. (PAIXÃO, CARVANO, 2008, p. 29).

Porém, cabe a ênfase nas ressalvas expostas por Stolke (2015) ao que concerne a sexualidade feminina, pois, para que esta ideologia de pureza de sangue e o status branco cristão se mantivesse ao longo das gerações, o que garantia honrarias, o que inclui cargos públicos aos homens, cria-se o mecanismo de relação direta de controle da sexualidade das mulheres, portanto, a ideologia de pureza de sangue implicava na ideologia de gênero, primeiramente, o controle para que as mulheres não viessem a se relacionar com judeus e mulçumanos, posteriormente, para que não promovessem a miscigenação com outras raças, que não a branca. Se por um lado as mulheres brancas deveriam ter seus corpos controlados, para que primeiramente de mantivessem virgens, e após casadas, zelar pela castidade, as mulheres negras, índias e mestiças exploradas sexualmente por seus senhores, e veemente atacadas por sua “baixa moral”, ou seja, duplamente violentadas. Enquanto isso, a moral dos homens seguia inabalável. (STOLKE, 2015, p. 100).

Assim sendo, de acordo com as premissas expressas por Stolke (2015) ao apontar diferenças entre a pureza de sangue instaurada até o século XVIII, e o termo moderno de raça fundamentado no século XIX, pode-se afirmar que, o primeiro modo de segregação partiu da Igreja, enquanto que o segundo foi promulgada pela ciência. Todavia, ambos configuram-se como construções histórico-sociais, das quais trazem em seu âmago interesses e relações de poder, que impunham e legitimavam uma hierarquia social que enquadrava, num primeiro momento a partir de aspectos culturais-religiosos, e posteriormente, através do fenótipo, o lugar de cada um na sociedade. Porém, ambas as ideologias, partiam da obcecada investigação genealógica para a verificação de ancestrais impuros, estabelecendo uma ligação correlata entre descendência e qualidades morais.

Importante destacar que, o termo raça fundamentou-se em primeira instância na cor da pele, a partir do século XIX, tal como ressaltam Grossi, Garcia e Magrini (2015), novos aspectos morfológicos foram sendo acrescidos pelos evolucionistas, dentre eles, o formato do queixo, nariz, lábios, cabelos, órgãos genitais, crânio, quadril. (GROSSI, GARCIA, MAGRINI, 2015, p. 15).

Ao falar em cor, cabe recorrer a afirmativas extremamente pertinentes feitas por Guimarães (2008), ao discorrer sobre tal categoria, o autor defende que,

Os povos europeus se definem e foram definidos como brancos, no contato com os outros, considerados negros, amarelos, vermelhos. Estamos diante de um discurso classificatório baseado em cores. Temos que dar tratos à bola para compreender este que é o mais naturalizado de todos os discursos. E quando falo naturalizado, estou querendo dizer totalmente nativo, pois quanto mais nativo é um conceito mais ele é habitual, menos ele é exposto à crítica, menos conseguimos pensar nele como uma categoria artificial, construída, mais ele parece ser um dado da natureza. É isso que quer dizer “naturalizado”. Cor é um discurso desse tipo, uma categoria totalmente nativa. Na mais longínqua antiguidade, essa metáfora das cores já se aplicava à classificação dos seres humanos. Como todo o conceito, a “cor” pode ser pensada de dois modos: o analítico e o nativo. É claramente analítico na pintura, na estética, na fotografia. (GUIMARÃES, 2008, p.68)

Bem como dentre outras tantas categorias cor e raça, também possui um sentido nativo que está na dimensão, segundo Guimarães (2008), do “mundo prático”, enquanto construção histórico social de um determinado contexto, de uma dada época. Porém, os sentidos dados às categorias, não se encerram no nativo, no que tange especificamente a raça, outros dois sentidos analíticos, de duas áreas do conhecimento, a biologia genética e a sociologia, que buscam compreendê-la a partir de lentes teóricas. (GUIMARÃES, 2008, p. 63-64).

Segundo Grossi, Garcia e Magrini (2015), o termo raça passa a perder sua validade com o desenvolvimento e avanços nos estudos da área da genética humana, em decorrência da comprovação de que os pressupostos criação de raças e de hierarquização entre elas, partindo do princípio de diferenciação tendo como respaldo o genótipo e o fenótipo eram inconcebíveis, pois tal princípio de fato, não poderia ser comprovado cientificamente, assim sendo, as raças como divisão da raça humana, não existiam. (GROSSI, GARCIA, MAGRINI, 2015, p.15).

Deste modo, o termo raça, por conta das atrocidades cometidas ao longo da história, como por exemplo o holocausto e genocídios, a partir dos discursos discriminatórios que o fundaram, foi substituído por outros termos, como o de “população”, todavia, o termo raça, com seu sentido simbólico de inferiorização já tão enraizado, não foi o bastante para extirpa-lo do imaginário popular e, conseqüentemente, deixar de ser promulgado como sinônimo de opressão. (GUIMARÃES, 2008, p. 65).

Nos dias atuais, vale ressaltar que, o uso da terminologia raça não é consenso entre estudiosxs de diversas áreas do conhecimento, todavia, o termo raça tem se reconfigurado deixando de ser compreendido como um termo biológico, para transforma-se em um termo político, de luta por políticas afirmativas pelos excluídos historicamente, especialmente por

movimentos sociais negros, uma vez que, ele permite que estes excluídos se reconheçam, e ganhem visibilidade na luta contra as desigualdades raciais. (GROSSI, GARCIA, MAGRINI, 2015, p. 12).

Realizadas estas breves elucidações acerca da categoria raça, o foco volta-se para a discussão referente ao racismo no contexto brasileiro. De acordo com Guimarães (2008), “o que chamamos modernamente de racismo não existiria sem essa ideia que divide os seres humanos em raças, em subespécies, cada qual com suas qualidades”. (64). Logo, racismo é terminologicamente desdobrado a partir do termo moderno de raça, configurando-se como uma ideologia de hierarquia entre pessoas com base no fenótipo.

Sant’Ana (2005) aponta que, o racismo fundamentado em discursos historicamente construídos, com interesses de lucro absoluto através da exploração de colonizados por colonizadores, tal como se deu no Brasil, “é a pior forma de discriminação porque o discriminado não pode mudar as características raciais que a natureza lhe deu”. (SANT’ANA, 2005, p. 41)

De acordo com Grossi, Garcia, Magrini (2015), o racismo no Brasil apresenta características muito próprias que permeiam as relações até os dias atuais, segundo xs autorxs, em nossas terras, o racismo não está muito atrelado a questões étnicas, e neste ponto cabe o adendo sobre compreensões acerca da etnicidade, que corresponde a identidade cultural de um determinado grupo (comunidade, nação, povo) de uma determinada localidade, bem como de seus costumes, crenças, que unifica um grupo e o diferencia de outro, já raça que refere-se a aspectos biológicos. Segundo afirmativas de Paixão e Carvano (2008), pode-se reforçar que etnia

compreende-se um conjunto de fatores de natureza sócio-cultural que sejam causa eficiente de uso por cada pessoa, tanto do processo de constituição de suas afinidades eletivas para com outras pessoas portadoras de hábitos, crenças e valores semelhantes, como de sua caracterização coletiva distinta perante aos demais membros da sociedade. (PAIXÃO, CARVANO, 2008, p. 28)

