

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA

CINTIA DAIANE DA SILVA

EDUCAÇÃO INFANTIL E RELAÇÕES DE GÊNERO: UM ESTUDO SOBRE O PAPEL DA
ESCOLA E AS POSSIBILIDADES DE PREVENÇÃO DA VIOLÊNCIA CONTRA A
MULHER EM PONTA GROSSA/PR

PONTA GROSSA

2022

CINTIA DAIANE DA SILVA

EDUCAÇÃO INFANTIL E RELAÇÕES DE GÊNERO: UM ESTUDO SOBRE O PAPEL DA ESCOLA E AS POSSIBILIDADES DE PREVENÇÃO DA VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER EM PONTA GROSSA/PR

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado para a obtenção do título de Graduação no Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG).

Orientadora: Prof.^a Dra. Maria das Graças do Espírito Santo Tigre.

PONTA GROSSA

2022

CINTIA DAIANE DA SILVA

EDUCAÇÃO INFANTIL E RELAÇÕES DE GÊNERO: UM ESTUDO SOBRE O PAPEL
DA ESCOLA E AS POSSIBILIDADES DE PREVENÇÃO DA VIOLÊNCIA CONTRA A
MULHER EM PONTA GROSSA/PR

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia na Universidade Estadual de Ponta Grossa, no setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, submetido à banca examinadora homologada pelo colegiado do curso de Licenciatura em Pedagogia.

BANCA EXAMINADORA

Maria das Graças do Espírito Santo Tigre

(Orientadora)

Universidade Estadual de Ponta Grossa

Daiana Camargo

Universidade Estadual de Ponta Grossa

Izabelle Cristina de Almeida

Universidade Estadual de Ponta Grossa

PONTA GROSSA
2022

Dedico a todas as mulheres vítimas de violência doméstica e familiar.

AGRADECIMENTOS

À Deus, pela presença, força e resignação em todos os momentos dessa caminhada, por nunca ter me desamparando nos momentos de dificuldade.

À minha família, (Silvio, Marly, Sílvia, Carlos Daniel, vó Maria e meu cunhado Pedro) por estarem sempre comigo, incentivando os meus estudos e não medindo esforços para que isso fosse possível.

Ao meu noivo Jeferson, por me apoiar e me incentivar na trajetória das pesquisas.

A todos os meus amigos que estiveram sempre a meu lado.

Ao G8, pela amizade, pelo apoio e pelos momentos felizes e de descontração que tornaram esta trajetória mais leve.

À minha orientadora, professora Dra. Maria das Graças do Espírito Santo Tigre, pela confiança no meu trabalho de pesquisa e pelas orientações para a conclusão desse trabalho.

À todas as professoras e professores que contribuíram para o desenvolvimento do processo de construção da profissional da educação que me tornei neste curso de graduação.

À agente entrevistada que sempre demonstrou muita empatia pela minha pesquisa e que com seus relatos contribuiu de forma muito significativa para a obtenção dos dados desta pesquisa e para uma maior compreensão da necessidade de se trabalhar o fenômeno da violência de gênero na etapa da Educação Infantil.

Às escolas e profissionais que participaram direta ou indiretamente da pesquisa e que contribuíram na construção do trabalho.

Educação não transforma o mundo. Educação muda pessoas. Pessoas transformam o mundo.
(Paulo Freire)

Uma criança, um professor, um livro e um lápis podem mudar o mundo.
(Malala Yousafzai)

O problema com a questão de gênero é que ela dita como nós devíamos ser, ao invés de reconhecer como nós somos. Imagine como seríamos mais felizes, o quão livres seríamos para sermos nós mesmos, se não tivéssemos o peso das expectativas de gênero.

(Chimamanda Ngozi Adichie)

SILVA, Cintia Daiane da. **Educação infantil e relações de gênero: um estudo sobre o papel da escola e as possibilidades de prevenção da violência contra a mulher em Ponta Grossa/PR**. 2022. 142. f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2022.

RESUMO

A presente pesquisa teve por objetivo compreender como é trabalhada a igualdade de gênero e a prevenção da violência doméstica e familiar contra a mulher no âmbito da Educação Infantil em Ponta Grossa/PR, analisando a existência de orientações, ações ou intervenções sendo desenvolvidas acerca desta temática. A indagação que orientou esta pesquisa vislumbra entender como é trabalhada a igualdade de gênero e a prevenção da violência doméstica e familiar contra a mulher na Educação Infantil no município de Ponta Grossa/PR. A partir da delimitação da problematização e do objetivo geral, os objetivos específicos foram demarcados, sendo eles: a) discutir e evidenciar a importância de se abordar as relações de gênero na Educação Infantil, objetivando prevenir a violência doméstica e familiar contra a mulher, caracterizando-a como uma violência de gênero; b) analisar e discutir como a escola tem contribuído para a desconstrução de estereótipos femininos e masculinos e a prevenção da violência doméstica e familiar contra a mulher diante das legislações e normativas existentes no tocante à questão de gênero e da diversidade; c) investigar a existência de orientações, ações ou intervenções que busquem o processo de ressignificação de papéis sociais na Educação Infantil, no município de Ponta Grossa/PR, visando reduzir as desigualdades, o preconceito de gênero e a violência doméstica e familiar contra a mulher. Para atingir os objetivos, o trabalho configurou-se como pesquisa qualitativa, do tipo exploratória, tendo como técnica de pesquisa o estudo bibliográfico e documental. Ainda, visando um maior detalhamento e a obtenção de maiores informações em relação ao projeto “Borboletinhas” que foi analisado neste trabalho, propôs-se a realização de uma entrevista estruturada com uma das agentes responsáveis pela elaboração e desenvolvimento deste projeto. O referencial teórico-metodológico envolveu as contribuições de Candau, Lucinda e Nascimento (1999), Teles e Melo (2012), Saffioti (2015) e Scott (2019), entre outros relacionados ao conceito de violência, gênero e violência de gênero. Também se tomou como base os autores Louro (1997), Oliveira (2001), Oliveira (2002), Sarmento (2004) e Pontes (2020), entre outros, que abordam a importância da escola e seu papel social como forma de prevenção e enfrentamento a violência de gênero e as concepções de criança e da infância, que auxiliaram o desenvolvimento desta pesquisa. A pesquisa considera que a partir da análise dos documentos, do projeto “Borboletinhas” e da entrevista, bem como através de dados empíricos que ações/intervenções que promovam a (des)construção e ressignificação dos papéis sociais atrelados ao masculino e feminino na Educação Infantil no município de Ponta Grossa/PR são inexistentes. Também destaca-se o papel essencial das instituições escolares, principalmente as de Educação Infantil ao possibilitarem discussões e debates que desmistifiquem os estereótipos atrelados ao papel de homem e mulher, como mecanismo de prevenção e enfrentamento a violência contra a mulher. Por fim, percebe-se a necessidade de ações na esfera educacional acerca de um trabalho sobre a igualdade de gênero e a prevenção da violência contra a mulher na rede de ensino do município que promova a formação dos profissionais da educação para trabalhar essa temática com as crianças.

Palavras-chave: Educação Infantil; Gênero; Ponta Grossa/PR; Violência de gênero; Violência doméstica e familiar contra a mulher.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	- Mapa localizando o município de Ponta Grossa, no estado do Paraná	47
Figura 2	- Linha do tempo com as leis, normativas e documentos norteadores da Educação Infantil	69

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Sistematização dos principais aspectos e elementos fundamentais do projeto “Borboletinhas”	79
---	----

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEDAW	Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher
CNE	Conselho Nacional de Educação
CIDH	Comissão Interamericana de Direitos Humanos
CIIP	Centro Internacional de Investigação e Informação para a Paz
DCNEB	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDB	Lei nº 9.394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OEA	Organização dos Estados Americanos
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
PR	Estado do Paraná
PNE	Plano Nacional da Educação
RCNEI	Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil
SEI	Sistema Eletrônico de Informações
SME	Secretaria Municipal de Educação
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 TECENDO CONEXÕES: A VIOLÊNCIA DE GÊNERO, A VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER, A ESCOLA E A EDUCAÇÃO INFANTIL.....	17
1.1 O QUE É VIOLÊNCIA	18
1.2 GÊNERO	21
1.3 VIOLÊNCIA DE GÊNERO	23
1.4 VIOLÊNCIA DOMÉSTICA E FAMILIAR CONTRA A MULHER	26
1.5 O PAPEL SOCIAL DA ESCOLA.....	36
1.6 A CRIANÇA, A INFÂNCIA E A EDUCAÇÃO INFANTIL.....	41
2 O PERCURSO METODOLÓGICO	47
2.1 O CONTEXTO DA PESQUISA	47
2.2 O DELINEAMENTO DAS METODOLOGIAS	48
3 O TRABALHO SOBRE GÊNERO NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ANÁLISE DAS ORIENTAÇÕES LEGISLATIVAS E NORMATIVAS.....	56
3.1 ANALISANDO AS LEGISLAÇÕES E NORMATIVAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	56
4 O PROJETO “BORBOLETINHAS”: PERSPECTIVAS PARA PENSAR A TEMÁTICA GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	76
4.1 CONHECENDO O PROJETO “BORBOLETINHAS”	77
4.2 CONSIDERAÇÕES ACERCA DO PROJETO “BORBOLETINHAS”	78
4.3 VOZES EMERGENTES DO PROJETO “BORBOLETINHAS”: ENTREVISTA COM A AGENTE DO JUIZADO DE VIOLÊNCIA DOMÉSTICA E FAMILIAR CONTRA A MULHER DE PONTA GROSSA.....	91
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	115
REFERÊNCIAS	119

**APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM AGENTE DO JUIZADO DE
VIOLÊNCIA DOMÉSTICA E FAMILIAR CONTRA A MULHER, VARA DE CRIMES
CONTRA CRIANÇAS, ADOLESCENTES E IDOSOS DA COMARCA DE PONTA
GROSSA.....127**

**ANEXO A – PROJETO “BORBOLETINHAS: A RESSIGNIFICAÇÃO DE PAPÉIS
SOCIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL COMO FORMA DE PREVENÇÃO A
VIOLÊNCIA DOMÉSTICA E FAMILIAR CONTRA A MULHER”129**

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa aborda a temática das relações de gênero na Educação Infantil, tendo como proposta a realização de uma discussão sobre como as questões relativas a esse tema são inseridas e trabalhadas no espaço escolar visando a diminuição da discriminação de gênero e da reprodução de estereótipos patriarcais e a prevenção da violência doméstica e familiar contra a mulher, a fim de formar uma sociedade mais justa e igualitária.

O interesse pela temática surgiu a partir de leituras na área de Educação e Diversidade, com enfoque em artigos e livros que abordavam relações de gênero na Educação Infantil, visando trabalhar para a desconstrução e ressignificação dos papéis sociais de homem e mulher na sociedade. O interesse foi reforçado a partir de falas de coordenadoras pedagógicas a respeito dos papéis imbuídos ao “ser mulher” e “ser homem” e em relação aos espaços e brincadeiras de meninos e meninas no ambiente escolar. A partir dessas considerações, foi gerada uma inquietação relacionada a inexistência de uma discussão mais consistente que desmistifique as concepções de gênero permeadas no âmbito da Educação Infantil no município de Ponta Grossa/Paraná - PR, recorte espacial deste trabalho.

Há que se levar em consideração que a propagação dos papéis sociais femininos e masculinos acontece, muitas vezes, porque não há discussões, estudos aprofundados e formações específicas que subsidiem e orientem a gestão da rede e as equipes gestoras nas escolas a empreender um trabalho com os professores de maneira que contribua para com o rompimento de práticas que evidenciem as ideias de gênero arraigadas na sociedade.

Os papéis sociais são reproduzidos na sociedade já na mais tenra idade e vão sendo internalizados durante toda a vida do indivíduo, desde o preparo do enxoval de um bebê, que é organizado com cores que identificam o sexo da criança, bem como todo o ideário e as relações sociais com as quais a criança passa a conviver (SEQUINEL, [2019]).

Assim, as crianças são influenciadas pelos adultos desde pequenas, uma vez que ainda não possuem a compreensão a respeito das normas de convivência, estando sob a tutela de um responsável. Nesse sentido, a criança poderá sofrer influências negativas, conforme o que seus familiares a ensinam, visto que nossa sociedade ainda carrega resquícios de um sistema patriarcal hegemônico, que tem papéis sociais pré-estabelecidos historicamente e que são reforçados socialmente como sendo adequados e pertencentes a cada gênero (SEQUINEL, [2019]).

De acordo com Louro (1997), a criança, ao atingir determinada faixa etária, adentra e frequenta as instituições escolares, as quais são constituídas por relações sociais produzidas

diariamente por todos os sujeitos que ali convivem e desse modo, são formadas também por várias representações de gênero que nelas circulam.

Considerando esses aspectos, as instituições escolares, portanto, podem tornar-se um ambiente de reflexo e reforço das concepções de gênero disseminadas pela sociedade, propensas à manutenção desse ideário, ou podem corroborar com a ruptura de estereótipos (re)afirmados constantemente, contribuindo para com a prevenção e o enfrentamento à violência doméstica e familiar contra a mulher e para o exercício da cidadania (LOURO, 1997).

A escola, como uma das principais instituições sociais que contribuem para a formação das identidades de gênero, também é um espaço favorável para a construção de saberes e valores, a disseminação de conversas e debates que promovam a igualdade de gênero e o combate à violência doméstica e familiar contra a mulher. Diante disso, é função social da escola atuar visando a desconstrução de preconceitos relacionados à naturalização da dominação masculina em toda a sociedade e a contribuir para que o preconceito de gênero desapareça.

Diante dessas várias inquietações sobre os valores ensinados na sociedade, que são carregados de significados e preconceitos e difundidos por meio das diferentes instituições sociais, são necessárias orientações, ações ou intervenções no espaço escolar, iniciando desde a Educação Infantil. As instituições escolares necessitam romper com concepções veladas e propiciar a prevenção da violência doméstica e familiar contra a mulher, que também pode ser a realidade vivenciada por muitas crianças que frequentam este espaço. Para tanto, é necessário que sejam desenvolvidas práticas de ensino que trabalhem as relações de gênero de maneira desconstruída e o respeito pelo outro desde a mais tenra idade, a fim de que a luta pela igualdade aconteça de forma efetiva e que os direitos humanos sejam garantidos a todos.

É essencial que a temática gênero esteja nos currículos escolares de forma transversal, fazendo parte dos debates e do cotidiano das crianças, tornando-se urgente que os educadores participem da construção de novas concepções e significados de gênero visando a transformação social das diferenças segregadoras entre meninas e meninos, evitando a reprodução de uma educação sexista.

Embora as questões específicas sobre gênero não tenham sido contempladas na Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2017), fruto de intensas discussões no Congresso Nacional, a Educação Infantil deve incorporar o respeito à diferença e a diversidade. Nesse sentido, a temática gênero, o respeito pela vida, o respeito e a defesa dos direitos humanos estão dentro da proposta da BNCC (BRASIL, 2017) e dos Referenciais Curriculares Municipais de Ponta Grossa para Educação Infantil (PONTA GROSSA, 2020) no que diz respeito aos fins

e objetivos da Educação Infantil, ao abordar a ampliação das relações sociais da criança, o aprender a ouvir os diferentes pontos de vista e a respeitar e valorizar a diversidade.

Em nível nacional, no tocante às relações de gênero e violência contra a mulher no ensino, houve no ano de 2021 uma alteração na Lei nº 9.394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica – LDB (BRASIL, 1996), passando a incluir conteúdos sobre a prevenção da violência contra a mulher nos currículos da Educação Básica.

A fim de se obter uma maior compreensão acerca da temática, este trabalho necessitou de um levantamento referente às produções acadêmicas que abordassem a temática de gênero, Educação Infantil e os espaços escolares. Para isso, iniciou-se a pesquisa construindo-se um estado da arte (ROMANOWSKI; ENS, 2006) para compreender a abrangência das produções referentes ao tema.