Feitas estas afirmativas, volto a debater sobre racismo, dando continuidade na explanação sobre afirmativas de Grossi, Garcia, Magrini (2015), que destacam, que a discriminação racial no Brasil está atrelada ao preconceito de marca que refere-se à cor, ao fenótipo, e não ao preconceito de origem que diz respeito à ancestralidade do indivíduo, deste modo, tal como exemplificam xs autorxs, em uma família brasileira, filhxs mais “claros”, não sofreram a discriminação que xs filhxs “mais escuros” sofreram. (GROSSI, GARCIA, MAGRINI, 2015, p.14). Frente ao preconceito e a discriminação racial disseminada em nossa

nação miscigenada, não raro, contamos com outro ponto de impasse que diz respeito ao modo como o indivíduo se reconhece, Manunga (2004) traz afirmativas bastante pertinentes sobre esta questão,

Parece simples definir quem é negro no Brasil. Mas, num país que desenvolveu o desejo de branqueamento, não é fácil apresentar uma definição de quem é negro ou não. Há pessoas negras que introjetaram o ideal de branqueamento e não se consideram como negras. Assim, a questão da identidade do negro é um processo doloroso. Os conceitos de negro e de branco têm um fundamento etno-semântico, político e ideológico, mas não um conteúdo biológico. Politicamente, os que atuam nos movimentos negros organizados qualificam como negra qualquer pessoa que tenha essa aparência. É uma qualificação política que se aproxima da definição norte-americana. Nos EUA não existe pardo, mulato ou mestiço e qualquer descendente de negro pode simplesmente se apresentar como negro. Portanto, por mais que tenha uma aparência de branco, a pessoa pode se declarar como negro. (MANUNGA, 2004, p. 52).

Sonia Maria Giacomini (2015) em seu artigo “Mulatas Profissionais: raça, gênero e ocupação”, anuncia através da realização de uma pesquisa etnográfica em um curso de formação de profissional mulatas, que em verdade se configura como um processo seletivo, reflexões acerca da categoria racial atrelada a categoria profissional, as considerações expressas por Giacomini (2015) vão ao encontro das afirmativas defendidas por Figueiredo (2015), no que tange a aspectos complexos no processo de afirmação identitária. Assim sendo, forma-se grupos de mulheres que devem atender ao imaginário social do que é ser verdadeiramente uma mulata, mulheres estas, que numa linha tênue de fronteiras que praticamente se interpõe, reafirmam identidades estereotipadas, se enquadrando a determinações sobre o que devem ser, e o que não são.

Assim sendo, como fica exposto no texto de Giacomini (2015), a próprias mulatas se definem a partir de características consideradas inatas, tais como, que são sensuais, tem samba no pé, tem corpão, cabelão, carisma, não são dançarinas, não são negras, e mais, lutam para ter sua imagem descolada da prostituição (2015, p. 124, 125). Frente a este impasse, Figueiredo (2015), propõe brilhantemente, a desconstrução discursiva da mulata, e em lugar, a construção da identidade da mulher negra, com uma imagem positiva, de aceitação, orgulho, tal como a própria autora fez em sua vida. (2015, p. 152).

Expresso este panorama, acerca das questões de gênero e raciais no Brasil, o foco da discussão voltasse para o âmbito escolar. Marília Carvalho, em seus artigos “Mau Aluno, boa aluna? Como as professoras avaliam meninos e meninas” (2001) e “Quem é negro, quem é branco: desempenho escolar e classificação racial dos alunos” (2005), propõe reflexões através

de suas pesquisas realizadas em uma escola pública, de público heterogêneo de crianças, ao que diz respeito à raça, gênero, classe, do estado de São Paulo, sobre o fracasso e o sucesso escolar estar intrinsicamente ligado às classificações feitas pelos professorxs.

Valerie Walkerdine em seu artigo intitulado “Ciência, Razão e a Mente Feminina”, ao focar na desigualdade de gênero promovida por professorxs nos processos avaliativos de meninxs, destaca quão ainda se faz presente por parte de tais profissionais o olhar sobre sxs alunxs a partir de um discurso patriarcal, assim sendo, ao se deter especificamente ao ensino da matemática, discorre sobre os impasses enfrentados por meninas em se destacarem em tal área do conhecimento, já que se constituiu historicamente como masculina.

Crianças que apresentem bom desempenho escolar, mesmo que se identifiquem como negrxs, tal como exemplifica Carvalho (2005), ao realizar uma dinâmica de proposição de autoatribuição de raça e cor por parte dxs alunxs e de heterotribuição por parte dxs professorxs, são “embranquecidxs” por estxs, em um processo de negação dx negrx como excelente alunx. As afirmativas feitas por Carvalho (2005), destacam a recorrente emergência em se debater cada vez mais sobre questões de raça, de gênero, de classe, para que professorxs possam se despir de seus preconceitos respaldados em estereótipos sobre o que é ser menino, menina, negro, negra, branco e branca, e contribuir para uma formação integral e emancipatória de sxs alunxs, ainda mais que, ao que tange a identificação racial é “um processo social construído ao longo da vida, que não decorre de uma percepção imediata de dados naturais”, tal como ressalta a autora, ao explicar sobre a dificuldade das crianças pequenas apontarem sua identificação racial, logo se torna este um imprescindível eixo norteador do trabalho pedagógico. (CARVALHO, 2005, p. 81).

Partindo dos pressupostos discorridos por Carvalho (2005), cabe ainda a reflexão sobre o olhar fragmentado sobre a criança por parte dxs professorxs, exemplificado pelo caso da menina que possuía baixo rendimento escolar e estava em eminência de ser reprovada, a autora em uma breve conversa com a menina se inteirou dos afazeres domésticos dos quais era responsável em seu lar, todavia, suas professoras desconheciam totalmente tal estas informações. Antonella Tassinari em seu artigo “Produzindo corpos ativos: a aprendizagem de crianças indígenas e agricultoras através da participação nas atividades produtivas familiares” (2015), explana considerações das quais recaem exatamente sobre a necessidade de se reconhecer as crianças, as infâncias e os contextos que elas estão inseridas com o propósito de rompimento sobre uma “visão naturalizada e universal da infância e das etapas do desenvolvimento infantil”. (CARVALHO, 2005, p. 144).

Para reforçar a importância do aprofundamento de estudos sobre “Relações Étnico Raciais na Educação Infantil”, tendo como base todos os pressupostos teóricos aqui apresentados dos quais visamos promover elucidaciones sobre a construção histórica das relações de poder, hierarquizações, desvalorização da diversidade, atentemo-nos a seguinte cena observada:

Três meninas, B², H., M, olhavam a capa do DVD do filme enrolados que B. levou para creche, ela mostrou para as amigas apontando para a capa dizendo: - olha eu sou essa! – se referindo à personagem Rapunzel. H. descontente com a afirmativa de B., retrucou: - Eu que sou ela! – Foi quando B. disse: Tu não pode ser ela, porque teu cabelo é assim, ele não é liso igual ao meu! (Registro Pedagógico, 2015)

Para melhor contextualizar a cena, destaco que B. é loira e têm cabelos lisos, H. é negra de cabelos cacheados. Este pequeno recorte, ilustra que a discriminação e desvalorização do que foge aos padrões europeus ainda se faz tão presente nas unidades educativas. Cenas como estas, de acordo com Paixão (2006), demonstram o quanto a disparidade raciais e étnicas são revividas diariamente no contexto educacional. Cavalleiro (2006), ressalta que os profissionais que atuam na educação devem estar sempre atentos a situações como estas de modo a intervir de forma a desconstruir as hierarquias raciais promulgadas secularmente.

2.2. TECENDO CONCEITOS: GÊNERO

Apesar de que já foram dadas algumas pinceladas acerca da categoria Gênero, a partir de agora, afinarei considerações acerca da referida categoria, para tanto, inicialmente de forma breve, se faz necessário a explanação referente a história do Feminismo.

Conforme ressalta Pinto (2010), apesar de diversas mulheres ao longo da história terem lutado contra sua condição de submissão, em vista de sua liberdade, o feminismo surgiu por volta do fim do século XIX – compreendendo como esta sendo a primeira onda do movimento – quando mulheres se uniram e foram para as ruas da Inglaterra para lutar por direitos sociais, dentre eles, o direito ao voto, que veio a ser conquistado em 1918. No Brasil, sob o ecoar da ideologia das sufragetes (como eram inicialmente chamadas as feministas), as reivindicações foram muito similares, sendo que, aqui a conquista ao voto fora alcançada em 1932, com a promulgação do Novo Código Eleitoral Brasileiro, luta esta que, teve como líder principal Bertha Lutz.

²A escolha pela identificação da primeira letra da criança deu-se como modo de preservação de sua identidade.

Segundo as considerações expressas por Pinto (2010), o feminismo no Brasil, na década de 30, perdeu sua força, com nova efervescência do movimento a partir da década de 60, tendo, de acordo com a autora, como principal fulcro propulsor, para esta fase do movimento, que é conhecida como segunda onda, os pressupostos reflexivos estabelecidos por Simone de Beauvoir em “O Segundo Sexo” (1949). Simone de Beauvoir (1908 – 1986) nasceu em Paris, na França, em 1929 se graduou em filosofia e uniu-se ao também filósofo Jean-Paul Sartre. Publicou diversos artigos e livros, dos quais contribuíram de forma significativa com o movimento feminista, dentro deste movimento, Simone era considerada “igualitarista”, e “reivindicavam que as mulheres participassem em igualdade de condições com os homens na esfera pública”. (WOLFF, SILVA, PEDRO, 2015, p. 14).

A segunda onda do feminismo teve início depois da Segunda Guerra Mundial, “e deu prioridade às lutas pelo direito ao corpo, ao prazer e contra o patriarcado – entendido como o poder dos homens na subordinação das mulheres”. (WOLFF, SILVA, PEDRO, 2015, p. 11). A categoria gênero, tem seu surgimento na segunda onda, mas não em seu início,

a categoria de gênero é entendida como um elemento constitutivo de relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos, sendo um primeiro modo de dar significado às relações de poder. (SCOTT, apud, WOLFF et al, 2015, p. 9).

Crescemos sendo ensinados que “homens são assim e mulheres são assado”, porque “é da sua natureza”, e costumamos realmente observar isso na sociedade. Entretanto, o fato é que a grande diferença que percebemos entre homens e mulheres é construída socialmente, desde o nascimento, quando meninos e meninas são identificadas, a ter um papel de gênero “adequado”. Como as influências sociais não são totalmente visíveis, parece para nós que as diferenças entre homens e mulheres são naturais, totalmente biológicas, quando, na verdade, parte delas é influenciada pelo convívio social. Além disso, a sociedade em que vivemos dissemina a crença de que os órgãos genitais definem se uma pessoa é homem ou mulher. Porém, essa construção do sexo não é um fato biológico, é social. (BRASIL, 2012, p. 5)

Ou seja, suscintamente, corroborava com pressupostos de que os comportamentos de homens e mulheres não são dependentes do sexo biológico, mas sim, definidos pelo “gênero”, que abarca dimensões atreladas a cultura.

Silva (2012) ao discorrer acerca de como a cultura patriarcal repercute diversamente na vida de mulheres e homens, através da construção histórica de papéis de gênero, afirma que esta cultura de dominado (mulher) e de dominador (homem) possui seu fulcro propulsor em mitos, tais como, o judaico-cristão, que é o alicerce da civilização ocidental. A promulgação deste mito secular, firma papéis de gênero que perpetuam até os dias atuais, designando características “ditas” naturais ao homem e a mulher, características estas, que prevalecem a

força, o vigor, a racionalidade do homem, em detrimento da fragilidade, dependência, irracionalidade da mulher.

Assim, os mitos, os discursos promulgados e legitimados ao longo do tempo em favor do poder, de hierarquização de um gênero sobre outro, promoveram de acordo com Silva (2012) a ruptura e limite entre privado e o público, por conseguinte, naturalizou o lugar do homem e da mulher na sociedade.

Ou seja, dado a construção histórica de atributos inferiores atrelados às mulheres, além de nunca terem sido reconhecidas como ativas e parte integrante da sustentação de uma sociedade através de seu trabalho doméstico realizado em sua casa, ao adentrar no campo de trabalho, mesmo que tenha mais grau formação, mais experiência profissional, as estatísticas continuam, alarmantemente, a comprovar as diferenças de salários, de progressão na carreira, entre homens e mulheres, além de que, a estas sempre estará atribuída a responsabilidade de afazeres domésticos, caso consiga remunerar alguém para cumprir estas tarefas, será, outra mulher, num sistema de perpetuação da cultura patriarcal.

Pela identidade do homem como chefe de família, ele assume um papel de dominação, enquanto que, em seu trabalho, ele é explorado e subordinado dentro do sistema capitalista. Entretanto, a mulher nos padrões de identidade feminina definidos pela estrutura social brasileira - filha, mãe, dona de casa - assume papéis de subordinação: na casa dos pais é subordinada ao pai e depois do casamento é subordinada ao marido. Quando trabalhadora assalariada, acumula duas jornadas de trabalho - em casa e no emprego, além disso, recebe um salário menor ao do homem para a realização das mesmas tarefas. Homens e mulheres podem ser subordinados no campo econômico pela exploração de sua força de trabalho, no entanto, a mulher é subordinada nas duas dimensões, tanto no "sistema de exploração" como no "sistema de dominação". (CHIES, 2010, p. 510).

Frente no panorama aqui apresentado, mesmo que brevemente, acerca das relações de gênero no cotidiano, e ao discorrer sobre os impactos do movimento feminista nessas relações, cabe salientar que, toda luta realizada em prol da igualdade de gênero, contribui de forma significativa tanto como modo de dar visibilidade ao debate em favor da mulher como sujeito de direito, quanto na efetivação de práticas, de leis, legitimadores de transformações. Entretanto, esse processo de rupturas não é linear, contínuo, portanto, em si tratando especificamente do cotidiano da mulher, pode-se afirmar que, de acordo com Wolff, Silva, Pedro (2015), ao se falar em divisão igualitária de responsabilidades domésticas, os resultados positivos, são ainda, infelizmente, muito tímidos, o que indica, que o caminho a ser percorrido,

ainda é longo, sendo ainda, esporádicas as organizações familiares que buscam romper com os papéis de gênero e promulgar práticas feministas.

No mais, com a proposição de possíveis mudanças, apropriemo-nos das afirmativas de Silva (2012), de acordo com a autora,

Em troca das definições pré-estabelecidas, como exercício, adotaríamos as concepções comuns a todos os seres humanos, homens e mulheres, tais como fortes e fracos; emotivos e racionais; autônomos e dependentes; inteligentes e capazes. Com essa visão, se destacaria a ocupação mútua tanto do espaço público como do privado. (SILVA, 2012, p. 6)

As considerações expressas por Eliziane Lara (2015) na matéria “O que é ser menina no Brasil – Desigualdade de gênero desde a infância” denunciam, com base em uma pesquisa realizada pela organização internacional, Plan³, com meninas de 6 a 14 anos, a extrema relação de desigualdade que tange à divisão de tarefas domésticas cotidianas entre meninos e meninas, essa afirmativa se torna mais elucidativa, e proporcionalmente alarmante, ao analisarmos os percentuais alcançados pelo Plan, através de entrevistas realizadas com 1771 meninas de diferentes estados brasileiros, inseridas em escolas públicas e privadas.