Ao realizar uma busca nas plataformas Scielo Brasil e Periódicos da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), utilizando as palavras-chave “Gênero” e “Educação Infantil” nota-se que já existem pesquisas nesta área. Partindo da análise dos artigos é possível verificar que há muitos estudos sobre as questões de gênero no âmbito da Educação Infantil, bem como artigos abordando a importância da escola como ferramenta para o enfrentamento da violência contra a mulher. Entretanto, ao buscar o recorte espacial do município de Ponta Grossa/PR, percebe-se que ainda não há discussões consolidadas. Isso foi constatado ao serem inseridas as palavras-chave “Gênero”, “Educação Infantil” e “Ponta Grossa/Paraná”, nas Plataformas Scielo e Periódicos da CAPES, nas quais não foi encontrado nenhum trabalho ou artigo.

A partir das reflexões elencadas, a problemática que orienta este estudo é: “Como é trabalhada a igualdade de gênero e a prevenção da violência doméstica e familiar contra a mulher na Educação Infantil no município de Ponta Grossa/PR?”

A partir da questão norteadora, o objetivo geral traçado para a pesquisa foi: Compreender como é trabalhada a igualdade de gênero e a prevenção da violência doméstica e familiar contra a mulher no âmbito da Educação Infantil em Ponta Grossa/PR, analisando a existência de orientações, ações ou intervenções sendo desenvolvidas acerca desta temática.

Com base nesse objetivo geral, os objetivos específicos foram delimitados, sendo eles:

- Discutir e evidenciar a importância de se abordar as relações de gênero na Educação Infantil, objetivando prevenir a violência doméstica e familiar contra a mulher, caracterizando-a como uma violência de gênero.
- Analisar e discutir como a escola tem contribuído para a desconstrução de estereótipos femininos e masculinos e a prevenção da violência doméstica e familiar contra a

mulher diante das legislações e normativas existentes no tocante à questão de gênero e da diversidade.

- Investigar a existência de orientações, ações ou intervenções que busquem o processo de ressignificação de papéis sociais na Educação Infantil, no município de Ponta Grossa/PR, visando reduzir as desigualdades, o preconceito de gênero e a violência doméstica e familiar contra a mulher.

A partir da delimitação do tema de pesquisa e dos objetivos, verificou-se que a presente pesquisa se configura como exploratória e de natureza qualitativa. Para a produção dos dados, foram realizadas a pesquisa bibliográfica, a pesquisa documental e entrevista estruturada. Por fim, o tratamento dos dados foi realizado com a utilização da metodologia da entrevista compreensiva, que foi desenvolvida por Kaufmann (2013).

Para orientar a escrita deste trabalho, buscou-se como aporte teórico autores que trouxessem conceitos sobre o fenômeno das violências, sobre gênero, sobre a violência de gênero e a violência doméstica e familiar contra a mulher, a fim de proporcionar uma maior compreensão acerca de cada um deles, bem como demonstrar seus entrelaces/relações diante da problemática de pesquisa. Portanto, os arranjos e as articulações teóricas se fundamentam nos autores: Candau, Lucinda e Nascimento (1999) ; Krug *et al.* (2002); Abramovay, Cunha e Calaf (2009); Teles e Melo (2012); Andreucci (2013); Tigre (2013); Saffioti (2015); Bianchini (2018), Salles Filho (2019); Scott (2019).

Para a construção da fundamentação teórica deste trabalho no que diz respeito a escola e seu papel social, as concepções de criança e da infância, são utilizadas as contribuições da Lei nº 9.394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica – LDB (BRASIL, 1996), Louro (1997), Oliveira (2001), Oliveira (2002), Sarmiento (2004), Lins e Sartori (2017) e Pontes (2020).

Considerando esse conjunto de observações, este trabalho está organizado em quatro capítulos. O primeiro capítulo apresenta uma discussão aprofundada acerca do conceito de violência e do conceito de violência doméstica e familiar contra a mulher, compreendendo-a como violência de gênero. Ainda, aborda o contexto em que essas desigualdades propagadas a partir de relações desiguais de poder de um gênero sobre o outro foi concebido e, por fim, apresenta alguns documentos, legislações e normativas a respeito do conceito de violência doméstica e familiar contra a mulher. Este capítulo ainda teve como propósito discutir a importância do papel da educação e das instituições escolares para com as discussões relativas à igualdade de gênero e à prevenção da violência doméstica e familiar contra a mulher no âmbito da Educação Infantil.

No segundo capítulo é apresentada a metodologia adotada para abordar as questões essenciais a serem discutidas neste trabalho. Para tanto, alguns dos autores utilizados para a fundamentação metodológica foram Marconi e Lakatos (2002, 2003), Gil (2008), Creswell (2014), Olsen (2015) e a entrevista estruturada, tratamento, análise e interpretação dos dados foi respaldada a partir dos autores Kaufmann (2013) e Szymanski; Almeida e Prandini (2018).

Já o terceiro capítulo busca promover uma discussão acerca do que as legislações, normativas e documentações educacionais estabelecem e orientam a fim de fornecer subsídios e direcionamentos para trabalhar a temática de gênero e violência contra a mulher em relação a etapa da Educação Infantil.

Por fim, o quarto capítulo se propõe à apreciação e à análise do projeto “Borboletinhas”, que se trata de um projeto que objetiva, por meio de um processo de ressignificação de papéis sociais em relação aos gêneros na Educação Infantil, minimizar a violência doméstica e familiar contra a mulher, as desigualdades e o preconceito de gênero. A análise desse projeto objetivou proporcionar elementos e dimensões para refletir acerca da elaboração de possíveis direcionamentos ou ações na rede de ensino do município de Ponta Grossa/PR que trabalhem a igualdade de gênero e a prevenção da violência doméstica e familiar contra a mulher. Este capítulo também expõe uma entrevista realizada com uma das agentes responsáveis pelo desenvolvimento do referido projeto, a fim de se obter um maior detalhamento sobre sua elaboração, desenvolvimento e abordagem em instituições escolares que aderiram ao projeto.

Nas considerações finais é realizada a retomada dos objetivos propostos no trabalho e abordados os principais entendimentos e compreensões que o desenvolvimento da pesquisa propiciaram, visando contribuir para com a formação de profissionais da educação, no que diz respeito a (novas) reflexões e práticas pedagógicas sobre gênero na Educação Infantil.

Os dados obtidos ao longo da pesquisa deste trabalho, apontam para a necessidade de se aprofundar o conhecimento a respeito da igualdade de gênero e da prevenção da violência contra a mulher no ambiente escolar e de desenvolver propostas pedagógicas abordando o tema.

Portanto, este trabalho propõe refletir e apresentar discussões sobre perspectivas educacionais que visem desconstruir estereótipos de corpos e comportamentos relacionados ao feminino e ao masculino, auxiliando no enfrentamento e na prevenção da violência de gênero, a fim de construir valores e concepções positivas, possibilitando o reconhecimento dos direitos humanos, a igualdade de gênero e a promoção de uma cultura pautada na paz, evidenciando a relevância do papel da escola, a partir dessas discussões e problematizações no âmbito da Educação Infantil.

1 TECENDO CONEXÕES: A VIOLÊNCIA DE GÊNERO, A VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER, A ESCOLA E A EDUCAÇÃO INFANTIL

Considerando que a temática desta pesquisa objetiva uma discussão acerca de como a temática de gênero é trabalhada na Educação Infantil do município de Ponta Grossa/PR, investigando a existência de possíveis ações que trabalhem essa perspectiva como uma forma de prevenção da violência doméstica e familiar contra a mulher, faz-se necessário compreender como essas dimensões culturais, planos subjetivos e estereótipos carregados de simbolismos perpetuam (mesmo que de forma nem sempre intencional) para com uma cultura de violência.

A violência doméstica e familiar contra a mulher vem crescendo nos últimos anos. De acordo com o Balanço 2019 da Central de Atendimento à Mulher – Ligue 180, foram registradas 67.438 denúncias de situações de violência doméstica e familiar contra a mulher, totalizando 78,96% de todos os registros (BRASIL, 2020). O balanço aponta, ainda, um crescimento de 74,6% nas tentativas de feminicídio no Brasil (BAHIA, 2020). Esses dados demonstram que os casos de violência doméstica e familiar contra a mulher são expressivos, além de que muitos casos não são denunciados pelas vítimas. Esses dados demonstram que é necessário tratar dessa temática de forma urgente, para que ciclos de violência sejam rompidos.

A violência doméstica e familiar contra a mulher é compreendida como violência de gênero, ou seja, essa forma de violência acontece pautada no papel socialmente atribuído e esperado em relação à mulher que, diante do não cumprimento desse papel social esperado, é vitimizada.

Logo, faz-se necessário que haja desconstruções em relação a esses papéis sociais imbuídos ao homem e a mulher, a fim do rompimento de práticas sociais vinculadas aos valores patriarcais difundidos no âmago das relações sociais, uma vez que elas contribuem para que a violência contra a mulher se perpetue. Portanto, considera-se fundamental discorrer a respeito desta temática na rede de ensino de Ponta Grossa/PR, na perspectiva da Educação Infantil, a fim de que a violência doméstica e familiar contra a mulher possa ser prevenida.

Objetivando compreender as discussões propostas neste trabalho, é crucial que se entenda o que é violência doméstica e familiar contra a mulher e as formas pelas quais essa violência acontece, compreendendo-a como uma violência de gênero.

Primeiramente, conceituar-se-á o que é violência, uma vez que este fenômeno perpassa a dimensão das relações humanas e por seus mais diversos contextos socioeconômicos, culturais e estruturais, incidindo sobre as relações de gênero e diretamente sobre o desenvolvimento integral do sujeito.

1.1 O QUE É VIOLÊNCIA

Ao procurar um conceito sobre o termo violência na literatura, o que se encontra é uma variedade muito grande de definições. De maneira geral, a palavra violência é utilizada para denominar atitudes ou ações que causem a violação dos direitos humanos da pessoa ou ainda quando um ou mais agentes causam prejuízo ou dano ao outro. Esse fenômeno deve ser pensado abrangendo toda sua complexidade, de maneira multifacetada, uma vez que tem origem em causas diversas (TIGRE, 2013).

Entretanto, considera-se pertinente trazer algumas definições acerca do fenômeno da violência a fim de proporcionar uma aproximação destes conceitos com as situações que serão abordadas. Nesse sentido, uma definição consolidada no âmbito internacional é a apresentada pela Organização Mundial da Saúde - OMS que define a violência como:

O uso intencional da força física ou do poder, real ou em ameaça, contra si próprio, contra outra pessoa, ou contra um grupo ou uma comunidade, que resulte ou tenha grande possibilidade de resultar em lesão, morte, dano psicológico, deficiência de desenvolvimento ou privação (KRUG *et al.* 2002, p. 5).

Esta definição cobre uma ampla gama de danos causados ao sujeito, reconhecendo esse fenômeno para além de consequências como o sofrimento ou morte, mas que, também causam a opressão aos indivíduos, famílias, comunidades e sistemas de saúde a nível mundial. Tais consequências podem ser imediatas ou ocultas e perdurar por anos após o ato inicial. Assim, definir as consequências considerando apenas ferimentos ou morte limita e muito a compreensão da violência em sua complexidade, bem como seus impactos sobre os indivíduos, comunidades e na sociedade com um todo (KRUG *et al.* 2002).

A inclusão da palavra "poder" junto a expressão "uso da força física", amplia a natureza de um ato violento e expande o entendimento usual de violência para incluir os atos que resultam de uma relação de poder, incluindo ameaças, intimidação e privação. O "uso de poder" também ocasiona a violência, pois leva à negligência, atos de omissão, além dos atos violentos propriamente ditos, como todos os tipos de abuso físico, sexual e psicológico, o suicídio e ainda outros atos auto infligidos (KRUG *et al.* 2002).

O CENTRO INTERNACIONAL DE INVESTIGAÇÃO E INFORMAÇÃO PARA A PAZ - CIIIP vinculado à Universidade para a Paz das Nações Unidas, define o fenômeno da violência como (CIIIP, 2002):

Da perspectiva de análise da paz não se considera apenas a hostilidade declarada como violência, mas também outros fenômenos e dinâmicas sociais. Nesse sentido, é investigado como contribuem para a violência, de um lado, os fenômenos bélicos e, de outro, a pobreza, as carências democráticas, o nível de desenvolvimento das capacidades humanas, as desigualdades estruturais, a deterioração do meio ambiente, as tensões e conflitos étnicos [...] (CIIP, 2002, p. 21).

O CIIP (2002) ainda identifica diferentes práticas sociais e institucionais e estabelece cinco tipos de violência presentes em menor ou maior grau. A partir disso, conforme o CIIP (2002, p. 33-34) as violências são descritas da seguinte forma:

Violência coletiva: é produzida quando a sociedade coletivamente, ou por meio de grupos significativamente importantes, participa ativa e declaradamente da violência direta. [...] *Violência Institucional ou estatal*: refere-se a práticas exercidas por instituições legitimadas para o uso da força quando, na prática de suas prerrogativas, impedem a realização das potencialidades individuais. [...] *Violência estrutural*: é instituída dentro de uma estrutura social e se manifesta como um poder desigual e, conseqüentemente, como possibilidade de vida diferente. [...] *Violência cultural*: é o tipo de violência exercido por um sujeito reconhecido (individual ou coletivo), caracterizado pela utilização da diferença para inferiorizar e da assimilação para desconhecer a identidade do outro. [...] *Violência individual*: sua característica fundamental é ter origem social e se manifestar de um modo interpessoal. Incluem-se aqui os chamados fenômenos de segurança civil, tais como as violências anômica, doméstica e contra as crianças, que implicam a violência direta (CIIP, 2002, p. 33-34).

De acordo com Salles Filho (2019), a violência coletiva e a violência institucional ou estatal são as violências que apresentam maior visibilidade, pois desencadeiam violências diretas, entre pessoas, de forma objetiva. Em relação à violência estrutural e a violência cultural, essas são formas menos visíveis, pois estão constituídas no imaginário, no campo simbólico, embora apresentem o mesmo grau destrutivo que as duas já mencionadas, principalmente quando são sustentadas por muito tempo, afetando a liberdade e a autonomia, sendo que normalmente não constam na pauta de discussão, já que muitas vezes são entendidas como “problemas sociais”, embora sejam efetivamente violências amplas e complexas que estarão no cerne das violências diretas. Já a violência individual se manifesta de forma interpessoal e, como as anteriores, precisa ser visibilizada com maior urgência.

Abramovay, Cunha e Calaf (2009) concebem a violência como não sendo apenas os danos físicos com intencionalidade de causar dor ou sofrimento, mas também como o conjunto de privações que impedem o gozo dos direitos essenciais em que o outro não é reconhecido. Assim, a violência também pode vir a se manifestar em situações de exclusão social, de discriminação, de ameaças e violência verbal, psicológica e simbólica. Portanto, é fundamental que a violência seja pensada em sua complexidade, uma vez que ela permeia as relações sociais e é condicionada por diversas características da vida social.

Candau, Lucinda e Nascimento (1999, p. 20) compreendem a violência como ações com fins destrutivos. As autoras também destacam que “a marca constitutiva da violência seria a tendência à destruição do outro, ao desrespeito e à negação do outro, podendo assim ocorrer no plano físico, psicológico ou ético”. O fenômeno da violência é complexo e multicausal e sua compreensão depende da percepção de fatores estruturais, com complexas mediações materiais, estruturais e culturais que a envolvem, expressando-se com a quebra dos laços de solidariedade, favorecendo uma trama dialética da violência (CANDAU; LUCINDA; NASCIMENTO, 1999).

Conforme Teles e Melo (2012) a violência é uma forma de coerção e de submissão do outro a seu domínio, restringindo e reprimindo sua liberdade, sendo uma violação dos direitos essenciais ao ser humano, ferindo a dignidade da pessoa humana.

Pela ótica de Salles Filho (2019), o fenômeno das violências precisa ser compreendido para além da agressão física entre as pessoas, mas sendo compreendido como um cenário mais amplo e complexo. Faz-se necessário considerar os movimentos da sociedade, sua organização e auto-organização na dimensão das relações sociais, como elementos de configuração de violência, paz, conflitos e convivência. É fundamental o entendimento de que a violência pode ser estrutural, ou seja, indireta, sendo aquela que acontece na vida em sociedade, ou direta, aquela em que o ataque se dá de pessoa para pessoa ou ainda para com qualquer outro ser vivo.