Para se ter uma ideia do tamanho do abismo, 81,4% das meninas relataram que arrumam a própria cama, tarefa que só é executada por 11,6% dos irmãos meninos. 76,8% das meninas relataram que arrumam a própria cama, enquanto apenas 12,5% dos irmãos lavam a louça e 11,4% limpam a casa. (LARA, 2015)

Em uma sociedade que possui seus basilares na cultura patriarcal promotora de desigualdade de gênero, as meninas são sobrecarregadas por tarefas que implicam em acúmulo de responsabilidades que envolvem grande desgaste físico e psicológico, tarefas estas, das quais, muitas vezes oferecem riscos à saúde e até mesmo, a própria vida destas meninas, e assim, frente a esta rotina diária, elas são obrigadas a deixarem a dedicação aos estudos, de inquestionável importância.

Expresso esse panorama, reforça-se que todo este debate introdutório se faz pertinente, uma vez que, na luta das minorias sociais, das quais foram assoladas pelas forças opressoras do poder vigente ao longo da história, compreendido pelo homem, hetero, branco, cristão, está a criança, ao lado da mulher e dos povos colonizados, enquanto categoria social requerente de

³ “A Plan International, organização humanitária de origem inglesa que atua há mais de 70 anos na promoção dos direitos das crianças, conforme expressos na Convenção dos Direitos da Criança da ONU, lança mundialmente no dia 11 de outubro a campanha “Por Ser Menina”. Disponível em: <http://plan-international.org/where-we-work/americas/brazil> acesso em: 15 de setembro de 2016.

sua legitimidade como sujeito de direitos sociais, da qual, dentre das instituições que circula, produz, reproduz e ressignifica conhecimento e cultura.

O enfoque da discussão volta-se a partir de agora, para a explanação concernente – enquanto professora de educação infantil – às observações e apreensões que contemplam cenas em que foram presenciadas, falas, gestos que manifestam machismo, sexismo, discriminação à diversidade, vale ressaltar que, na educação infantil, a brincadeira configura-se como um momento de extrema pertinência para se aproximar e conhecer a criança, bem como, estão se dando suas relações no núcleo familiar, por isso, a seguir, recorro ao resgate de meus registros pedagógicos e, a partir das minhas lentes sobre o cotidiano institucional, desdubro considerações referentes às temáticas aqui abordadas. No mais, reforço que tais registros, assim como o já apresentado na seção anterior, foram realizados por mim, ao longo de minha trajetória como professora, assim sendo, foram sendo coletados em diferentes anos, instituições, contextos e reafirmam a defesa das temáticas e problemáticas que tecidas neste trabalho.

Com base em observações anteriores tenho visto que I.⁴ se sente muito incomodado em participar de brincadeiras “ditas de meninas”, com frequência no momento do sorteio entre os espaços da sala, se nega a participar de brincadeiras como na casinha e no salão de beleza, o mesmo não acontece quando é sorteado para brincar no espaço do hospital e dos jogos. A mesma resistência é observada nos momentos de produções artísticas, geralmente I., só usa a cor preta. Pensando sobre essa situação, essa semana realizei o desafio do desenho, que consistia em a criança realizar um desenho com cores previamente estabelecida. Intencionalmente, dei a I. uma folha na qual no cabeçalho havia a cor rosa, verde e vermelho. Me aproximei de I. ao observar que as demais crianças estavam fazendo suas produções, enquanto que I. estava debruçado sobre a mesa. Sentei-me ao seu lado e indaguei-o se não estava se sentindo bem e ele respondeu: “- é que eu tenho que fazer um desenho que tem rosa e não gosto, porque é coisa de menina e se meu tio vê, me bate, prof.!” fiquei assustada com a afirmativa daquele menino de apenas 5 anos, conversei com ele sobre não haver problema algum em usar a cor rosa, ela é uma cor como as outras, e que pode ser usada por todos. (Registro Pedagógico, 2013)

A título de esclarecimento acerca do registro acima, ressalto que, na mesma semana conversei com a mãe de I., ela confirmou que tio (padrasto) realmente implicava muito quando I. brincava com sua irmã mais velha de boneca, e casinha, na época se comprometeu em conversar com seu parceiro sobre a situação.

Acerca da cena descrita acima, Bento (2011) nos esclarece que,

⁴ A escolha pela identificação da primeira letra da criança deu-se como modo de preservação de sua identidade.

Há um heteroterrorismo a cada enunciado que incentiva ou inibe comportamentos, a cada insulto ou piada homofóbica. Se um menino gosta de brincar de boneca, os heteroterroristas afirmarão: “Pare com isso! Isso não é coisa de menino!”. A cada reiteração do/a pai/mãe ou professor/a, a cada “menino não chora!”, “comporta-se como menina!”, “isso é coisa de bicha!”, a subjetividade daquele que é o objeto dessas reiterações é minada. Essas verdades são repetidas por diversos caminhos, por várias instituições. A invisibilidade é um desses mecanismos, e quando “o outro”, “o estranho”, “o abjeto”, aparece no discurso é para ser eliminado. É um processo de dar vida, através do discurso, para imediatamente matá-lo. (BENTO, 2011, p.83).

Vejamos agora, outras cenas das quais são explicitadas através falas das crianças a interiorização de valores e normas hegemônicos heteronormativos:

R., I. J., estavam sentados no tapete brincando com carrinhos e bonecos, A. se aproximou e pegou um carrinho para brincar perto deles, os meninos demonstraram-se contrariados com a atitude de A., ela foi persistente e não deixou de brincar, então os três vieram se queixar que, A. tinha pegado os carrinhos que eram deles brincarem, e não de A., porque ela era menina. (Registro Pedagógico, 2013).

Brincamos todos com massinha caseira, alguns fizeram “comidinha” e outros preferiram fazer “bichos”. Após a brincadeira nos dirigimos ao parque, e levei as loucinhas para lavarmos. As meninas foram bastante solícitas em ajudar a limpar, apenas dois meninos ficaram para ajudar com a limpeza. Com frequência C. e C.E., se dirigiam a J. e A e diziam: saí daí J., vem brincar de homem aranha, isso aí é coisa de mulherzinha!! (Registro Pedagógico, 2015).

Talvez, uma das vivências mais delicadas de serem tratadas até os dias de hoje, deu-se no ano de 2013, quando eu e minha companheira de trabalho tivemos que acionar órgãos competentes para tratar de um caso de uma vó que ensinava ao seu neto, nosso aluno, a “fazer sexo” com as bonecas, pois segundo ela, ele tinha que “desde pequeno aprender a ser macho”, que pode-se, em verdade, ser compreendido como uma violência cometida pela vó, ao tentar inculcar desde a tenra idade formas hegemônicas de masculinidades, por conta do temor e aversão à homossexualidade.

Outro caso aconteceu com uma colega de trabalho, que certa vez, no momento do café, disse estar desolada com o comportamento de um dos meninos que frequentava seu grupo, segundo ela, não sabia mais o que fazer, pois ele só se interessava por “coisas de meninas”, e ela não queria contribuir para que ele se tornasse um adulto gay.

Vale ressaltar que, sabemos que a identidade das crianças, desde o útero materno, é formada a partir de muitas afirmações e proibições, de inculcação de valores hegemônicos discriminatórios, assim sendo, lança-se o desafio de um trabalho pedagógico do qual evidencie

referências de LGBT positivas, que rompa com o heteroterrorismo, que promova a igualdade, a legitimidade das diferenças, que desnaturalize verdades construídas historicamente.

De acordo com Finco (2003) “os estereótipos dos papéis sexuais, os comportamentos pré-determinados, os preconceitos e discriminação são construções culturais que existem nas relações dos adultos” (FINCO, 2003, p. 95). E assim, através do estabelecimento de normativas comportamentais construídas historicamente, privilegiam um ideal de cada gênero, que ficam explícitas desde muito cedo, como fora exposto nos registros acima, o que menino e menina, devem fazer, se comportar, do que brincar, como falar. Todavia, Finco (2003) salienta a importância que, xs profissionais que atuam na educação, reflitam constantemente sobre suas práticas de modo a não promover ações sexistas, discriminatórias, de modo a contribuir para uma formação integral, da qual, corrobora com a transgressão de papéis de gênero pré-estabelecidos.

3. ANÁLISE DE DOCUMENTOS E PROPOSIÇÕES REFLEXIVAS

“O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, (...) O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade.”

Tomaz Tadeu da Silva

Desdobradas considerações conceituais acerca de Gênero, Raça e Etnia, darei início, a partir de então, na elaboração de interlocuções que abrangem a análise de documentos nacionais e municipais que regem a Educação Infantil. Cabe salientar que, apesar do enfoque deste trabalho referir-se na constatação de afirmativas presentes nos documentos municipais acerca da temática aqui discutida, será também apresentado o diálogo com documentos nacionais como modo de ampliação do debate e reflexões.

3.1. CURRÍCULOS E A FORMAÇÃO DAS SUBJETIVIDADES INFANTIS

Realizada a exposição prévia conceitual acerca de Gênero, Raça e Etnia, o exercício que se estabelece no presente capítulo, refere-se a análise documental da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), Plano Nacional da Educação em Direitos Humanos (2007), Planos Nacionais de Educação (2001-2010) e (2014-2024), Referencial Curricular para a Educação Infantil (1998), Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (2010), a qual correspondem ao âmbito macro da política curricular e que tangem diretamente a um projeto de nação, propondo, na sequência interfaces entre tais documentos, com as Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil de Florianópolis (2010), Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2012) e o Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2015) que, por conseguinte, concernem a dimensão micro da política curricular, uma vez que atende especificamente às necessidades de um determinado território composto por suas singularidades.

Para a realização dos desdobramentos acerca da análise dos referidos documentos, salienta-se que será efetivado um exercício de reconhecimento sobre o que eles nos dizem (ou não) a respeito de Gênero, Raça e Etnia, sendo realizado concomitantemente interconexões com teorizações sobre as temáticas aqui abordadas.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (1996), apresenta em caráter mandatório, a obrigatoriedade nos currículos de todas as etapas da Educação Básica, o ensino da história, na qual seja resgatada e valorizada as contribuições de diferentes grupos étnicos, tais como, africanos, indígenas e europeus, reforçando deste modo, a ampliação reflexiva de nossas origens para além da perspectiva europeia.

O Plano Nacional da Educação em Direitos Humanos (PNED) configura-se como uma política pública, da qual, fora desdobrada a partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos das Nações Unidas (1948), visando legitimar as premissas expressas neste documento internacional em que o Brasil apresenta-se como signatário. Para tanto, compreendendo-se os desafios da sociedade contemporânea ao que tange às desigualdades sociais em suas mais variadas dimensões, o PNEDH enquanto política pública, destaca a pertinência em se educar em direitos humanos nas mais variadas etapas e modalidades educacionais, de forma interdisciplinar e transdisciplinar, evidenciando objetivos, diretrizes e ações que promovam “a dignidade da pessoa humana e os direitos ampliados da cidadania”, em especial o processo de “empoderamento em benefício de categorias historicamente vulneráveis (mulheres, negros (as), povos indígenas, idosos (as), pessoas com deficiência, grupos raciais e étnicos, gays, lésbicas, bissexuais, travestis, transexuais, entre outros). (BRASIL, 2007, p.21)

Já os Planos Nacionais de Educação, tanto o de 2001-2010, quanto o Plano vigente, pouco explanam sobre questões de gênero, raça e etnia, havendo até mesmo no documento atual que vigorará até 2024, um retrocesso, uma vez que, nem ao menos menciona a categoria gênero.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) (que doravante será denominado como RCNEI), mais especificamente o segundo volume, são explicitados, prioritariamente, questões pertinentes à formação pessoal e social da criança com enfoque nos processos de construção da identidade e autonomia destas, e para trabalhar estas dimensões do ser, o documento elenca diversos assuntos e propostas de atividades, tais como: a expressão da sexualidade; os processos de fusão e diferenciação entre eu e o outro; o respeito à diversidade; a identidade de gênero; e atividades que trabalhem com a imitação, com o faz-de-conta, com o cuidado com o próprio corpo, com a auto-estima, etc. Assim sendo, percebe-se que RCNEI (1998) está organizado de forma a explicitar as complexas questões que envolvem o desenvolvimento de capacidades de natureza global e afetiva das crianças, seus esquemas simbólicos de interação com os outros e com o meio, bem como, a relação consigo mesmas. Designando, por conseguinte, às instituições a incumbência de oferecer condições para que as crianças aprendam a conviver, a ser e a estar com os outros e consigo mesmas em uma atitude básica de aceitação, de respeito e de confiança.

O espaço da educação infantil é percebido como ambiente da diversidade sociocultural, étnica, religiosa, de valores, hábitos, costumes, deste modo, o RCNEI recomenda que o “trabalho educativo pode, assim, criar condições para as crianças conhecerem, descobrirem e ressignificarem novos sentimentos, valores, ideias, costumes e papéis sociais”, para que assim, crie-se um ambiente propício à construção de relações afetivas, de trocas, de conhecimentos, promotor da socialização e inserção da criança na sociedade. (BRASIL, 1998, p.11).

Segundo o RCNEI (1998) a construção da identidade do ser se dá de forma gradativa e através das relações sociais, uma vez que, ao a criança interagir com outras crianças, e com adultos, ela realiza alternadamente a imitação, a fusão, a diferenciação e oposição ao outro. E assim, ao a criança estabelecer esses processos sucessivamente, ela arquitetar a sua própria identidade. De acordo com o RCNEI (1998) o cerne original da identidade das crianças é o círculo familiar, bem como, os ambientes que ela circula com sua família, como por exemplo, a igreja, as festas populares, etc., é válido salientar que, tanto a família, quanto os ambiente em que ela circula, são carregados e constituídos de crenças, valores, conhecimentos, deste modo, a instituição de educação infantil que é marcada pela pluralidade poderá abranger a percepção de mundo das crianças para além das perspectivas promulgadas pela instituição com qual elas tem o contato primário. Todavia, para que a criança aceite e respeite a diversidade, o trabalho pedagógico deve corroborar com a concepção de que o ser humano e a sociedade se constituem a partir da diferença, caso contrário instaurar-se-á a discriminação e o preconceito pelo outro, pelo diferente.

De acordo com o documento expressão da sexualidade também envolve a questão gênero, ocupando papel importante na construção da identidade, sendo expresso nos últimos anos da educação infantil, através da descoberta e curiosidade das diferenças de sexo. Outro fator importante a ser discorrido tange aos papéis a serem assumidos por meninos ou meninas, que nada mais são do que construções sociais, que envolve valores repassados pela família, pelos meios de comunicação, podendo influenciar formação do sujeito e na concepção dos papéis dos diferentes gêneros.

O respeito à diversidade e o desenvolvimento da identidade de gênero é enfatizado no documento, o papel dxs docentxs em criar situações de aprendizagens capazes de abarcar e aceitar a diversidade, seja de características físicas, crenças religiosas, diferenças de caráter pessoal, diferenças de gênero ou etnia, assim como, de criar situações de representação capazes de superar valores e padrões estereotipados de diferenças de sexo. Onde papéis sociais possam ser reproduzidos nas brincadeiras sem separação entre menino ou menina, sendo xs professorxs

a agente na criação de espaços que possam superar valores que determinam papéis a serem assumidos por homens ou mulheres na sociedade.