De acordo com Salles Filho (2019), há uma complementaridade nessas duas formas, uma vez que a condição social gera grande parte da violência. A violência, principalmente a estrutural, se dá quando a estrutura já assumiu formas de poder, quando as informações e a comunicação (que tendem a pautar a vida das pessoas em sociedade) são veiculadas pelo viés da alienação, da propagação de ideias e interesses de grupos dominantes, de ideologias naturalizantes e que promovem desigualdades entre os sujeitos. Para o autor, a violência desumaniza o ser humano, principalmente quando se trata de uma forma de violência velada, compreendida como inerente ao ser humano e sua existência enquanto ser social, em que a violência estrutural está fundida na violência cultural, como a violência de gênero.

Essas conceituações abordadas até o presente momento são mais amplas, considerando os vários tipos de violência e que podem ser praticados por diferentes agentes, assim como a população que é atingida pelo fenômeno também é variada, tendo cada grupo suas especificidades. Este trabalho abordará a violência doméstica e familiar contra a mulher a partir de uma perspectiva de gênero e para tanto, serão abordadas algumas conceituações sobre gênero e violência de gênero a fim de fundamentar teoricamente as discussões propostas por este trabalho.

1.2 GÊNERO

Para que haja a compreensão e o entendimento sobre a violência doméstica e familiar contra a mulher compreendendo-a como violência de gênero, é necessário compreender inicialmente o conceito de gênero. A literatura sobre gênero é bastante ampla e complexa, sendo um campo fértil para construções teóricas e conceituais, podendo haver abordagens em inúmeros contextos (TELES; MELO, 2012). Assim, optou-se pela escolha de algumas autoras clássicas para auxiliar na compreensão a respeito do conceito de gênero e suas relações com os estereótipos reproduzidos na dimensão social e as expressões da violência.

O termo gênero pode significar espécie quando falamos em gênero humano, significando uma tipologia. Na gramática, o termo é uma categoria que permite flexionar palavras, agrupando-as de acordo com o sexo. Já em relação às Ciências Humanas, gênero é empregado para demonstrar e sistematizar as desigualdades socioculturais entre homens e mulheres. Nessa perspectiva, essas desigualdades entre homens e mulheres repercutem na vida pública e privada de ambos os sexos, atribuindo-lhes papéis sociais historicamente construídos, principalmente acerca de relações de dominação e submissão, havendo imposição do poder de um gênero em detrimento de outro (TELES; MELO, 2012).

Em linhas gerais, Teles e Melo (2012) asseveram que é o poder do homem que impera em detrimento dos direitos da mulher. Para as autoras:

Portanto, o termo gênero pode ser entendido como um instrumento, como uma lente de aumento que facilita a percepção das desigualdades sociais e econômicas entre mulheres e homens, que se deve à discriminação histórica contra as mulheres. Esse instrumento oferece possibilidades mais amplas de estudo sobre a mulher, percebendo-a em sua dimensão relacional com os homens e o poder. Com o uso desse instrumento, pode-se analisar o fenômeno da discriminação sexual e suas imbricações relativas à classe social, às questões étnico-raciais, intergeracionais e de orientação sexual (TELES; MELO, 2012, p. 15).

Ainda Teles e Melo (2012, p. 16) aduzem que:

O termo gênero não pode ser confundido com sexo. Este, na maioria das vezes, descreve características e diferenças biológicas, enfatiza aspectos da anatomia e fisiologia dos organismos pertencentes ao sexo masculino e feminino. As diferenças sexuais são descritas pela natureza. Mulheres e homens pertencem a sexos diferentes. O gênero, no entanto, aborda diferenças socioculturais existentes entre os sexos masculino e feminino, que se traduzem em desigualdades econômicas e políticas, colocando as mulheres em posição inferior à dos homens nas diferentes áreas da vida humana (TELES; MELO, 2012, p. 16).

De acordo com Scott (2019), gênero é usado para condicionar as relações sociais entre os sexos a partir de construções sociais acerca dos papéis de homem e mulher, considerando o

fator biológico como forma de dominação e/ou subordinação. Partindo dessa premissa, gênero é: “uma categoria social imposta sobre um corpo sexuado” (SCOTT, 2019, p. 54). Conforme a autora:

O gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos; uma forma primeira de significar as relações de poder. As mudanças na organização das relações sociais correspondem sempre à mudança nas representações de poder, mas a direção da mudança não segue necessariamente um sentido único (SCOTT, 2019, p. 67).

Para Saffioti (2015), o conceito de gênero é aberto e não se resume a uma categoria de análise, mas diz respeito a uma categoria histórica, podendo ser concebido como um aparelho semiótico, como símbolos culturais que evocam representações e conceitos normativos, como divisões e atribuições assimétricas de características e potencialidades, como instância que regula as relações sociais entre homem e mulher e como normatividades modeladoras dos seres humanos em homens e em mulheres dentro das relações sociais. Dentre todas as concepções acerca do gênero, há um consenso a seu respeito, que é considerá-lo como uma construção social do masculino e do feminino.

A autora alude que “o conceito de gênero não explicita, necessariamente, desigualdades entre homens e mulheres” (SAFFIOTI, 2015, p. 47), pois é preciso pensar a hierarquia em torno do gênero considerando o contexto histórico e social e não de forma geral. Entretanto, a primazia masculina (patriarcado) em um passado remoto ainda gera resquícios desencadeando as desigualdades atuais entre homens e mulheres (SAFFIOTI, 2015).

Para Saffioti (2015), é essencial abordar o conceito de patriarcado para que haja uma compreensão acerca de sua relação com os diferentes gêneros, da dominação de um sobre o outro – a dominação dos homens sobre as mulheres, e do acesso sexual masculino, bem como tudo isso estaria atrelado ao contrato original.

O contrato original dava liberdade aos homens e determinava a sujeição da mulher, estando em conformidade com os direitos civis que não eram universais, sendo portanto um pacto sexual e social, um contrato entre homens que tinha como objeto as mulheres. Assim, os homens estariam condicionados a este contrato para ter acesso à liberdade e também direito político sobre a mulher, perpassando a esfera pública, com uma estrutura de poder que contamina a sociedade civil e o Estado, mesclando-se (SAFFIOTI, 2015).

Saffioti (2015) expõe que a ideologia sexista está arraigada nas relações sociais, em uma perspectiva dominante de gênero. Para a autora é preciso considerar também que “o sexismo não é somente uma ideologia, reflete, também, uma estrutura de poder, cuja

distribuição é muito desigual, em detrimento das mulheres” (SAFFIOTI, 2015, p. 37). De acordo com a autora:

As mulheres são “amputadas”, sobretudo no desenvolvimento e uso da razão e no exercício de poder. Elas são socializadas para desenvolver comportamentos dóceis, cordatos e apaziguadores. Os homens, ao contrário, são estimulados a desenvolver condutas agressivas, perigosas e que revelam força e coragem (SAFFIOTI, 2015, p. 37).

De acordo com Saffioti (2015), a desigualdade de gênero não é natural, mas imposta pela tradição cultural. A desigualdade não é dada, é constituída pelas estruturas de poder e pelos sujeitos envolvidos nas relações sociais. Portanto, as relações sociais são permeadas por desigualdades e poder, que acabam naturalizando e/ou justificando a violência contra a mulher.

1.3 VIOLÊNCIA DE GÊNERO

Portanto, compreender a violência contra a mulher a partir de uma perspectiva de gênero, é compreender a violência que acontece contra ela a partir de noções equivocadas de poder sobre a mulher, de submissão dela a partir de certas convenções sociais e de normatividades modeladoras dos seres humanos acerca dos papéis existentes no bojo das relações sociais, com as quais todo ser humano se depara ao nascer. Esse tipo de violência acontece a partir de ideários e situações naturalizadas e banalizadas, por conta de a mulher não agir ou se sujeitar a algumas situações tidas como inerentes ao papel feminino esperado (TELES; MELO, 2012).

O conceito de violência de gênero deve ser compreendido no contexto das desigualdades existentes na relação de poder e de dominação do homem e de submissão da mulher. A natureza não é responsável pelos padrões e limites sociais que determinam comportamentos agressivos aos homens e dóceis e submissos às mulheres, como algo meramente biológico. Os valores, as normas sociais, a educação e a mídia propagam estereótipos e condutas esperadas de cada um dos sexos, reforçando o ideário de que o sexo masculino tem o poder de controlar os desejos, opiniões e a liberdade das mulheres (TELES; MELO, 2012).

Ao atribuir diferentes valores, espaços, visibilidade e poder a homens e mulheres, nos quais a mulher em geral ocupa lugares de menor empoderamento, desvalorização e subalternidade, as desigualdades socioculturais são produzidas. Essas desigualdades geram a violência de gênero. Portanto, a violência de gênero é praticada contra pessoas do sexo

feminino, pela sua condição de mulher e de todos os padrões, representações e condutas imbuídas a ela (TELES; MELO, 2012).

Nesse sentido, a ordem patriarcal é fator crucial na produção da violência de gênero, já que embasa as representações de gênero. A partir da ordem patriarcal, foram atribuídas à mulher, historicamente, funções domésticas e ao homem caberia às funções públicas (MACIEL, 2016).

De acordo com Araújo (2010, p. 20-21), a violência de gênero “expressa uma forma particular de violência global mediatizada pela ordem patriarcal que delega aos homens o direito de dominar e controlar suas mulheres, podendo para isso usar a violência”.

Dessarte, a mulher que sofre esse tipo de violência não se encontra em igualdade de condições com o agressor. Há uma certa vulnerabilidade, mesmo que transitória. Ainda em relação a violência doméstica e familiar, é preciso reiterar que ela possui causa social, decorrente dos papéis sociais estereotipados, principalmente em relação à mulher difundidos em uma sociedade que carrega consigo resquícios do patriarcado (BIANCHINI, 2018).

A violência de gênero é permeada pela pressão que os sujeitos sofrem ao serem incorporados a padrões sobre ser homem e mulher em que também estão imbricadas relações de poder e dominação. A violência de gênero é uma das formas de violação aos direitos humanos (STREY, 2012).

De acordo com Saffioti (2015), é necessário realizar ponderações ao analisar dados relativos à violência, principalmente no que tange a violência urbana, uma vez que os índices dessa forma de violência mostram que os maiores indicadores tem como vítimas pessoas do sexo masculino, porém há que se considerar que estes dados evidenciam estatísticas de mortalidade por causas externas, já que o espaço público ainda é em sua maioria masculino. Assim, os homens estão mais sujeitos a acidentes de trabalho, acidentes de trânsito, homicídios e esses índices são mais elevados. Quando da análise da violência estritamente no âmbito doméstico e/ou familiar, os números apontam que a violência contra as mulheres se sobressaem por uma grande margem, justamente no espaço em que deveriam se sentir mais protegidas e seguras.

Saffioti (2015), também contribui ao trabalhar com o conceito de direitos humanos, considerando, por conseguinte, a violência como toda situação que cause a violação a esses direitos. Isso também exige uma releitura consistente e crítica dos direitos humanos.

Saffioti (2015), tece suas concepções acerca da violência nessa perspectiva, pois considera difícil a utilização de um conceito mais fechado sobre violência, já que a analisa como ruptura de diferentes tipos de integridade: física, sexual, emocional e moral. Em diversos casos,

são muito tênues os limites para essa ruptura de integridade, já que algumas mulheres consideram se sujeitar a dominação dos homens parte de sua obrigação, de modo que cada mulher terá considerações diferentes a respeito de violência (SAFFIOTI, 2015).

A violência de gênero é paralela a outras formas de violência, como a intrafamiliar, que ocorre no contexto familiar por seus membros, comumente atingindo mulheres e crianças e que, sobretudo, é exercida por homens contra mulheres em uma relação de poder entre o mais forte (masculino) e o mais fraco (feminino). Ela está inserida nas relações sociais, institucionais e culturais e se manifesta de diferentes formas na sociedade, indo desde o plano simbólico, que estabelece e atribui papéis sociais ao homem e a mulher, até a violência física (VINCENSI; GROSSI, 2012).

De acordo com Teles e Melo (2012, p. 21):

A violência é uma das mais graves formas de discriminação em razão do sexo/gênero. Constitui violação dos direitos humanos e das liberdades essenciais, atingindo a cidadania das mulheres, impedindo-as de tomar decisões de maneira autônoma e livre, de ir e vir, de expressar opiniões e desejos, de viver em paz em suas comunidades; direitos inalienáveis do ser humano. É uma forma de tortura que, embora não seja praticada diretamente por agentes do Estado, é reconhecida como violação dos direitos humanos desde a Conferência Mundial de Direitos Humanos realizada em Viena (Áustria) em 1993, isso porque cabe ao Estado garantir segurança pública, inclusive da população feminina. É um fenômeno que atinge mulheres de diferentes classes sociais, grupos étnicos, posições econômicas e profissionais.

De acordo com Teles e Melo (2012, p. 22), “a prática da violência de gênero é transmitida de geração a geração tanto por homens como por mulheres”. Essa forma de violência se torna arraigada no interior das relações humanas, sendo vista como algo natural, como se fizesse parte da natureza humana. “É comum que a violência de gênero se manifeste por meio de agressões físicas, sexuais, psicológicas e patrimoniais, e, aliás, essas manifestações podem ocorrer simultaneamente” (TELES; MELO, 2012, p. 23).

Para Teles e Melo (2012, p. 23), “de um modo geral, a violência de gênero é praticada pelo homem para dominar a mulher, e não eliminá-la fisicamente. A intenção masculina é possuí-la, é tê-la como sua propriedade, determinar o que ela deve desejar, pensar, vestir”, tendo-a sob seu controle.

A violência de gênero é a categoria mais geral, entretanto, é necessário considerar suas especificidades. É necessário considerar que o uso do conceito de gênero pode, conforme aborda Scott (1988) *apud* Saffioti (2015), revelar neutralidade, quando não considera em certa instância as desigualdades e poder envolvidos. A questão do gênero como uma construção social do masculino e do feminino deixa aberta a possibilidade do vetor da dominação-

exploração, enquanto os demais marcam a presença masculina acerca disso. Entretanto, o vetor mais amplamente difundido da violência de gênero é direcionado no âmbito do homem contra a mulher, tendo maior intensidade a partir de uma organização social que privilegia os valores patriarcais e difunde uma cultura machista (SAFFIOTI, 2015).

1.4 VIOLÊNCIA DOMÉSTICA E FAMILIAR CONTRA A MULHER

Para Teles e Melo (2012), a violência doméstica é a que ocorre dentro de casa, nas relações entre as pessoas da família, entre homens e mulheres, pais/mães e filhos, entre jovens e pessoas idosas. Entretanto, as mulheres são o alvo principal. Alguns preferem denominá-la de violência intrafamiliar, mas é preciso considerar que a violência intrafamiliar pode ocorrer fora do espaço doméstico, sendo resultado de reações violentas entre membros da própria família. Há uma crítica em relação a esta nomenclatura, pois mais uma vez, ela estaria escondendo a violência contra a mulher, uma vez que a principal vítima desse tipo de violência é a mulher. Nesse sentido, este termo inclui outros integrantes da família e os agressores se aproveitam do seu estado de vulnerabilidade para exercer violência.

Esses conceitos se diferenciam em relação ao contexto em que foram organizados, entretanto as ideias de ambas se entrelaçam, pois a violência doméstica ocorre no espaço familiar e a violência intrafamiliar ocorre com frequência no espaço doméstico (TELES; MELO, 2012).

De acordo com Saffioti (2015), a violência familiar envolve membros de uma mesma família sendo extensa ou nuclear, considerando aqui a consanguinidade e a afinidade. A violência intrafamiliar extrapola os limites do domicílio, podendo acontecer entre membros de uma família que moram em domicílios separados. A violência doméstica atinge tanto pessoas que pertencem à mesma família pelos laços de consanguinidade e afinidade como também pessoas que, não pertencendo à mesma família, vivem parcial ou integralmente no domicílio do agressor, sendo o interior do domicílio predominante (mas não único) como lugar desta prática de violência, demonstrando uma rotinização e ocorrendo numa relação afetiva.