É dada uma ênfase a projetos que caracterizem a diversidade étnica, sendo capaz de perceber e contribuir na valorização de diferentes culturas presentes na população brasileira, conseqüentemente, no processo de construção da identidade, destacando que no espaço escolar pode estar presente a diversidade étnica e cultural.

As Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil (2010), assim como a LDB (1996), apresenta premissas que corroboram com o princípio de valorização de diferentes etnias, porém de forma mais abrangente e transversal, traz no corpo do texto da referida resolução afirmativas que também sinalizam a pertinência de práticas e espaços planejados que promulguem o rompimento com ações discriminatórias, com vistas ao estabelecimento de vivências éticas e estéticas” por parte das crianças e da comunidade educacional, “que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e conhecimento da diversidade”. (p. 26). Há ainda, neste documento neste documento menções aos grupos asiáticos, bem como, uma ênfase no olhar sobre crianças indígenas e infâncias do campo, sendo sinalizado a importância do reconhecimento das especificidades da organização cultural destes grupos.

Ao partir para a análise de documentos do município, que se configura como o enfoque deste trabalho, ressalta-se que as Diretrizes Educacionais Pedagógicas para Educação Infantil do Município de Florianópolis (2010), apresenta como objetivo fundamental a ampliação, de esclarecimentos e atualização dxs professorxs acerca das bases teóricas, bem como, da função social da educação vigente neste município. Com base na análise realizada do documento de política curricular micro, percebe-se que ao longo das considerações expostas são evidenciados valores pautados no reconhecimento da identidade pessoal-cultural, na legitimidade das diferentes formas de manifestação cultural, no respeito à diversidade, valores estes que corroboram com os valores promulgados pelo currículo nacional de Educação Infantil, uma vez que, ambos promulgam uma educação que busca difundir o reconhecimento do outro como legítimo outro.

Com base na compreensão dos valores promulgados pelas Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil de Florianópolis (2010), considero pertinente, afirmar que os valores promulgados acabam por formar subjetividades que invalidam um padrão estético e cultural predominante baseado em homens e mulheres brancos e de cultura europeia promovendo, assim, novas estratégias de relação entre sujeitos e grupos diferentes, promovendo a construção de identidades sociais e o reconhecimento das diferenças culturais.

Nas Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Ensino de Florianópolis (2012), e no mais recente documento publicado, o Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2015), apesar da temática diversidade estar presente em todo o corpo do documento, ela é apresentada com maior enfoque, respectivamente, nos capítulos, “Núcleo de Ação Pedagógica Relações Sociais e Culturais: Eu, tu, eles, nós...” O encontro com outros na educação infantil, e “Núcleo de Ação Pedagógica Relações Sociais e Culturais”.

Ambos os documentos são constituídos de afirmativas bastante similares e partem da concepção de que existem crianças e infâncias múltiplas e singulares, de modo que, a heterogeneidade que constituem as mesmas, necessitam ser reconhecidas e conhecidas pelos profissionais que lhes atendem de forma a contribuir no processo de compreensão do modo como a criança se relaciona e interage com o mundo, bem como fonte de informações imprescindíveis na formulação de práticas intencionais que visam a formação integral do ser.

Assim sendo, partindo do princípio da heterogeneidade e pluralidade que constituem as crianças, bem como, o núcleo familiar, as quais pertencem – sendo sinalizado as diversas possibilidades de configuração familiar existente na conjuntura atual para além da historicamente compreendida como tradicional – os documentos lançam a defesa da proposição de uma prática pedagógica que tenha como fulcro propulsor a valorização e visibilidade da diversidade étnica e cultural, a igualdade de gênero, o fortalecimento da identidade cultural, e também, a construção do sentimento de pertencimento.

Para tanto, os referidos documentos ressaltam a extrema pertinência do olhar atento dos profissionais da educação de modo a se atentarem às minúcias da prática docente, na qual, por vezes, estão implícitas e explícitas mensagens racistas, discriminatórias, sexistas, e que são exemplificadas pelas ausências de brinquedos, músicas, instrumentos musicais, livros, painéis, que deem visibilidade a diversidade cultural, étnica, de classe, gênero, geracional e de pessoas com deficiência.

Deste modo, os referidos documentos ao encontro da defesa de referências desta área, tal como, Lima (2006), que assim como os documentos aqui apresentados, expõe algumas sugestões de como introduzir nos currículos e práticas pedagógicas no cotidiano educacional, mais especificamente na Educação Infantil, salientando que não há roteiros ou receitas prontas, mas, indica como possibilidade de ação educacional e positiva a utilização de recursos que envolvam o afeto e a ludicidade, reforçando-se mais uma vez a necessidade de feitura de rodas de músicas, contação de histórias e brincadeiras que façam referências às negrxs de modo a contribuir com o rompimento com preconceitos.

A formação da identidade e subjetividade infantil é constituída a partir de diversas dimensões, das quais, inclui as relações interpessoais, que por conseguinte, os professores fazem parte, deste modo, de acordo com Cavalleiro (2006), a importância dos professores manterem-se constantemente atualizados recai sobre o fato destes serem agentes reprodutores do racismo, preconceito e discriminação no espaço educacional formal em todos os níveis escolares, o que repercute diretamente no desenvolvimento infantil, logo, para se legitimar um trabalho em prol da democracia e cidadania brasileira, segundo a autora, se faz necessário que os professores assumam a postura de ,

Valorizar cada reclamação de ocorrência de discriminação e preconceito no espaço escolar; não culpar as vítimas dessas situações por tal acontecimento; levar a quem ofendeu, humilhou ou ironizou o outro indivíduo, pautado no seu pertencimento racial, a entender a sua atitude como negativa; receber com afeto a criança que traz a reclamação, quando ofendida pelas atitudes de amigos e/ou professores; dar-lhe a certeza de que poderá contar com o respeito de todos. (CAVALLEIRO, 2006, p. 90)

Dito isto, sob o prisma das premissas desdobradas por Tomaz Tadeu da Silva (2002), reforcemos que currículo é saber, é poder, é controle, é recorte/seleção de conhecimentos e culturas consideradas mais significantes, é formador de identidades culturais, é moldador, é produtor de significados, é “inculcador” de valores. Ao se compreender esta grande dimensão do currículo escolar, pode-se então, partir para a reflexão das implicações que o currículo produz na formação do ser, que irá variar de acordo com a intenção do currículo.

Assim sendo, uma proposta curricular com ênfase nas questões raciais, étnicas e de gênero propõe a necessidade de o conhecimento ser historicamente contextualizado, para que possa ser entendido não como mito, mas como uma luta travada, tal como fica evidente nos documentos do município analisados.

No que tange a questão do sujeito e da produção de subjetividade, as propostas curriculares ao apresentarem ênfase nas questões de gênero, raciais e étnicas direcionam a valorização e reconhecimento das diferentes identidades, bem como, da história e da cultura de grupos minoritários e excluídos ao longo da história da sociedade brasileira, invalidando um padrão estético e cultural predominante baseado no homem branco provindo da cultura europeia. Deste modo, observa-se que os documentos propõem novas estratégias de relação entre sujeitos de grupos diferentes, promovendo assim o reconhecimento das diferenças

culturais. Um currículo com este propósito deixa de ser folclórico para se tornar profundamente político.

Seguindo esta perspectiva ressaltamos que o “currículo não é apenas um local em que desdobram relações de poder: um currículo encarna relações de poder”, pois “ todo currículo é pura relação de força, é sempre uma imposição de sentidos, de valores, de saberes, de subjetividades particulares. ” (SILVA, 2002, p. 51). Assim sendo, tendo-se esta compreensão, uma proposta curricular com ênfase nas questões de gênero, raciais e étnicas, busca questionar por que determinado tipo de conhecimento está no centro do currículo, em detrimento de outro, atentando-se a quais intencionalidades, valores e subjetividades este currículo está buscando instaurar e legitimar.