O reconhecimento dos direitos das mulheres é relativamente recente diante da discriminação histórica, durante um longo processo de construção por estruturas de poder, dominação e desigualdades impostas pela tradição cultural (BIANCHINI, 2018). Esse reconhecimento concebe que “os direitos das mulheres são indissociáveis dos direitos humanos: não há que se falar em garantia universal de direitos sem que as mulheres, enquanto humanas e cidadãs, tenham seus direitos específicos respeitados [...]” (BIANCHINI, 2018, p. 137).

Em 10 de dezembro de 1948, a Organização das Nações Unidas - ONU, adotou e proclamou a Declaração Universal dos Direitos Humanos. Esta Declaração, composta por 30 artigos e um preâmbulo, declara a existência dos direitos humanos como direitos inerentes a todas as pessoas, pela sua condição e essência humana, a ser atingido por todos os povos e nações em qualquer ponto do planeta, sendo reconhecidos a nível internacional. A Declaração defende que é imprescindível observar e garantir esses direitos dos seres humanos acima de tudo, para preservar a liberdade, a justiça e a paz no mundo (NAÇÕES UNIDAS NO BRASIL, 1948).

A partir desse documento, pela primeira vez foram estabelecidas as normas válidas para todo ser humano, protegendo universalmente os seus direitos, independentemente de seu sexo, origem, raça, religião ou cultura. O artigo 1º da Declaração Universal dos Direitos Humanos dispõe que “todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos. São dotados de razão e de consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade” (NAÇÕES UNIDAS NO BRASIL, 1948).

Portanto, esse documento é essencial, sendo ponto culminante da evolução dos direitos humanos, legitimando-os e expondo a fidedignidade concebida por ele “na dignidade e no valor da pessoa humana e na igualdade de direitos do homem e da mulher [...]” (NAÇÕES UNIDAS NO BRASIL, 1948). Assim, os direitos das mulheres passam a ser reconhecidos como direitos humanos merecendo o reconhecimento e a proteção universal. Após a aprovação desta Declaração foram assinadas outras convenções em relação ao direito à igualdade de gênero, principalmente para combater a discriminação e a violência contra a mulher.

No plano internacional dos direitos humanos, no qual o Brasil também se insere, tem-se dois tratados ratificados por este país no que se refere especificamente aos direitos das mulheres: a convenção organizada pela ONU denominada Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher - CEDAW (1979) e a Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher – Convenção de Belém do Pará (1994). Esses tratados internacionais que o Brasil ratificou criam obrigações para este país perante a comunidade internacional e também surtem efeitos concretos no sistema político, normativo e judicial do Estado brasileiro, originando obrigações internas e gerando novos direitos para as mulheres, que passam a contar com uma última instância internacional de decisão, quando todos os recursos disponíveis no Brasil falharem na realização da justiça (TELES; MELO, 2012).

A CEDAW foi adotada e aberta à assinatura, ratificação e adesão pela Resolução nº 34/180, da Assembleia Geral das Nações Unidas, de 18 de dezembro de 1979, baseando-se na

constatação de que, apesar da existência de vários instrumentos internacionais que visam garantir os direitos humanos e reprimir qualquer forma de discriminação, as mulheres continuam sendo objeto de discriminações (ANDREUCCI, 2013).

Esta Convenção representa o maior esforço da ONU, a nível internacional, a dispor de forma mais ampla sobre os direitos humanos da mulher. A CEDAW objetivava a promoção e a proteção dos direitos das mulheres de todo o mundo assegurando a igualdade a todas, bem como a repressão às suas violações, podendo ser considerada como a Carta Magna dos direitos das mulheres. Esta Convenção simboliza o resultado de inúmeros avanços construídos nos últimos anos, em um grande esforço mundial de consolidação de uma ordem universal de respeito à dignidade de todo ser humano (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1979).

De acordo com a Organização das Nações Unidas (1979, p. 15-16) :

A Convenção vai além das garantias de igualdade e idêntica proteção, viabilizada por instrumentos legais vigentes, estipulando medidas para o alcance da igualdade entre homens e mulheres, independentemente de seu estado civil, em todos os aspectos da vida política, econômica, social e cultural. Os Estados-parte têm o dever de eliminar a discriminação contra a mulher através da adoção de medidas legais, políticas e programáticas. Essas obrigações se aplicam a todas as esferas da vida, a questões relacionadas ao casamento e às relações familiares e incluem o dever de promover todas as medidas apropriadas no sentido de eliminar a discriminação contra a mulher praticada por qualquer pessoa, organização, empresa e pelo próprio Estado. Entretanto, a simples enunciação formal dos direitos das mulheres não lhes confere automaticamente a efetivação de seu exercício. Este depende de ações dos três poderes: do Legislativo, na adequação da legislação nacional aos parâmetros igualitários internacionais; do Executivo, na elaboração de políticas públicas voltadas para os direitos das mulheres; e, por fim, do Judiciário, na proteção dos direitos das mulheres e no uso de convenções internacionais de proteção aos direitos humanos para fundamentar suas decisões (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1979).

Estabeleceu a referida Convenção que a “discriminação contra a mulher” viola a igualdade de direitos e o respeito à dignidade humana, dificultando a participação da mulher em condições iguais às do homem na vida social, em qualquer âmbito que seja. Para os fins dessa convenção, a discriminação contra a mulher significa toda distinção, exclusão ou restrição baseada no sexo e que tenha por objeto ou consequência prejudicar ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício pela mulher, independente do estado civil, com base na igualdade do homem e da mulher, dos direitos humanos e liberdades fundamentais nos campos políticos, econômico, social, cultural e civil ou em qualquer outro campo (ANDREUCCI, 2013; BIANCHINI, 2018). A CEDAW integra a legislação brasileira, sendo que o Brasil, ao tornar-se signatário, se obriga a cumprir o que foi ratificado por ela.

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, já constitui-se em um grande marco em relação aos direitos da mulher ao reconhecer a sua cidadania plena no plano

jurídico nacional, acontecendo, sobretudo por conta da movimentação das próprias mulheres no Congresso Nacional Constituinte, a partir da apresentação de emendas populares que garantiram que os direitos da mulher fossem inclusos no documento constitucional a fim de que ele tivesse um caráter mais igualitário, rompendo com o sistema legal fortemente discriminatório em relação às mulheres (TELES; MELO, 2012).

Considerando isso, a Constituição Federal de 1988 tem como um de seus objetivos fundamentais em seu art. 3º: “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”, constitucionalizando os direitos a todos, do homem e da mulher (BRASIL, 1988). No que concerne à violência doméstica, esta também é reconhecida pela Constituição Federal de 1988 em seu art. 226, parágrafo 8º que preconiza que: “O Estado assegurará a assistência à família na pessoa de cada um dos que a integram, criando mecanismos para coibir a violência no âmbito de suas relações” (BRASIL, 1988).

Ainda conforme Teles e Melo (2012), mesmo diante do tratado proposto pela CEDAW (1979) foi apenas no ano de 1993, na Conferência Mundial de Direitos Humanos, promovida pelas Nações Unidas, em Viena, que houve o reconhecimento internacional da violação dos direitos das mulheres como violação dos direitos humanos, cabendo ao Estado garantir proteção e segurança às mulheres.

Em relação à violência contra a mulher, também se destaca o sistema regional de proteção da Organização dos Estados Americanos - OEA¹, por conferir tratamento especial a esse assunto, por meio da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência Contra a Mulher, denominada de “Convenção de Belém do Pará” (COMISSÃO INTERAMERICANA DE DIREITOS HUMANOS, 1994; TELES; MELO, 2012; ANDREUCCI, 2013).

A Convenção de Belém do Pará foi adotada em Belém do Pará, Brasil, em 9 de junho de 1994. Para a Comissão Interamericana de Direitos Humanos (1994), a Convenção de Belém do Pará, adotada pela Assembleia Geral da OEA, define a violência contra a mulher como

¹ De acordo com Sabadell e Souza (2013) a Organização dos Estados Americanos - OEA, foi criada para alcançar uma ordem de paz e de justiça, promover a solidariedade, intensificar a colaboração e defender a soberania dos membros. A OEA tem como pilares a democracia, os direitos humanos e o desenvolvimento. A Comissão Interamericana de Direitos Humanos - CIDH da OEA é uma das entidades do sistema interamericano de proteção e promoção dos direitos humanos nas Américas, sua sede fica em Washington (USA). SABADELL, Ana Lucia; SOUZA, Anamaria Monteiro de Castro. O impacto da teoria feminista do direito no âmbito internacional: observações acerca da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher. In: FERRAZ, Carolina Valença; LEITE, George Salomão; LEITE, Glauber Salomão; LEITE, Glauco Salomão (Org.). **Manual dos direitos da mulher**. São Paulo: Saraiva, 2013. p. 467-479.

“qualquer ato ou conduta baseada no gênero, que cause morte, dano ou sofrimento físico, sexual ou psicológico à mulher, tanto na esfera pública como na esfera privada” e entende-se que a violência contra a mulher abrange a violência física, sexual e psicológica.

A referida Convenção é o único instrumento jurídico internacional que aborda especificamente a questão da violência de gênero para os países do Continente. Essa Convenção reconhece que a violência contra a mulher constitui a violação dos direitos humanos e liberdades fundamentais, limitando total ou parcialmente à mulher o reconhecimento, gozo e exercício desses mesmos direitos e liberdades, tanto no âmbito público como privado. Acrescentou ainda, que toda mulher poderá exercer livre e plenamente seus direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais contando com a proteção desses direitos consagrados nos instrumentos regionais e internacionais sobre direitos humanos (COMISSÃO INTERAMERICANA DE DIREITOS HUMANOS, 1994; TELES; MELO, 2012; ANDREUCCI, 2013).

Pela Convenção, os Estados Partes têm de tomar medidas para prevenir e erradicar esse tipo de violência, bem como assegurar recursos adequados e efetivos no atendimento à mulher sujeita a violência e atendimento e custódia dos menores afetados. Essa Convenção adotou deveres exigíveis de imediato e progressivamente, principalmente no que concerne a medidas educativas, inclusive com a formulação de programas formais e não formais adequados a todos os níveis do processo educacional especialmente preventivas, destinadas a evitar a violência contra a mulher (COMISSÃO INTERAMERICANA DE DIREITOS HUMANOS, 1994; TELES; MELO, 2012).

De acordo com Pasinato e Santos (2008), a partir do ano de 2003, inaugurou-se uma nova fase nas políticas públicas de âmbito nacional relacionadas às mulheres no Brasil, com a criação da Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, a qual tinha orçamento próprio, poderes e autonomia administrativa para criar e executar políticas públicas e definir ações e estratégias voltadas para a ampliação e a garantia dos direitos das mulheres.

A prevenção da violência doméstica contra a mulher no âmbito nacional também tem como pilar fundamental a Lei nº 11.340/2006, denominada de “Lei Maria da Penha” (BRASIL, 2006), que foi promulgada com a missão de proporcionar instrumentos para enfrentar a violência de gênero no Brasil.

Essa Lei pode ser considerada de caráter misto, contemplando partes penais, partes processuais, cíveis etc., sendo também bem completa, com medidas de caráter repressivo e preventivo no combate à violência doméstica e familiar contra a mulher. A fim de compreender mais sobre essa legislação, será tratado o seu histórico até a promulgação desta Lei.

Apesar de todo o aparato jurídico, a ênfase da Lei nº 11.340/2006 - Lei Maria da Penha (BRASIL, 2006) são as diretrizes, princípios, normas e políticas públicas de proteção, providências, procedimentos, medidas, planos, estratégias, instrumentos e mecanismos de caráter assistencial, protetivo e preventivo da violência de gênero (BIANCHINI, 2018).

A Lei Maria da Penha é fruto de uma importante conquista galgada em nível internacional, uma vez que o Brasil sofreu condenação pela Comissão Interamericana de Direitos Humanos - CIDH, pois, mesmo existindo normativas que asseguravam os direitos da mulher, como a CEDAW e a Convenção de Belém do Pará, a realidade constatada, principalmente em relação ao caso de Maria da Penha Maia Fernandes, mostrou o descumprimento de tais medidas. Diante disso, o Brasil teve que cumprir obrigações em que coube ao país elaborar normativas de proteção à mulher vítima de violência doméstica e familiar (BIANCHINI, 2018; INSTITUTO MARIA DA PENHA, 2021).

Esta Lei carrega esse nome em homenagem a Maria da Penha Maia Fernandes, farmacêutica bioquímica, que morava em Fortaleza, Ceará, e no ano de 1983 foi vítima de tentativa de homicídio (sendo duas tentativas de homicídio, por arma de fogo e eletrocussão), provocadas pelo seu marido à época, o professor da Faculdade de Economia, Marco Antonio Heredia Viveiros. Condenado em duas ocasiões, o réu não chegou a ser preso, o que gerou indignação na vítima. Maria da Penha procurou o auxílio dos organismos internacionais, em busca de reconhecimento em relação a convivência da República Federativa do Brasil em tomar as providências cabíveis no intuito de processar e punir o seu então esposo, pelas duas tentativas de homicídio perpetradas contra ela, que tinham acontecido há mais de 15 anos. As agressões sofridas por ela ocasionaram paraplegia irreversível (ANDREUCCI, 2013; BIANCHINI, 2018, INSTITUTO MARIA DA PENHA, 2021).

Portanto, em razão da tolerância do Brasil em julgar o processo dos crimes praticados como violência doméstica e familiar contra a mulher, o Centro pela Justiça Internacional e o Comitê Latino-Americano e do Caribe para a Defesa dos Direitos da Mulher, juntamente com a vítima, formalizaram então uma denúncia à CIDH da OEA que analisou se havia de fato ocorrido a violação de direitos diante de acordos internacionais de proteção a mulher (SABADELL; SOUZA, 2013; BIANCHINI, 2018; INSTITUTO MARIA DA PENHA, 2021).

Assim, a Comissão da OEA condenou o Estado brasileiro, em 2001, por negligência e omissão na repressão à violência doméstica, pela excessiva tolerância em tomar providências acerca do crime praticado com violência à mulher, bem como do tratamento discriminatório com respeito a violência doméstica contra mulheres no país. Ainda recomendou uma reforma no sistema legislativo brasileiro com o desígnio de simplificar procedimentos já existentes e

inserir novas maneiras e propostas para a resolução de conflitos (ANDREUCCI, 2013; BIANCHINI, 2018).

Assim, a condenação do Brasil levou em conta que mesmo o país sendo signatário da CEDAW (promulgada pelo Decreto n. 4.377/2002) e da Convenção de Belém do Pará, 1994 (promulgada pelo Decreto n. 1.973/1996), este, permitiu um caso como o de Maria da Penha, que culminou portanto, na criação da Lei nº 11.340/2006 (ANDREUCCI, 2013).

Em 7 de agosto de 2006, foi sancionada a Lei nº 11.340, conhecida como Lei Maria da Penha, considerando que uma das recomendações da CIDH, foi reparar Maria da Penha tanto material quanto simbolicamente. O Estado do Ceará pagou a ela uma indenização e o Governo Federal batizou a lei com o seu nome como reconhecimento de sua luta contra as violações aos direitos humanos das mulheres (INSTITUTO MARIA DA PENHA, 2021).

O caso de violência doméstica sofrida por esta senhora tornou-se uma marco na luta contra a violência doméstica no país e sensibilizou a opinião pública sobre a violência dentro dos lares, uma vez que até então esse tipo de violência era percebida como um ato de correção e não uma forma de agressão baseada no fato de ser contra o gênero feminino (SABADELL; SOUZA, 2013).

Antes da Lei Maria da Penha entrar em vigor, a violência doméstica e familiar contra a mulher era tratada como crime de menor potencial ofensivo. Na prática, a violência de gênero era tratada com superficialidades e as penas geralmente se reduziam ao pagamento de cestas básicas ou trabalhos comunitários. Em outras palavras, não havia dispositivo legal para punir, com mais rigor, o homem autor de violência. A partir desta lei, a violência doméstica e familiar contra a mulher passa a ser crime, deixando de ser tratada como infração de menor potencial ofensivo (INSTITUTO MARIA DA PENHA, 2021).

A Lei Maria da Penha (BRASIL, 2006) se destina primordialmente à mulher em situação de violência doméstica e familiar. Entretanto, essa Lei não se limita apenas à mulher e traz em seu cerne uma série de dispositivos de caráter assistencial e protetivo direcionado também aos familiares da vítima, às testemunhas e ao agressor. As premissas estabelecidas por esta norma foram sistematizadas a partir de tratados internacionais como a CEDAW (1979) e a Convenção de Belém do Pará (1994) formando um todo integrado e harmônico (BIANCHINI, 2018).

A Lei Maria da Penha tem como objeto a violência contra a mulher baseada no gênero, praticada no âmbito doméstico, familiar ou em uma relação íntima de afeto e tem como objetivo coibir e prevenir a violência doméstica e familiar contra a mulher (BIANCHINI, 2018).

Para que a violência contra a mulher possa ser abarcada pela Lei Maria da Penha (Lei nº 11.340/2006), além da violência ter por base uma questão de gênero, há ainda, pela referida lei de se considerar as configurações de violência, bem como, o contexto em que a violência tenha ocorrido. Assim, a Lei Maria da Penha (Lei nº 11.340/2006), de acordo com seu art. 5º estabelece que a violência doméstica e familiar pode ser e pode ocorrer:

Art. 5º Para os efeitos desta Lei, configura violência doméstica e familiar contra a mulher qualquer ação ou omissão baseada no gênero que lhe cause morte, lesão, sofrimento físico, sexual ou psicológico e dano moral ou patrimonial:

I - no âmbito da unidade doméstica, compreendida como o espaço de convívio permanente de pessoas, com ou sem vínculo familiar, inclusive as esporadicamente agregadas;

II - no âmbito da família, compreendida como a comunidade formada por indivíduos que são ou se consideram aparentados, unidos por laços naturais, por afinidade ou por vontade expressa;

III - em qualquer relação íntima de afeto, na qual o agressor conviva ou tenha convivido com a ofendida, independentemente de coabitação.

Parágrafo único. As relações pessoais enunciadas neste artigo independem de orientação sexual (BRASIL, 2006).

Considerando o texto da lei, pode-se compreender que a violência doméstica e familiar contra a mulher, além de compreender relações de família com vínculos de parentesco, em um caráter jurídico familiar, compreende também pessoas que não tenham vínculo familiar, como namorados (as), ex-namorados (as), amigos próximos, vizinhos e também agregados.

A Lei Maria da Penha (BRASIL, 2006) objetiva proporcionar instrumentos úteis à mulher em situação de violência doméstica e familiar. Ainda, visa punir os agressores, bem como incluir valores pautados nos direitos humanos a serem difundidos socialmente a fim de possibilitar o enfrentamento e o combate à violência e promover a igualdade de gênero.

Entre as medidas preventivas destacadas por esta Lei, encontra-se o trabalho importante da educação e da escola como âmbito e espaço de reflexões, discussões, desconstruções, formações e mudanças em relação a agenda de gênero, sendo a educação, portanto, um dos vetores fundamentais para a prevenção da violência contra a mulher.

A violência contra a mulher, compreendida como violência de gênero, têm ganhado maior visibilidade e repercussão principalmente perante a mídia. Porém, têm sido banalizada pelo poder público e pela sociedade, sendo colocada em um plano mais geral em relação as demais formas de violência. Nesse sentido, faz-se necessário refletir sobre o papel social de cada integrante da sociedade, sobre o papel da educação e da escola para desconstruir, promover debates e trabalhar em uma perspectiva de conscientização sobre a igualdade de gênero e a prevenção e o enfrentamento da violência contra a mulher, pensando para além da

responsabilização de alguns setores do Estado para com esse tipo de violência (TELES; MELO, 2012).

Outra normativa que trata da violência contra a mulher é a Política Nacional de Enfrentamento à Violência contra as Mulheres. Esta Política tem por finalidade estabelecer conceitos, princípios, diretrizes e ações de prevenção e combate à violência contra as mulheres, bem como possui o viés de assistência e garantia de direitos às mulheres em situação de violência, conforme normas e instrumentos internacionais de direitos humanos e legislação nacional. A Política Nacional de Enfrentamento à Violência contra as Mulheres objetiva enfrentar todas as formas de violência contra as mulheres a partir de uma perspectiva de gênero e de uma visão integral deste fenômeno (BRASIL, 2011).

Os princípios que orientam a Política Nacional de Enfrentamento à Violência contra as Mulheres pautam-se na igualdade e respeito à diversidade, na equidade, na autonomia das mulheres, na laicidade do Estado, na universalidade das políticas, na justiça social, na transparência dos atos públicos e na participação e controle social (BRASIL, 2011).

As diretrizes da Política Nacional de Enfrentamento à Violência contra as Mulheres (BRASIL, 2011) são:

- Garantir o cumprimento dos tratados, acordos e convenções internacionais firmados e ratificados pelo Estado Brasileiro relativos ao enfrentamento da violência contra as mulheres.
- Reconhecer a violência de gênero, raça e etnia como violência estrutural e histórica que expressa a opressão das mulheres e que precisa ser tratada como questão da segurança, justiça, educação, assistência social e saúde pública.
- Combater as distintas formas de apropriação e exploração mercantil do corpo e da vida das mulheres, como a exploração sexual e o tráfico de mulheres.
- Implementar medidas preventivas nas políticas públicas, de maneira integrada e intersetorial nas áreas de saúde, educação, assistência, turismo, comunicação, cultura, direitos humanos e justiça.
- Incentivar a formação e capacitação de profissionais para o enfrentamento à violência contra as mulheres, em especial no que tange à assistência.
- Estruturar as Redes de Atendimento à mulher em situação de violência nos Estados, Municípios e Distrito Federal (BRASIL, 2011, p. 32-32).

O conceito de violência contra as mulheres, adotado pela Política Nacional de Enfrentamento à Violência contra as Mulheres (BRASIL, 2011), fundamenta-se na definição da Convenção de Belém do Pará (1994), segundo a qual em seu Art. 1º, compreende a violência contra a mulher como “qualquer ação ou conduta, baseada no gênero, que cause morte, dano ou sofrimento físico, sexual ou psicológico à mulher, tanto no âmbito público como no privado”. A definição é, desse modo, ampla, abarcando diferentes formas de violência contra as mulheres.

Ainda, a violência contra as mulheres não pode ser entendida sem se considerar a dimensão de gênero, ou seja, a construção social, política e cultural da(s) masculinidade(s) e da(s) feminilidade(s), assim como as relações entre homens e mulheres. É um fenômeno, que se dá no nível das relações sociais, requerendo mudanças culturais, sociais e educativas para seu enfrentamento e coibição (BRASIL, 2011). A Política Nacional encontra-se, também em consonância com a Lei nº 11.340/2006 - Lei Maria da Penha e com convenções e tratados internacionais ratificados pelo Brasil como a Declaração Universal dos Direitos Humanos e a CEDAW (BRASIL, 2011).

Essa Política (BRASIL, 2011) evidencia que a violência contra mulheres se constitui em uma das principais formas de violação dos seus direitos humanos, atingindo o direito à vida, à saúde e à integridade física. A violência contra as mulheres em todas as suas formas, portanto, é um fenômeno findando nas relações desiguais de gênero, que têm na violência doméstica sua expressão máxima. A violência contra as mulheres é um fenômeno multifacetado e que atinge mulheres de diferentes classes sociais, etnias, estados civis, escolaridade e contextos, de maneira velada (BRASIL, 2011).

Essa Política, portanto, corrobora muito com a Lei Maria da Penha (BRASIL, 2006) no sentido de reconhecer que a violência é complexa, que tem inúmeros fatores que podem levar à violência contra a mulher, sejam questões culturais, econômicas, sociais ou de religião. Ainda, as consequências da violência contra a mulher são inúmeras, não apenas relativas à violação sua integridade física, mas também sua condição psicoemocional, podendo atingir filhos e todo o contexto familiar. Essa Política prevê que no Brasil deve haver uma atuação pautada não apenas no combate, mas também na assistência e prevenção, garantindo o direito das mulheres a uma vida livre de violência.

De acordo com a Política Nacional de Enfrentamento à Violência contra as Mulheres (BRASIL, 2011), o enfrentamento à violência contra as mulheres deve ancorar-se principalmente através da implementação de políticas amplas e articuladas, por meio da ação conjunta dos diversos setores envolvidos com a questão que interfiram e desconstruam os padrões sexistas e disseminem atitudes igualitárias e valores éticos de irrestrito respeito às diversidades como a área da saúde, da segurança pública, da justiça, da educação, da assistência social, entre outros, no sentido de propor ações que previnam e minimizem situações de violência e garantam os direitos das mulheres.

1.5 O PAPEL SOCIAL DA ESCOLA

Como já evidenciado, entre as medidas preventivas e de enfrentamento para situações de violência de gênero e doméstica e familiar contra a mulher, encontra-se o importante e necessário trabalho da educação e das instituições de ensino como espaços de reflexão, discussão e formação dos sujeitos a fim de que rompam com ciclos de violência e preconceitos em relação aos gêneros. Assim, considerou-se necessário também discutir e evidenciar neste trabalho, o papel social da escola enquanto instituição socializadora dos sujeitos e como ela pode contribuir para a desconstrução de estereótipos femininos e masculinos e para a prevenção da violência de gênero e doméstica e familiar contra a mulher.

Primeiramente, faz-se necessário considerar que o ser humano não nasce humano, mas torna-se humano e é na convivência com o outro e por meio do processo de socialização que o homem aprende a viver em sociedade, do qual passa a se tornar um membro (OLIVEIRA, 2001). De acordo com Oliveira (2001), a socialização consiste em um amplo processo que se dá pelo ato de transmitir ao indivíduo, de inculcar em sua mente, os conhecimentos, os valores e os padrões de uma sociedade, visando integrar o sujeito aos grupos sociais. Essa integração ocorre mediante diversos processos sociais, dentre os quais destaca-se a educação.

Aos poucos a criança vai reconhecendo o mundo em que está inserida, a família, amigos, a escola, a igreja, a mídia e vai tomando consciência do meio em que vive, dos significados, das ideias, valores, imagens, das regras e normas, que irão contribuir para sua formação e de sua personalidade (OLIVEIRA, 2001).

Conforme Oliveira (2001, p.11) assevera: “os agentes socializadores tornam o indivíduo membro de uma determinada sociedade” e embora o processo educativo informal se faça presente em todas as sociedades, envolvendo seus tempos em condições variáveis no tempo e espaço, surge a escola, que é a agência encarregada pela educação formal. A escola é a instituição especificamente pensada e organizada para transmitir os conhecimentos e a cultura historicamente produzidas (OLIVEIRA, 2001).

O processo educativo se dá em diferentes espaços, formas e modalidades, entretanto, é por meio da educação formal que há o ato intencional de educar, a organização e a sistematização dos conhecimentos produzidos e acumulados pela sociedade. Portanto, nas palavras de Pontes (2020):

A escola é o espaço primordial para o desenvolvimento desta educação formal, integrada a um sistema de ensino, constituindo-se também como um espaço de

construção de identidades individuais e sociais; de circulação e troca de princípios e experiências; histórias individuais e coletivas (PONTES, 2020, p. 68).

A função social da escola e da educação escolar também é evidenciada na Lei nº 9.394/1996 – LDB (BRASIL, 1996) quando estabelece que:

TÍTULO I

Da Educação

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§ 1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

§ 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.

TÍTULO II

Dos Princípios e Fins da Educação Nacional

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996).

A escola é uma das instituições sociais responsável por transmitir conceitos, valores, crenças, relações e desde tenra idade os indivíduos que ali passam a conviver, estabelecem relações por meio de interações sociais com seus pares. Nessa perspectiva, Sarmiento (2004) aduz:

[...] as interações sociais são processos de relação, comunicação e identificação que não só permitem a negociação das definições da realidade de cada indivíduo como facilitam a criação de entendimentos comuns acerca do significado e sentido de símbolos e ações e a sua aceitação mútua por forma a tornar bem-sucedida a ação cooperativa (SARMENTO, 2004, p.60).

Nesse sentido, as escolas ensinam e formam os sujeitos, mas, também são constituídas, em suas dimensões relacionais por concepções e valores trazidos por esses sujeitos que nelas passam a conviver, e que poderão tornar-se, portanto, ações concretas orientadas por essas concepções, podendo assim reproduzir as desigualdades sociais a partir das distinções entre os gêneros ou atuar para a mudança social, sendo um ambiente de reforço positivo ou negativo diante das relações de gênero (LOURO, 1997).

Em vista disso, Sarmiento (2004) assevera que:

Instituindo um nexos entre o mundo adulto e o mundo infantil, o processo de reprodução interpretativa do mundo social adulto está no cerne do desdobramento do processo de construção social de lugar(es) comum (uns) pelas crianças [...] (SARMENTO, 2004, p.60).

As crianças desde cedo imitam o mundo adulto, mesmo desconhecendo a atribuição de valor dada a determinadas ações e construções a partir de ideias propagadas. Elas se apropriam das relações e interações sociais da vida adulta utilizando-as como conhecimentos e critérios para validar suas relações e práticas sociais interiorizando costumes e valores (SEQUINEL, [2019]).

A educação das crianças é guiada pelo conhecimento, pelos ideais e valores, pelos costumes, pela tradição e cultura que seus pais ou responsáveis se orientam e ensinam a elas nessa fase da vida. Desta forma, as crianças reproduzem os papéis sociais desde cedo por meio de suas representações, de falas, comportamentos e brincadeiras, revelando o que é permeado na sociedade vigente.

De acordo com Jean Piaget (1994), as crianças sofrem influências diretas pelos adultos com os quais convivem desde a tenra idade e como ainda não possuem uma compreensão e um discernimento acerca de regras e normas de convivência, necessitam dos ensinamentos e posicionamentos de um adulto. A partir disso, compreende-se que a criança poderá sofrer uma influência negativa, conforme o que seus responsáveis a ensinarem, visto que estes convivem em meio a um sistema patriarcal hegemônico e que os papéis sociais produzidos e reproduzidos propagam o que foi construído pela sociedade.

Para Louro (1997, p. 22) “[...] é no âmbito das relações sociais que se constroem os gêneros”. Homens e mulheres se identificam na sociedade como masculinos e femininos assumindo identidades de gênero. No entanto, o processo de construção dessas identidades não é estável, ao contrário, apresenta significativa instabilidade uma vez que estão se transformando dialeticamente (LOURO, 1997).

Se educadas desta forma, as crianças vão assumindo papéis com características específicas referentes ao que se propaga e ao que se espera do papel masculino e feminino, ou seja, as crianças são induzidas a assumirem papéis pré-estabelecidos. É necessário colocar em questão esses estereótipos já prontos e definidos, caso contrário o poder, a dominação e a violência continuarão se perpetuando no nível da macroestrutura social (NUNES, 2002).

Porém, ao adentrarem o espaço escolar, novas relações com o outro, novos conhecimentos, aprendizados e experiências passam a fazer parte da vida da criança. De acordo com Pontes (2020):

A escola está inserida em um sistema de ensino, imbuído de concepções, valores e padrões, todos permeados pela cultura vigente. No entanto, a comunidade que constrói a escola apresenta e anima seus paradigmas e valores, entrelaçados e costurados por todos os sujeitos ali atuantes: estudantes, famílias e profissionais da educação (PONTES, 2020, p. 68).

Dessarte as instituições escolares podem tornar-se um ambiente de reforço das relações de gênero, propensas à manutenção das ideias, costumes e valores disseminados pela sociedade, ou podem atuar em relação à ruptura de estereótipos (re)afirmados constantemente, sendo um espaço favorável para a construção de saberes e a disseminação de conversas e debates que problematizem a igualdade de gênero e rompam com esses paradigmas.

O ingresso da criança na instituição de ensino amplia e alarga seu universo inicial, promovendo o contato com outras crianças e adultos de origens e hábitos culturais diversos, proporcionando à criança oportunidades de construir conhecimentos sobre novas realidades. A entrada da criança na instituição escolar é essencial para o seu desenvolvimento, pois permite que a criança vá se percebendo e percebendo e reconhecendo o outro também (PONTA GROSSA, 2004).