No mais, de acordo com o prisma pós-crítico, é necessário que reflitamos que “o valor não existe simplesmente, em algum domínio transcendental: ele é sempre resultado de uma valoração, de um ato de força, de uma imposição. ” Portanto, o que se faz pertinente é o questionamento da origem dos processos que instituíram determinados valores, de grupos específicos, como universais. (SILVA, 2002, p.50). Logo, os valores dentro de uma proposta curricular devem ser baseados na busca pela promulgação da consolidação da democracia, da diversidade, da igualdade. Para isso, deve-se educar cidadãos para pluralidade, tornando-os capazes de interagir e de negociar por objetivos que visem garantir, a todos, o direito à valorização e legitimação das variadas identidades, tal como pude constatar nos documentos que regem a Educação Infantil do Município de Florianópolis.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das premissas expressas ao longo deste trabalho, pode-se constatar que os documentos que orientam a Educação Infantil no Município de Florianópolis contribuem com proposições bastante crítico-reflexivas, de modo mais enfático até mesmo que os documentos nacionais, ao abordar questões de Gênero, Raça e Etnia, ao partir do pressuposto da necessidade do exercício de desnaturalização de verdades construídas historicamente nas práticas promulgadas do contexto educacional, ressaltando que, para se legitimar uma proposta educativa que vai ao encontro do respeito e valorização da diversidade, implica-se diretamente na recusa de esquemas binários do que é ser feminino e o que é ser masculino, na negação de práticas pedagógicas respaldadas em crenças ou valores pessoais, sendo imperativo a vigilância constante sobre gestos, falas, assim como no cuidado de selecionar livros e brinquedos disponibilizados para as crianças, de modo que o plural esteja sempre contemplado, de forma positiva.

Logo, ao resgatar um dos objetivos que norteou a elaboração dos escritos e reflexões aqui presentes, que concerna à verificação de qual concepção de Gênero, Raça e Etnia perpassam nos documentos que orientam a Educação Infantil do município de Florianópolis, dentre eles, as Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil de Florianópolis (2010), as Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2012) e o Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2015), pode-se afirmar que, a partir da análise documental realizada, ao os referidos documentos exaltarem a pertinência, por exemplo, em oportunizar as crianças em “experimentar diferentes papéis sociais relacionados ao feminino e masculino”, ao defender a igualdade de gênero, compreende-se que os documentos vão ao encontro da concepção de Gênero lançada na segunda onda do feminismo, que compreendem que formas de ser independem do sexo biológico, uma vez que somos construções culturais. (FLORIANÓPOLIS, 2015, p. 60)

Ao enfatizar a necessidade e importância de materiais pedagógicos, espaços e práticas que contemplem, valorizem e deem visibilidade a diversidade Étnico-Racial, os documentos que orientam a Educação Infantil no Município de Florianópolis, partem, por conseguinte, do pressuposto de Raça e Etnia, enquanto categorias de luta política que visam a legitimação de ações afirmativas.

No mais, em relação à questão formação da subjetividade almejada, Silva (2002) afirma que este componente não está tão explícito em uma teoria curricular, pois, “ao se concentrar na

questão do conhecimento ou da transmissão cognitiva, tende-se a esquecer que todo currículo quer modificar alguma coisa em alguém”, transformação esta que variará em níveis de duração, de consciência ou inconsciência, de participação, logo, é possível afirmar que, “todo currículo carrega, implicitamente, alguma noção de subjetivação e de sujeito: ‘quem nós queremos que eles e elas se tornem?’; ‘o que eles e elas são?’”. Assim sendo, diante de tantos currículos modeladores, torna-se irrealizável a legitimação da concepção do sujeito-essência como uma única unidade, mas sim, na “multiplicidade do eu e do sujeito” que está sendo, e não permanentemente é, ou seja, “o sujeito não é uma substância, um elemento transcendental, um ponto original. (SILVA, 2002, p. 37-38, 41). Assim sendo, com base nas propostas curriculares aqui apresentadas, que destacam ênfase nas questões de gênero, raciais e étnicas, fica evidente busca pela promulgação através educação da consolidação da democracia brasileira. Para isso, o documento prescrito estabelece que se faz necessário educar cidadãos que interagem, respeitam e valorizam as variadas identidades.

Por fim, dados os limites da pesquisa ao que se refere ao tempo e espaço para sua elaboração, mas para não encerrar a proposta reflexiva aqui estabelecida, cabe destacar que, tal como ressalta Oliveira (2008) bem como fora sendo anunciado ao longo do texto aqui apresentado, pode-se observar com clareza a presença de um descompasso entre documentos prescritos e práticas pedagógicas. Oliveira (2008) em seu artigo “Educação Infantil: legislação e prática pedagógica”, apesar de ter como foco de análise no estado do Mato Grosso do Sul, nos traz muitas contribuições pertinentes, das quais também servem de lentes para analisar a situação no município de Florianópolis. De acordo com a referida autora, há, apesar de avanços conceituais em caráter mandatório em documentos legais, o grande desafio de superação da concepção da Educação Infantil enquanto meramente assistencialista e escolarizante, funções que constituíram essa etapa educacional ao longo do processo histórico. Em lugar desta compreensão arcaica de Educação Infantil, cabe a apropriação por parte da Comunidade educacional, de que esta é uma etapa tão importante quantos as demais subsequentes, por conseguintes sua função vai ao encontro de uma formação integral, crítica e emancipatória, que somente será legitimizada segundo Oliveira (2008) através de incentivo e disponibilização permanente dos governos de formação continuada.

5. REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 10 jan. 2001.

_____, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. VOL. I. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** /Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

_____, Leis, Decretos. Lei n.º 9394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, 20 de dezembro de 1996.

_____. Ministério da Educação/Secad. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica**. 2004.

_____, Ministério da Educação. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Novembro de 2009.

_____, Secretaria Especial de Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos-PNEDH**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, Unesco, 2007.

BENTO, Berenice. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. **Revista Estudos Feministas**, v. 19, n. 2, p. 548-559, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2011000200016> Acesso em 5 de maio de 2016.

CALADO, S. dos S.; FERREIRA, SC dos R. Análise de documentos: método de recolha e análise de dados. **Disciplina Metodologia da Investigação I–Mestrado em Educação/Universidade de Lisboa. Retirado em**, v. 23, n. 05, 2009 2004. Disponível em: <http://docplayer.com.br/12123665-Analise-de-documentos-metodo-de-recolha-e-analise-de-dados.html>

CARVALHO, Marília. Quem é negro, quem é branco: desempenho escolar e classificação racial de alunos. **Revista Brasileira de Educação**. Jan /Fev /Mar/Abr, 2005. No 28. p. 77 - 96.

CARVALHO, Marília. Mau aluno, boa aluna?: como as professoras avaliam meninos e meninas. **Revista Estudos Feministas**, ano 9, nº 2, 2001. p. 554 - 574.

CAVALLEIRO, Eliane. **Relações raciais no cotidiano escolar: implicações para a subjetividade e a Efetividade**. In.: BRANDÃO, Ana Paula (coord.). Saberes e fazeres, v.1: modos de ver. Rio de Janeiro : Fundação Roberto Marinho, 2006,. : il. color. - (A cor da cultura).

CHIES, Paula Viviane. Identidade de gênero e identidade profissional no campo de trabalho. **Revista Estudos Feministas**. Florianópolis, 18(2), maio-agosto 2010. p. 507-528. Disponível em: www.scielo.br Acesso em: 20 de agosto de 2016.