Fonseca (2017) aborda a importância de se romper com paradigmas estabelecidos há muito e que são regidos por concepções resultantes de uma cultura patriarcal que busca conformar as subjetividades “de menino” e “de menina” por meio de situações que incutem tais papéis sob a forma de brincadeiras, brinquedos, desenhos, cores etc. dispostas na sociedade, nas mídias e dentro das instituições de Educação Infantil, sendo necessários estudos que tratem de novos debates e produção de sentidos sobre as relações de gênero a partir de situações em que esses sujeitos analisem tais situações e tornam-se ativos.

São necessárias práticas e ações pedagógicas no âmbito do espaço escolar que atuem contra qualquer tipo de preconceito e forma de violência. É necessário que a criança se compreenda enquanto um sujeito de direitos e que independentemente de ser menino ou menina, homem ou mulher possa ter seus direitos, desejos e sonhos respeitados, independentemente de suas escolhas.

De acordo com Salles Filho (2019):

Nisso, a escola como espaço de vivência/convivências será fundamental para exercitar relações significativamente positivas, na horizontalidade das interações, no recrudescimento do “machismo” como forma de projetar a vida, buscando a emancipação (de fato) das mulheres, que poderão afirmar cada vez mais suas qualidades na construção de uma identidade humana, e não estereótipos aceitos sem reflexão. [...] (SALLES FILHO, 2019, p. 329).

A escola, como um espaço de práticas sociais e de relações interpessoais, também pode ser um espaço de resistência ao propiciar discussões e problematizações, além de ensinar novos valores e atitudes que contribuam para o desenvolvimento de um pensamento crítico que possibilite novas perspectivas e horizontes acerca das visões dominantes sobre as relações entre homem e mulher e os significados masculinos e femininos.

As desconstruções quanto ao gênero feminino e masculino permeadas socialmente corroboram para a ruptura das subordinações e desigualdades de gênero (VIANNA; RIDENTI, 1998), de modo que é essencial que as instituições escolares trabalhem as relações de gênero em suas práticas e que essa agenda se faça presente nos currículos escolares de forma transversal.

Nesse sentido, Lins e Sartori (2017) asseveram sobre o papel da escola e dos profissionais da educação diante da prevenção à violência doméstica e familiar contra a mulher:

A escola é uma instituição muito importante na promoção de políticas e ações voltadas para a prevenção e o enfrentamento a violência contra a mulher. Não só por ser um espaço privilegiado de discussão e debates sobre as questões afetas ao cotidiano e à sociedade, mas também porque muitas situações de violência são identificadas no convívio com os alunos e familiares (LINS; SARTORI, 2017, p. 184).

Os profissionais da educação, como atores sociais corresponsáveis pelo projeto de mudança das crenças socialmente aceitas que propagam as desigualdades de gênero, podem promover ações preventivas e de atenção às situações de violência contra a mulher. No que diz respeito à prevenção, podem ser realizadas atividades que introduzem questões de gênero nas disciplinas curriculares; ações educativas na escola; participações em eventos da comunidade escolar; e, no cotidiano, por meio da relação com os alunos e demais profissionais da educação. É importante reforçar a linguagem de NÃO a violência de gênero e refutar qualquer linguagem discriminatória e machista (LINS; SARTORI, 2017, p. 192).

Fonseca (2017) também afirma o papel do educador para que as rupturas de estereótipos aconteçam:

Portanto, também é papel do educador contribuir para que os educandos tenham contato com materiais representativos, assim como, no período escolar, vivenciem um ambiente livre de julgamentos, com atividades diversificadas, que valorizem a individualidade do aluno, incentivando processos criativos e de autodescoberta, sem restrições socioculturais (FONSECA, 2017, p. 6).

As instituições escolares são *lócus* privilegiados para proporcionar discussões sobre as questões que afetam o cotidiano e a sociedade. É o espaço estruturante para o desenvolvimento do processo de educação e de prevenção e enfrentamento às violências, uma vez que trabalha com a construção do conhecimento, valores, atitudes e formação de hábitos (PONTES, 2020).

Pontes (2020, p. 70) aduz sobre a temática gênero estar em pauta nos espaços escolares:

[...] é notável a urgência para o debate sobre relações de gênero nas escolas. A educação é uma das formas eficazes de intervenção, por parte do Estado, com uma proposta que combata a violência de gênero contra a mulher por parte dos agressores. A escola, especialmente, deve atuar por meio de intervenções que possam reduzir as crenças que justificam, legitimam e perpetuam comportamentos abusivos e o uso de violência em relações domésticas e familiares. É por meio da educação que se pode ampliar a visão de mundo das pessoas envolvidas no ciclo de violência, no que tange a direitos, gênero, justiça e cidadania. E a escola, como lócus primordial da construção do conhecimento, deve contribuir para a disputa de narrativa e desconstrução dessa naturalização de gêneros imutáveis, rumo a uma reconstrução social dos papéis de gênero (PONTES, 2020, p. 70).

A escola tem, portanto, um papel social fundamental por se tratar de um local privilegiado para debates e discussões em torno das relações de gênero na educação da infância objetivando a transformação social. Os professores também têm um papel social imprescindível, principalmente quando propõem ações, intervenções e situações de aprendizagens capazes de suscitar a reflexão dos alunos no sentido de desconstruir os discursos hegemônicos acerca dos gêneros, combatendo às desigualdades de gênero e a violência doméstica (JAKIMIU, 2011).

Assim, refletir e trazer à tona discussões acerca do papel social da educação e da escola, principalmente para com as crianças da etapa da Educação Infantil (foco deste trabalho) no que concerne a desconstrução de discursos e práticas hegemônicas que desumanizam o outro, é atuar na formação de sujeitos para conviverem em sociedade de maneira solidária, que exercerão a cidadania em toda sua plenitude, sendo sujeitos comprometidos com o bem comum.

É essencial também considerar que a criança não se limita enquanto um sujeito passivo diante da incorporação de elementos da cultura, mas que atribui sentidos e significados próprios aos conhecimentos e às práticas sociais às quais é integrada, principalmente quando reflexões, discussões e (des)construções lhes são propiciadas, possibilitando a construção de novas concepções, corroborando para a promoção social e para a promoção da igualdade.

1.6 A CRIANÇA, A INFÂNCIA E A EDUCAÇÃO INFANTIL

Considerando que a escola tem um papel fundamental enquanto agente socializador, que apresenta os conhecimentos, valores e normas necessárias para que as crianças desde pequenas vão se construindo enquanto sujeitos e se desenvolvam integralmente, faz-se necessário compreender portanto, que elas são sujeitos ativos que podem vir a agir para transformação da sociedade e atuarem para a quebra de paradigmas pré-estabelecidos. É essencial, portanto, compreender quem são as crianças, bem como suas infâncias, entendendo-as como atores sociais que atuam sobre o mundo em que vivem, com direito de se expressar,

de agir e de se apresentar como sujeito de conhecimento nos seus próprios termos, a partir de suas diferentes linguagens e assim, transformar o contexto em que vivem e as práticas sociais que empreendem. Assim sendo, neste tópico é abordado o conceito de criança, infância e Educação Infantil.

Inicialmente, é essencial compreender que a criança entendida atualmente como um sujeito concreto e ativo, bem como a infância vivenciada por ela, nem sempre existiu ou foi compreendida pela sociedade da mesma maneira. As concepções sobre criança e infância foram culturalmente determinadas e historicamente construídas. A infância existe desde os primórdios da humanidade, mas a sua percepção surgiu com a sociedade capitalista, urbano-industrial (KRAMER, 2007).

O significado conferido à infância tem sido construído historicamente e reflete os valores e representações que a sociedade dá às crianças e suas relações em diferentes períodos históricos. É imprescindível considerar que as crianças sempre estiveram inseridas dentro de determinadas relações e organizações sociais, vivenciando de diferentes maneiras esse momento em função dos diferentes contextos, papéis sociais e significações a elas imbuídos (KRAMER, 2007).

A obra de Philippe Ariès, a “História Social da Criança e da Família”, é considerada um dos grandes marcos em relação a constituição do conceito de infância, pois apresenta alguns elementos que identificam o surgimento de um sentimento em relação à criança, sendo construído ao longo da história. De acordo com Ariès (1986), as crianças até a Idade Média eram invisibilizadas e era como se a infância antes desse período não existisse, não havendo separação entre o mundo adulto e o infantil. De acordo com este autor, as crianças e os adultos compartilhavam os mesmos espaços, as mesmas reuniões, histórias, a mesma linguagem, momentos de lazer e usavam trajes muito semelhantes. As crianças eram consideradas adultos em miniatura (ARIÈS, 1986).

Já Heywood (2004), ao conceber a infância como culturalmente construída, questiona e critica a ideia de infância exposta por Ariès que considerou, tendo apenas a arte medieval como fonte de pesquisa, que não havia lugar para a criança nesse contexto social. Para Heywood (2004), identificar a noção de infância por meio da história da arte e na iconografia é deixar de lado a complexidade da infância, uma vez que “uma infância de classe média será diferente daquela vivida no seio de uma classe trabalhadora, os meninos provavelmente não serão criados da mesma forma que as meninas” (HEYWOOD, 2004, p.12). Nesse sentido, as crianças e infâncias retratadas diziam respeito a determinada classe social e/ou determinada sociedade, o que não quer dizer que outras infâncias não retratadas não existissem.

Uma nova compreensão sobre a criança e uma nova construção sobre a Educação Infantil iniciou-se na Europa, entre o fim da Idade Média e a Idade Moderna, a partir de uma nova organização econômica pautada no capitalismo, com o aumento da urbanização (OLIVEIRA, 2002).

A partir desse momento, a criança tornou-se o centro do interesse educativo dos adultos e começou a ser vista como sujeito de necessidades, de expectativas e cuidados, um sujeito que deveria ser preparado para o ingresso no mundo dos adultos, o que fazia da escola um instrumento essencial. Esse clima influenciou o trabalho dos pioneiros da educação para a infância, ao buscarem encontrar novas formas de ensinar, ganhando assim, proporções muito significativas. As ideias e concepções desses precursores da Educação Infantil refletem características e especificidades em contextos históricos e sociais distintos e delinearam novas perspectivas para a educação de crianças pequenas, bem como foram estabelecidas várias práticas pedagógicas para a Educação Infantil (OLIVEIRA, 2002).

Autores como Comênio, Rousseau, Pestalozzi, Decroly, Froebel e Montessori, entre outros, estabeleceram os pilares para um sistema de ensino mais centrado na criança. Alguns deles achavam-se compromissados com todas as questões sociais relativas às crianças que vivenciavam contextos sociais críticos e elaboraram, portanto, propostas de atividades nas instituições escolares que compensassem eventuais problemas de desenvolvimento. Apesar de terem encaminhamentos diferentes entre si, as propostas de ensino de cada um dos autores reconhecia que as crianças tinham necessidades próprias e características diversas, diferentes das dos adultos, compreendendo que a infância não era uma simples preparação para a vida adulta, mas que tinha valor em si mesma. Partindo dessas premissas, houve a difusão de uma nova concepção da infância, a partir do reconhecimento desta, como uma categoria social (OLIVEIRA, 2002).

De acordo com Kramer (2007, p. 15), “Crianças são sujeitos sociais e históricos, marcadas, portanto, pelas contradições das sociedades em que estão inseridas. [...] são cidadãs, pessoas detentoras de direitos, que produzem cultura e são nela produzidas”. Para a autora a infância é reconhecida como uma categoria social e histórica existente no âmbito de relações sociais e em determinado contexto. Assim, a autora afirma: “[...] A infância, mais que estágio, é categoria da história: existe uma história humana porque o homem tem infância. As crianças brincam, isso é o que as caracteriza” (KRAMER, 2007, p.15). Ainda nas palavras de Kramer e Leite (1996, p. 79) “conceber a criança como ser social que ela é, significa considerar que ela tem uma história, que pertence a uma classe social determinada e que estabelece relações definidas em sua origem [...]”.

Nesse sentido, é essencial compreender quem são as crianças e as infâncias, entendendo-as em uma perspectiva diversa, complexa e multifacetada, considerando os aspectos políticos, históricos, culturais e sociais que nos possibilitam diferentes visões e compreensões sobre as mesmas, possibilitando assim as condições necessárias para o seu desenvolvimento e o atendimento de suas necessidades, bem como para educá-las.

Partindo dessas compreensões foi necessário pensar em uma escola para a infância, ou seja, uma escola para a Educação Infantil. O atendimento a infância, a criação de creches, os jardins de infância e escolas maternas são marcadas por diferentes iniciativas. Esses espaços de atendimento às crianças buscavam prestar o atendimento as necessidades entendidas como essenciais para a constituição do ser social para conviver e atuar na sociedade moderna (CARVALHO, 2005).

No Brasil, até a década de 1960, o caráter da Educação Infantil era assistencialista, havendo a predominância dos cuidados, principalmente no tocante à higiene e alimentação. A partir da década de 1970 a educação das crianças, passa a ser vista como uma possibilidade de amenizar as dificuldades que as crianças poderiam ter ao adentrar no Ensino Fundamental. Nesse contexto, a Educação Infantil passa a ter um caráter propedêutico compensatório, com propostas pedagógicas que defendiam o estímulo cognitivo e o preparo para a alfabetização (PONTA GROSSA, 2020).

A Educação Infantil começou a despontar como direitos de toda a criança, principalmente a partir do final da década de 1980 e início da década de 1990. Atualmente, a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica e objetiva garantir o acesso às crianças ao espaço escolar e assegurar o direito da criança de brincar, criar e aprender (KRAMER, 2007).

A proposta pedagógica para esta etapa da educação básica baseia-se em alguns dos seguintes aspectos legais: na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, que é a primeira constituição que reconhece a Educação Infantil como direito das crianças de 0 a 6 anos de idade, dever de Estado e opção da família; na Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 – ECA, que afirma os direitos das crianças e as protege; na Lei nº 9.394/1996 - LDB, que reconhece a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica; entre outros, sendo conquistas de movimentos sociais em favor da criança, da infância e da educação (KRAMER, 2007).

A partir de uma modificação introduzida na LDB (BRASIL, 1996), no ano de 2006, a Educação Infantil passa a atender a faixa etária das crianças de zero a cinco anos. Entretanto, esta etapa da educação básica passa a ser obrigatória apenas para as crianças de quatro e cinco anos partir da Emenda Constitucional nº 59/2009 (BRASIL, 2017).

Nas últimas décadas, vem se consolidando, na Educação Infantil, a concepção que vincula educar e cuidar, entendendo o cuidado como algo indissociável do processo educativo. A Educação Infantil deve portanto, aproximar a linguagem, a cognição, a autonomia e a afetividade enquanto elementos constituintes do desenvolvimento humano. A instituição da Educação Infantil pode atuar para transmitir os conhecimentos produzidos ao longo do tempo pelo homem, entretanto, deve fazê-lo considerando seus contextos, de forma significativa, oportunizando as crianças novas maneiras de "ler o mundo" e a si mesmas (OLIVEIRA, 2002). Nesse sentido, as instituições de Educação Infantil se constituem em espaços que contribuem para a construção da identidade social e cultural das crianças e que ampliam o acesso das mesmas à pluralidade de culturas.

A proposta pedagógica para a Educação Infantil deve considerar a atividade educativa como uma ação intencional orientada para a ampliação do universo cultural das crianças, que organize condições para que as crianças interajam com seus pares, que promova a construção e a valorização da identidade pessoal e a sociabilidade, envolvendo o aprendizado de seus direitos e deveres. É importante garantir a diversidade e a igualdade de oportunidades e o trabalho de formação para a cidadania, a partir de atitudes de solidariedade, oportunizando que cada criança se expresse e respeite o outro, para o cultivo da tolerância, do combate a preconceitos e do aprendizado com bases nas diferenças, desenvolvendo novas atitudes de modo que lhes sejam dadas condições para compreender os fatos e os eventos da realidade, habilitando-as a agir sobre ela de modo transformador (OLIVEIRA, 2002).

De acordo com Vianna e Finco (2009, p. 271):

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

A Educação Infantil tem um papel fundamental na valorização e no respeito à diversidade, assim como no combate à desigualdade de gênero e a prevenção da violência doméstica e familiar contra a mulher ao propor oportunidades às crianças de escolherem livremente suas brincadeiras, ao desempenhar diferentes papéis sociais e também poderem escolher os brinquedos de seus interesses. O trabalho com a Educação Infantil fundamentado nessas reflexões e concepções contribui para romper com estereótipos e condutas pré-estabelecidas e disseminadas socialmente em relação ao que se espera de meninas e meninos, possibilitando às crianças que construam suas identidades com autenticidade, respeitando a si

mesmas e aos outros, sendo educadas para a compreensão, solidariedade e amorosidade, contribuindo para a mudança social.

Refletir e debater portanto, acerca das relações de gênero, também significa tecer considerações sobre a violência de gênero e a violência contra a mulher. Analisar tais temáticas no espaço escolar, no âmbito da Educação Infantil, é contribuir para o desenvolvimento de relações positivas, para horizontalidade das interações e para a emancipação dos sujeitos a fim de que estes possam atuar de forma consciente sobre a realidade.

No próximo capítulo serão abordados os caminhos metodológicos adotados nesta pesquisa objetivando atingir os objetivos delimitados.

2 O PERCURSO METODOLÓGICO

Com o intuito de descrever como se deu todo o movimento empreendido para a realização e a construção desta pesquisa, discorre-se aqui acerca de todos os passos deste trajeto, iniciando pelo delineamento das metodologias.

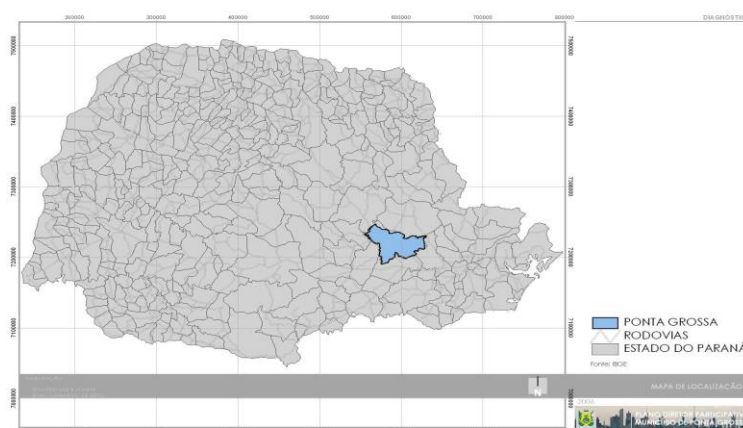
2.1 O CONTEXTO DA PESQUISA

O recorte espacial deste trabalho é o município brasileiro de Ponta Grossa, no Estado do Paraná. A escolha deste recorte espacial ocorreu por se tratar do município em que pesquisadora habita, bem como desenvolve suas atividades de estágio por meio do curso de Licenciatura em Pedagogia. Portanto, algumas das experiências que levaram às percepções acerca da necessidade de trabalhar a temática gênero no âmbito da Educação Infantil são decorrentes de práticas pedagógicas realizadas por profissionais neste município. Assim, justifica-se o recorte espacial adotado.

O município de Ponta Grossa está localizado no interior do estado do Paraná, situado a uma distância de aproximadamente 114 km da capital do Estado, Curitiba (PONTA GROSSA, 2022), e tem uma população atual estimada em 358.838 habitantes (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2022).

Ponta Grossa se destaca no cenário turístico do sul do Brasil devido à sua posição geográfica pela facilidade de acesso a todas as regiões do Estado, sendo também um importante entroncamento rododiferroviário (PONTA GROSSA, 2022). Na sequência segue um mapa (Figura 1) localizando o município de Ponta Grossa no Estado do Paraná (PONTA GROSSA, 2006):

Figura 1 – Mapa localizando o município de Ponta Grossa, no estado do Paraná.



Fonte: PONTA GROSSA (2006).

Um dado relevante para este trabalho diz respeito ao número de pedidos de medidas protetivas de urgência que envolvem mulheres em situação de violência. Identificou-se que a cidade de Ponta Grossa/PR apresentou uma demanda crescente nesses pedidos no período de 2014 a 2019. Conforme o levantamento dos dados levantados em 2014, foram solicitadas 284 medidas protetivas de urgência, número que aumentou para 524 em 2015; foi para 516 no ano seguinte e, em 2017, evoluiu para 890 casos. O ano de 2018 encerrou com 1080 pedidos. Em 2019, o número chegou a 1442 requerimentos (MIRANDA; PREUSS, 2020).

O crescente número de pedidos de medidas protetivas que envolvem mulheres em situação de violência doméstica e familiar, corroboram para as percepções de que as concepções e valores patriarcais enraizados socialmente e que originam desigualdades e relações de poder imbuídos com pesos diferentes ao masculino e feminino, contribuem para que diversas formas de violências ocorram. Portanto, considera-se fundamental discorrer a respeito desta temática na rede de ensino de Ponta Grossa/PR, a fim de que a violência de gênero, sob a forma da violência doméstica e familiar contra a mulher, seja minimizada e prevenida.

2.2 O DELINEAMENTO DAS METODOLOGIAS

A metodologia assumida e descrita neste trabalho segue as sugestões de Gil (2008), ao considerar que é necessário indicar de forma minuciosa os procedimentos adotados na investigação, devendo informar a natureza da pesquisa, as técnicas de coleta de dados, como foi realizada a coleta de dados e as técnicas para a análise dos mesmos. Nesse sentido, considera-se que a metodologia consiste no estudo sistemático e instrumental que direciona o encaminhamento e a coleta de informações e dados acerca dos problemas investigados, por meio de operações mentais e técnicas que possibilitam a sua verificação, comprovando assim, a cientificidade desse conhecimento e também a sua utilidade nos diversos âmbitos da sociedade (GIL, 2008).

A partir desses pressupostos, a partir da problemática que orienta este estudo e a partir da delimitação dos objetivos, buscou-se o delineamento dos métodos e técnicas mais acertadas a fim de cumprir os objetivos estabelecidos.

Método nas palavras de Marconi e Lakatos (2003, p. 83) é o “conjunto das atividades sistemáticas e racionais que, com maior segurança e economia, permite alcançar o objetivo - conhecimentos válidos e verdadeiros, traçando o caminho a ser seguido, detectando erros e auxiliando as decisões do cientista”.

Assim, considerando o grande número de métodos e buscando utilizar o que melhor atendesse a natureza do objeto pesquisado, o nível de abrangência do estudo e os contextos socioculturais em toda sua complexidade, a abordagem adotada foi a metodologia qualitativa.

Creswell (2014), aponta que é indicado utilizar uma abordagem qualitativa para compreender um problema ou uma questão que precisa ser explorada, de forma complexa e detalhada, devido à necessidade de estudar um grupo ou população, de identificar variáveis que não podem ser medidas facilmente ou escutar vozes silenciadas, empoderando assim os sujeitos, para compreender contextos e para analisar relações de poder.

Nas palavras de Creswell (2014, p. 53), “usamos, ainda, a pesquisa qualitativa para desenvolver teorias quando existem teorias parciais ou inadequadas para certa população e amostras ou teorias existentes que não captam adequadamente a complexidade do problema que estamos examinando.” Seus métodos de coleta de dados envolvem a participação ativa dos participantes, baseados em observações, entrevistas, documentos e materiais visuais. Esse tipo de pesquisa permite uma maior flexibilidade à medida que surge ou são necessárias adaptações em relação à coleta de dados (CRESWELL, 2007).

De acordo com Creswell (2007) a pesquisa qualitativa usa métodos múltiplos, interativos e humanísticos, sendo fundamentalmente interpretativos. O autor assevera que o pesquisador qualitativo vê os fenômenos sociais holisticamente, a partir de visões amplas em vez de microanálises, usando um raciocínio complexo, multifacetado, interativo e simultâneo, fazendo um ciclo que vai da coleta, análise de dados até a reformulação do problema e a comunicação dos dados.

Partindo dos objetivos desta pesquisa, concebeu-se que este trabalho configura-se como uma pesquisa exploratória, por proporcionar uma visão geral acerca do fato abordado. Nas palavras de Gil (2008, p. 27) “As pesquisas exploratórias têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores [...]”.

Esse tipo de pesquisa foi empregada visando compreender de uma forma mais geral a problemática em uma perspectiva multifacetada e multifatorial, buscando se obter subsídios para pensar em diferentes possibilidades de análises e de perspectivas para a problemática. Assim, ao tratar da importância do papel da educação e da escola e de se abordar a temática gênero no âmbito da Educação Infantil, buscou-se discutir de forma ampla sobre a importância de se atuar na prevenção e na coibição da violência de gênero e violência doméstica e familiar contra a mulher em Ponta Grossa/PR.

Para a obtenção dos dados foram utilizados três procedimentos técnicos de pesquisa: a pesquisa bibliográfica, a pesquisa documental e o contato por meio da entrevista.

Assim, inicialmente foi efetuada a pesquisa bibliográfica e pesquisa documental. A pesquisa bibliográfica pode ser compreendida como uma revisão literária, uma vez que é desenvolvida a partir de material já elaborado (GIL, 2008).

A finalidade da pesquisa bibliográfica é fornecer ao pesquisador diversos dados e proporcionar o contato direto deste com tudo o que foi produzido sobre determinado assunto (MARCONI; LAKATOS, 2002). De acordo com Marconi e Lakatos (2002, p.25) a pesquisa bibliográfica:

A pesquisa bibliográfica é um apanhado geral sobre os principais trabalhos já realizados, revestidos de importância por serem capazes de fornecer dados atuais e relevantes relacionados com o tema. O estudo da literatura pertinente pode ajudar na planificação do trabalho, evitar duplicações e certos erros, e representa uma fonte indispensável de informações podendo até orientar as indagações.

O procedimento da coleta de dados para este trabalho por meio da pesquisa bibliográfica se deu através da leitura de artigos, livros, dissertações, teses, textos de discussão etc. a fim de fornecer diversos dados para auxiliar na fundamentação e construção teórica do texto, além de oferecer subsídios para refletir sobre a problematização através de novos enfoques para determinados questionamentos e reflexões.

Quanto à pesquisa documental, também adotada como um dos métodos para a obtenção de dados neste trabalho, esta tem como característica dar suporte e subsídio à investigação realizada. A pesquisa documental também é conhecida como pesquisa de fontes primárias e se restringe aos documentos, escritos ou não, podendo ser recolhidos quando o fato ocorre ou posteriormente (MARCONI; LAKATOS, 2002).

Olsen (2015) assevera que a partir do levantamento de documentos, é realizada a análise destes, e a partir disso, é realizada a reunião de todos os que sejam relevantes acerca da temática, possibilitando uma análise qualitativa mais aprofundada acerca do tema de pesquisa.

Ainda que muito semelhante à revisão bibliográfica, estas não podem ser confundidas, pois a pesquisa documental é realizada por meio de fontes que ainda não receberam um tratamento analítico ou que podem ser reelaborados durante a pesquisa (GIL, 2008). De acordo com Gil (2008, p. 147) as fontes documentais:

[...] são capazes de proporcionar ao pesquisador dados em quantidade e qualidade suficiente para evitar a perda de tempo e o constrangimento que caracterizam muitas das pesquisas em que os dados são obtidos diretamente das pessoas. Sem contar que

em muitos casos só se torna possível realizar uma investigação social por meio de documentos.

Em relação à pesquisa documental deste trabalho, utiliza-se de arquivos oficiais públicos, por escrito, como legislações, políticas públicas, normativas e documentos educacionais, entre outros, os quais fornecem subsídios para a promoção de debates e reflexões e para o trabalho pedagógico acerca desta temática na esfera educacional e o arquivo particular do projeto "Borboletinhas", cedido por uma agente do Juizado de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher da comarca de Ponta Grossa/PR, a fim de subsidiar com fidedignidade e consistência a fundamentação teórica abordada.

A partir do levantamento de dados por meio das pesquisas bibliográficas e documentais e da observação da realidade, principalmente em relação às experiências de estágio, evidenciou-se a necessidade de serem desenvolvidas orientações, direcionamentos e projetos que trabalhem a questão de gênero na esfera educacional e em conversa com uma advogada a respeito de programas/projetos que abordem a temática gênero e a violência doméstica e familiar contra as mulheres no âmbito da Educação Infantil, a advogada informou que tinha conhecimento da existência de projetos nesse sentido por parte do Juizado de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher de Ponta Grossa/PR e assim, foi conseguida a informação de que havia um projeto neste sentido sendo trabalho em relação ao âmbito da Educação Infantil, no município de Ponta Grossa. Por intermédio da advogada, foi obtido o contato de uma das responsáveis pelo desenvolvimento deste projeto, que repassou então este documento.

O conhecimento a respeito desse projeto foi essencial pois permitiu compreendê-lo como uma possível abordagem inicial para o desenvolvimento de direcionamentos, ações ou projetos a serem elaborados para a rede de educação do município de Ponta Grossa/PR.

Ainda, ao obter-se o projeto para conhecê-lo e analisá-lo, no que concerne aos seus objetivos, público-alvo, fundamentação teórica, metodologia e aplicação, sentiu-se a necessidade de se obter maiores informações e dados acerca do projeto, que apenas com a sua leitura não foi possível compreender. Assim, uma entrevista foi pensada e realizada a fim de se coletar dados e informações sobre o projeto "Borboletinhas", para responder a esses questionamentos, principalmente em relação a dados subjetivos.

A entrevista foi realizada com uma agente que desenvolve atividades profissionais junto ao Juizado de Violência Doméstica e Familiar Contra a Mulher, Vara de Crimes contra Crianças, Adolescentes e Idosos da Comarca de Ponta Grossa, que é uma das responsáveis pela elaboração e desenvolvimento do projeto "Borboletinhas: A ressignificação de papéis sociais

na educação infantil como forma de prevenção a violência doméstica e familiar contra a mulher”, (este projeto encontra-se no Anexo A) e teve por objetivo conhecer e compreender como este projeto foi elaborado, em que consiste, sua aplicação e *feedbacks*, além de compreender sua importância como uma forma de trabalhar a questão de gênero na Educação Infantil, sendo, portanto, uma maneira de atuar na prevenção da violência doméstica e familiar contra a mulher. A entrevista é uma técnica que permite que o investigador se apresente frente ao investigado e lhe formule questionamentos a fim de obter dados e informações pertinentes à pesquisa com maior aprofundamento ou conforme a necessidade de compreender a natureza subjetiva de determinados temas para serem investigados por procedimentos fechados.

Para Marconi e Lakatos (2002, p. 93), “a entrevista é um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional”, sendo instrumento de investigação social. Já nas palavras de Olsen (2015, p. 22), “uma entrevista é uma construção mútua”.

Diante do exposto, a forma de entrevista adotada neste trabalho foi a entrevista estruturada. Conforme Boni e Quaresma (2005, p. 73) estes tipos de entrevistas “são elaboradas mediante questionário totalmente estruturado, ou seja, é aquela onde as perguntas são previamente formuladas e tem-se o cuidado de não fugir a elas”.

Conforme Olsen (2015), a entrevista estruturada é apoiada por um questionário que serve como rota padronizada, que é minuciosamente planejado. A partir desse questionário, as respostas para a entrevista vão corresponder às mesmas perguntas.

Como o contato com a agente já havia sido realizado a fim de se obter o projeto “Borboletinhas”, o convite para que ela participasse de uma entrevista fornecendo maiores informações sobre o projeto, se deu de maneira amistosa. Ao convidar a entrevistada, houve a reafirmação do compromisso em relação ao direito e a garantia do anonimato e solicitou-se a permissão para a gravação da entrevista. Também foi acordado que a entrevistada teria acesso às gravações e as análises ou outras informações em qualquer momento da pesquisa a fim de possibilitar uma relação de confiança e credibilidade, seguindo as sugestões de Gil (2008).

Assim, diante do aceite da agente do Juizado, foi enviada a ela pelo aplicativo *WhatsApp* uma cópia do pré-projeto elaborado sobre a temática tratada neste trabalho, o roteiro base da entrevista, uma carta de apresentação do trabalho de conclusão de curso e o termo de consentimento livre e esclarecido para que ela tomasse conhecimento do que seria tratado na entrevista e desse consentimento para a participação.