DESLANDES, Suely F. O projeto de pesquisa como exercício científico e artesanato intelectual. In: MINAYO, Maria C.; DESLANDES, Suely F.; GOMES, Romeu. **Pesquisa Social: teoria, método, criatividade**. 28 ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

FIGUEIREDO, Angela. Carta de uma ex-mulata à Judith Butler. **Revista Periódicus**, v. 1, n. 3, 2015. p. 152-169.

FINCO, Daniela. Relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na educação infantil. **Pro-Posições**. Vol. 14, n.3. set-dez. 2003. p. 81-101. Disponível em: <http://www.cppnac.org.br/wpcontent/uploads/2013/07/Rela%C3%A7%C3%B5es-de-genero-nas-brincadeiras-de-meninos-e-meninas.pdf>. Acesso 5 de novembro de 2016.

FLORIANÓPOLIS. Prefeitura Municipal de Florianópolis. Secretaria Municipal de Educação.

Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil – Florianópolis, SC. Prelo Gráfica & Editora Ltda., 2010.

_____. **Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis.** Florianópolis, SC. CGP, 2015.

_____. **Orientações Curriculares para a Educação Infantil da rede Municipal de Florianópolis.** Florianópolis, SC. Prelo, 2012.

GARCIA, Olga Regina Zigelli Garcia; MAGRINI, Pedro Rosas. Especialização ead em Gênero e diversidade na escola - Livro IV – Módulo IV. Florianópolis: Copyart, 2015. p. 11-20.

GARCIA, Olga Regina Zigelli Garcia; MAGRINI, Pedro Rosas. Especialização ead em Gênero e diversidade na escola - Livro IV – Módulo IV. Florianópolis: Copyart, 2015.

GIACOMINI, Sonia. **Mulatas profissionais: raça, gênero e ocupação.** IN: GROSSI, Miriam Pillar; GARCIA, Olga Regina Zigelli Garcia; MAGRINI, Pedro Rosas. Especialização ead em Gênero e diversidade na escola - Livro IV – Módulo IV. Florianópolis: Copyart, 2015. p. 11-20.

GRAUPE, Mareli; BRAGAGNOLLO, Regine. **As diferenças de gênero no espaço escolar.** Florianópolis: Instituto de Estudos de Gênero – Departamento de Antropologia – Centro de Filosofia e Ciências Humanas – UFSC, 2015.

GROSSI, Miriam Pillar; GARCIA, Olga Regina Zigelli Garcia; MAGRINI, Pedro Rosas. Apresentação. IN: GROSSI, Miriam Pillar; GARCIA, Olga Regina Zigelli Garcia; MAGRINI, Pedro Rosas. Especialização ead em Gênero e diversidade na escola - Livro IV – Módulo IV. Florianópolis: Copyart, 2015. p. 11-20.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. **Raça, cor e outros conceitos analíticos.** In: PINHO, Osmundo Araújo; SANSONE, Livio. Raça: novas perspectivas antropológicas. Salvador: ABA/EDUFBA, 2008. p. 63-82.

OLIVEIRA, Maria Izete de. **Educação infantil: legislação e prática pedagógica.** Psicol. educ., São Paulo , n. 27, p. 53-70, dez. 2008 . Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752008000200004&lng=pt&nrm=iso Acesso em: 26 fevereiro de 2017.

LARA, Eliziane. **O que é ser menina no Brasil? – Desigualdade de gênero desde a infância.** Rolimã. Janeiro/2015. Disponível em: <http://oficinadeimagens.org.br/o-que-e-ser-menina-no-brasil-desigualdadede-genero-desde-a-infancia/> Acesso em: 27 de agosto de 2016.

LIMA, Mônica. **Como os tantãs na floresta.** In: BRANDÃO, Ana Paula (coord.). Saberes e fazeres, v.1: modos de ver. Rio de Janeiro : Fundação Roberto Marinho, 2006,. : il. color. - (A cor da cultura).

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MAGGIE, Yvonne. **Noções de Raça, Racismo, Etnicidade e Desigualdades Raciais pela Igualdade.** IN: GROSSI, Miriam Pillar; GARCIA, Olga Regina Zigelli Garcia; MAGRINI, Pedro Rosas. Especialização ead em Gênero e diversidade na escola - Livro IV – Módulo IV. Florianópolis: Copyart, 2015. p. 21-46.

MUNANGA, Kabengele. A difícil tarefa de definir quem é negro no Brasil. **Estudos avançados** [online]. 2004, vol.18, n.50, p. 51-66.

PAIXÃO, Marcelo. **Desigualdades nas questões raciais e sociais.** IN: BRANDÃO, Ana Paula (coord.). Saberes e fazeres, v.2: modos de ver. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006, p.76.

PAIXÃO, Marcelo; CARVANO, L. M. Censo e demografia. A varável cor ou raça nos interiores dos sistemas censitários brasileiros. **Raça. Novas Perspectivas Antropológicas.- 2ed. rev. Salvador: Associação Brasileira Antropologia: EDUFBA, 2008.**

PINTO, Célia R. J. Feminismo, História e Poder. **Revista de Sociologia e Política.** V. 18, N 36. 2010, p. 15-36. Disponível em: <<http://www.scielo.org/>> Acesso em: 29 de agosto de 2016.

SANT'ANA, Antonio Olímpio. História e Conceitos Básicos sobre o Racismo e seus Derivados. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola.** Brasil: MEC/BID/UNESCO, 2005. p. 39 - 68.

SILVA, Carla da. A desigualdade imposta pelos papéis de homem e mulher: uma possibilidade de construção da igualdade de gênero. **Revista Direito em Foco.** Vol. 05, 2012. Disponível em: <http://www.unifia.edu.br/projetorevista/artigos/direitoemfoco.html> Acesso em: 03 de setembro de 2016.

SILVA, Tomaz T. da; Dr. Nietzsche curricularista; como uma pequena ajuda do Professor Deleuze. In: MOREIRA, A. F. B.; MACEDO, Elizabeth F. (orgs). **Currículo, práticas pedagógicas e identidades.** Portugal: Porto, 2002. P. 35-52.

SILVA, Lidiane Rodrigues Campêlo da et al. Pesquisa documental: alternativa investigativa na formação docente. In: **Congresso Nacional de Educação.** 2009. p. 4559. Disponível em: http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3124_1712.pdf

SOIHET, Rachel. Pisando no “sexo frágil”. **Revista Nossa História.** Rio de Janeiro, Ano 1, n. 3, jan. 2014 (p. 14-20).

STOLKE, Verena. O Enigma das Intersecções: classe, “raça”, sexo, sexualidade. A formação dos impérios transatlânticos do século XVI ao XIX. IN: GROSSI, Miriam Pillar; GARCIA, Olga Regina Zigelli Garcia; MAGRINI, Pedro Rosas. Especialização ead em Gênero e diversidade na escola - Livro IV – Módulo IV. Florianópolis: Copyart, 2015.

TASSINARI, Antonella. Produzindo corpos ativos. a aprendizagem de crianças indígenas e agricultoras através da participação nas atividades produtivas familiares. **Horizontes Antropológicos**, n. 44, p. 141-172, 2015.

WALKERDINE, Valerie. Ciência, Razão e a Mente Feminina. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, 32(1), jan/jun 2007. p. 7-24.

WOLFF, Cristina Sheibe; Janine Gomes da; PEDRO, Joana Maria. Gênero: um conceito importante para o conhecimento do mundo social. Florianópolis: Instituto de Estudos de Gênero/ Departamento de Antropologia/ Centro de Filosofia e Ciências Humanas/ UFSC, 2015.