A entrevista se deu de forma telefônica, usando o aplicativo *WhatsApp* em razão da pandemia do novo coronavírus (Covid-19), a fim de dar prosseguimento à pesquisa sem perder

os dados preciosos que dali seriam extraídos, posto que os encontros presenciais precisaram ser evitados, respeitando as normas de biossegurança, pelo contexto pandêmico vivenciado em todo o mundo. O roteiro base da entrevista estruturada pode ser consultado no Apêndice A.

De acordo com Gil (2008), a entrevista por telefone vem sendo muito utilizada nas últimas décadas, principalmente nas pesquisas em ciências sociais, por oferecer vantagens como a rapidez e a possibilidade de agendar o momento mais apropriado para a realização da entrevista. Nesse sentido, a entrevista por telefone, permitiu uma maior flexibilidade uma vez que a entrevistada poder realizá-la em sua própria casa, não expondo-a a nenhum tipo de risco de contágio com a Covid-19, bem como permitiu realizar a entrevista no momento mais conveniente para a agente. A entrevista nesse formato estimulou momentos de fala e escuta sensíveis, que levaram a entrevistada a ficar à vontade para falar de maneira espontânea e natural, sem qualquer tipo de tolhimentos, mantendo uma atmosfera de cordialidade.

Assim, a agente do Juizado foi respondendo todas as perguntas uma a uma, enviando áudios detalhando todos os apontamentos e questionamentos realizados por meio do questionário base para a entrevista. Ao término da última questão, a agente se dispôs a complementar mais informações caso fossem necessárias.

Posteriormente os áudios foram baixados e arquivados. Na sequência, foi realizada a transcrição desses áudios. Olsen (2015, p. 48), afirma que a transcrição “envolve escrever ou digitar o texto de uma entrevista ou outro arquivo de áudio”. A transcrição desses áudios foi realizada a fim de analisar os dados coletados para extrair informações relevantes para este trabalho e que complementem e ampliem as informações obtidas por meio do projeto “Borboletinhas”.

A partir da obtenção dos dados por meio da transcrição da entrevista, seguiu-se para a etapa da análise e interpretação dos dados. Conforme Gil (2008), o processo de análise e interpretação de dados, apesar de distintos, relacionam-se de forma estreita. A análise dos dados objetiva organizá-los de forma a possibilitar as respostas ao problema pesquisado. Quanto à interpretação, esta objetiva a procura de um sentido mais amplo das respostas, sendo realizado a partir da ligação dessas respostas a outros conhecimentos obtidos anteriormente.

A partir dos dados coletados através de todas as técnicas supracitadas, o tratamento dos dados utilizou-se das ferramentas de análise pautadas na metodologia da entrevista compreensiva de Jean-Claude Kaufmann (2013) de interpretação e na proposta da entrevista reflexiva proposta por Szymanski, Almeida e Prandini (2018) para a elaboração da redação.

O método proposto por Kaufmann (2013), toma aspectos de diversas técnicas de pesquisas qualitativas e empíricas, trazendo elementos de análise e compreensão dos

fenômenos por meio de sua aplicação. Este autor aborda que a entrevista compreensiva possui uma dimensão artesanal, de permanente construção, que permite a reflexividade em torno da entrevista, em uma perspectiva dinâmica em sua efetivação.

O método da entrevista compreensiva é criativo, baseado na flexibilidade dos instrumentos, não se resumindo apenas ao momento em que um roteiro de perguntas é aplicado. Este método permite ao pesquisador a construção particular do objeto científico e a utilização adaptada dos instrumentos, não devendo ser empregada sempre da mesma forma, mas adaptando os protocolos conforme a necessidade. A entrevista como suporte de exploração é instrumento flexível para o pesquisador a partir da riqueza do material que está sendo descoberto (KAUFMANN, 2013).

De acordo com Kaufmann (2013, p. 40), neste método de entrevista “o entrevistador está ativamente envolvido nas questões, estimulando o envolvimento do entrevistado. Durante a análise de conteúdo, a interpretação do material não é evitada, mas, ao contrário, constitui elemento decisivo”. Essa reflexividade por meio do cruzamento permanente sobre o conteúdo, fornece uma dimensão evolutiva, em que conforme Kaufmann (2013, p. 72) aduz que “quanto mais o pesquisador avança, mais os elementos de enquadramento se aprimoram”.

O método da entrevista reflexiva proposta por Szymanski, Almeida e Prandini (2018), considera esse momento como um encontro interpessoal que inclui a subjetividade dos protagonistas, podendo constituir um momento de construção de um novo conhecimento, a partir da representatividade, na recorrência de significados durante o ato comunicativo e de horizontalidade nas relações de poder. Portanto, essa proposta aborda o caráter dinâmico das informações e dados obtidos a partir da entrevista, em que o centro não é apenas a análise de dados, mas também toda a produção da entrevista.

Assim, os métodos propostos por Kaufmann (2013) e Szymanski, Almeida e Prandini (2018), foram utilizados em todo o encaminhamento, desenvolvimento e análise da entrevista, posto que a partir deles é enaltecida a construção dialética do texto, em que aos poucos, a partir da obtenção dos dados e informações, as relações vão sendo estabelecidas, articulando teorias e dados empíricos, bem como os conceitos abordados nas pesquisas bibliográficas e documentais, propiciando um maior aprofundando e abrindo novas dimensões a se considerar.

Após a análise reflexiva dos dados obtidos pela entrevista, ao trabalhar-se na escrita da redação, foi realizada uma revisita a literatura científica utilizada nos capítulos anteriores afim de fundamentar os dados achados no campo e a introdução de autores que traziam discussões fundamentais neste momento de interpretação e reflexão sobre o conteúdo obtido,

de forma que estes corroborem ou contraponham o que foi obtido por meio da entrevista. Assim, Strauss e Corbin (2008, p. 61) explicitam que:

Quando um investigador termina sua coleta e sua análise de dados e está no estágio de redação, a literatura pode ser usada para confirmar resultados e, exatamente o contrário, os resultados podem ser usados para ilustrar onde a literatura é incorreta, excessivamente simplista ou explica o fenômeno apenas parcialmente. Trazer a literatura para a redação não apenas demonstra sentido acadêmico, mas também permite avaliar e refinar o conhecimento no campo.

Portanto, a escrita do texto deste trabalho advém da análise de todo o material, do tratamento do conteúdo (de forma compreensiva, interpretativa e reflexiva) e da articulação com a literatura científica, representando por fim, um instrumento concreto de trabalho.

Diante das escolhas metodológicas descritas acima, os próximos capítulos conduzem, por meio da trajetória de pesquisa realizada, à apresentação da análise e reflexões acerca do que as legislações, normativas e documentações educacionais estabelecem e orientam a fim de fornecer subsídios e direcionamentos para trabalhar a temática de gênero, a violência de gênero e a violência contra a mulher em relação a etapa da Educação Infantil.

3 O TRABALHO SOBRE GÊNERO NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ANÁLISE DAS ORIENTAÇÕES LEGISLATIVAS E NORMATIVAS

Para compreender a importância do âmbito escolar como um espaço para discussões e para o desenvolvimento de um trabalho que vise a igualdade de gênero e a prevenção da violência doméstica e familiar contra a mulher, é importante também conhecer o histórico das discussões relacionadas a essas questões no sistema de Educação Básica e principalmente no âmbito da Educação Infantil, a fim de ter uma percepção a respeito do reconhecimento ou não da relevância desta temática pelo próprio sistema de educação a nível nacional a ser desenvolvido e trabalhado nas instituições de ensino em todo o país.

Os marcos legais enfatizam a necessidade da superação de desigualdades, discriminações e violências não só na escola, mas a partir da escola, o que traz implicações diretas ao currículo, a partir do que deve ser trabalhado para que isso aconteça. Essas leis e normativas também preconizam a prevenção às violências e apontam a necessidade de trabalhar estes temas na escola, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, por meio de abordagens diferenciadas, focadas na reflexão crítica, na autonomia dos sujeitos, na liberdade de acesso à informação e ao conhecimento, no reconhecimento das diferenças, na promoção dos direitos e no enfrentamento a toda forma de discriminação e violência.

Partindo dessa premissa, realizou-se uma análise documental a partir de legislações e documentos norteadores da Educação Infantil a nível nacional, regional e local em relação à agenda estratégica de gênero. Esta análise permite que compreenda-se a partir destes documentos como está posto ou proposto o trabalho com as crianças acerca desta temática.

3.1 ANALISANDO AS LEGISLAÇÕES E NORMATIVAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ao longo da história da Educação Infantil no Brasil foram elaborados vários documentos e normativas que objetivaram direcionar, auxiliar e contribuir para com a organização desta etapa da educação. Neste estudo serão destacadas as principais legislações, normativas e documentos da educação básica, principalmente as que têm enfoque a Educação Infantil e que tratam da agenda de gênero, prevenção a violência doméstica e familiar contra a mulher e do respeito à diversidade. Dentre elas, destacam-se a Lei nº 9.394/1996 – LDB (BRASIL, 1996), o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil - RCNEI (BRASIL, 1998) em três volumes, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil de 1999 - DCNEI (BRASIL, 2001), dois Planos Nacionais da Educação - PNE (BRASIL, 2001; 2014),

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2010), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica - DCNEB (BRASIL, 2013), a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017) e por fim, a Lei nº 14.164/2021 (BRASIL, 2021) que traz uma alteração no artigo 26, parágrafo 9º, da Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996).

Inicialmente, a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (BRASIL, 1988) estabelece em seu artigo 3º, que um de seus objetivos fundamentais, é “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 1988), garantindo a dignidade humana a homens e mulheres. Em seu artigo 5º, a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) também estabelece que “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza” e que “homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações”. A partir da igualdade entre os gêneros preconizada pela Carta Magna de 1988, todas as demais leis e normativas do país deveriam constituir seus fundamentos pautados no que é designado por ela.

Outra lei que corrobora para com as discussões da igualdade de gênero, no que concerne ao âmbito educacional, é a Lei nº 9.394/1996 - LDB (BRASIL, 1996) que define os princípios e fins da educação nacional. A LDB (BRASIL, 1996) estabelece que a educação básica é obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade a todos e é composta pela pré-escola, ensino fundamental e ensino médio. Quando esta Lei foi sancionada (BRASIL 1996), não estabelecia de forma clara/pontual sobre igualdade de gênero, tampouco sobre prevenção da violência contra a mulher, apenas estabelecia que o ensino na educação básica teria como princípio o respeito à liberdade e o apreço à tolerância (BRASIL, 1996).

Em 1998, foi formulado o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (BRASIL, 1998), elaborado para subsidiar o sistema educacional, constituindo-se em um conjunto de referências e orientações pedagógicas para a Educação Infantil. Servia, ainda, como um guia de reflexão acerca das práticas educativas no que tange aos objetivos, conteúdos e orientações didáticas para com as crianças de zero a seis anos. Contudo, tratava-se de uma proposta não obrigatória, flexível e aberta. O RCNEI (BRASIL, 1998) resultou de um amplo debate nacional e estudos do Ministério da Educação - MEC a partir da necessidade de haver propostas curriculares para essa etapa da infância, visando a qualidade dos serviços voltados para a educação no país (BRASIL, 1998).

O RCNEI é composto por três volumes: o primeiro volume trata-se de um documento introdutório, trazendo reflexões sobre as creches e pré-escolas brasileiras, a infância e a profissionalização dos educadores. O segundo volume trata da Formação Pessoal e Social e

ênfatisa os processos de construção da identidade e autonomia das crianças. O terceiro volume é intitulado Conhecimento de Mundo, enfoca em seus textos os eixos e temas que podem ser trabalhados na Educação Infantil. Estes três volumes foram elaborados pelo Ministério da Educação e do Desporto (BRASIL, 1998).

O RCNEI (BRASIL, 1998), ressalta que a construção da identidade de gênero vai além das configurações biológicas dos seres humanos e orienta que a criança brinque com as possibilidades relacionadas tanto ao papel de homem como ao da mulher, superando a reprodução de padrões estereotipados de gênero. Este documento evidencia também o papel dos professores (as) na desconstrução dos estereótipos atrelados ao gênero e permeados socialmente nas relações infantis (BRASIL, 1998, v.2).

Ainda, o RCNEI (BRASIL, 1998, v.2) traz orientações a respeito do trabalho com as crianças na Educação Infantil no tocante à temática gênero. Assim, orienta:

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 professor, 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. Todavia, 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 se torna uma forma de se apropriar da identidade sexual. A observação e sensibilidade do professor são ingredientes fundamentais para identificar as diferentes situações e ter clareza quanto aos encaminhamentos a serem dados (BRASIL, 1998, p. 41-42).

O volume três do Referencial (BRASIL, 1998, v. 3) fornece enquanto orientações didáticas que:

O espelho continua a se fazer necessário para a construção e afirmação da imagem corporal em brincadeiras nas quais meninos e meninas poderão se fantasiar, assumir papéis, se olharem. Nesse sentido, um conjunto de maquiagem, fantasias diversas, roupas velhas de adultos, sapatos, bijuterias e acessórios são ótimos materiais para o faz-de-conta nessa faixa etária. Com eles, e diante do espelho, a criança consegue perceber que sua imagem muda, sem que modifique a sua pessoa (BRASIL, 1998, p. 32-33).

Assim, o RCNEI (BRASIL, 1998), representa um avanço por se tratar de um guia que visa contribuir com a implantação ou implementação de práticas educativas de qualidade para a Educação Infantil. Este documento evidencia o caráter social de gênero, propõe que o educador desconstrua estereótipos ligados a papéis de homem e mulher permeados pela sociedade desde a mais tenra idade.

Por meio do Parecer da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação – CNE nº 22/98, foram instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI, completando as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. As DCNEI, se caracterizam como conjuntos articulados de princípios, critérios e procedimentos que visam estabelecer paradigmas para a concepção de programas de cuidado e educação com qualidade para crianças de 0 a 6 anos. Esse documento tem caráter obrigatório (BRASIL, 2001a).

As propostas pedagógicas da Educação Infantil são fundamentadas a partir de princípios éticos da autonomia, de responsabilidade, de solidariedade e do respeito ao bem comum. Também são orientadas por princípios políticos de direitos e deveres de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática, bem como por princípios estéticos de sensibilidade, criatividade, ludicidade, da qualidade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais (BRASIL, 2001a).

Acerca da temática gênero as DCNEI (BRASIL, 2001a) orientam:

No entanto, o que aqui se propõe é que dentre os critérios para licenciamento e funcionamento de instituições de Educação Infantil haja nas propostas pedagógicas dos estabelecimentos menção explícita que acate a identidade das crianças e suas famílias em suas diversas manifestações, sem exclusões de gênero, de múltiplas etnias presentes na sociedade brasileira, de distintas situações familiares, religiosas, econômicas e culturais e de peculiaridades no desenvolvimento em relação às necessidades especiais de educação e cuidados, como é o caso de deficientes de qualquer natureza. A representatividade de identidades variadas entre os educadores e outros profissionais que trabalhem nas instituições de Educação Infantil também deve estar enfatizada. Isso porque a riqueza que equipes formadas por homens e mulheres de diferentes etnias e ambientes socioeconômicos pode proporcionar a um grande número de crianças pequenas é muito grande, especialmente quando elas só convivem com a mãe, ou o pai, ou irmãos, ou outros responsáveis. Além disso, nessa diversidade de representações de gênero, etnia e situações socioeconômicas, vão aprendendo a conviver construtivamente com a riqueza das diferenças entre os seres humanos (BRASIL, 2001, p. 20).

Sobre documentos relevantes para a Educação Infantil em relação à temática gênero pode-se destacar também o Plano Nacional da Educação – PNE/2001, por meio da Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, (BRASIL, 2001b).

O PNE/2001 visava atingir metas para melhorar a qualidade da educação básica e teve a duração de 10 anos, tendo como objetivos a elevação global do nível de escolaridade da população, a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis, a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso, na educação pública e a democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico

da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 2001b).

No tocante ao currículo e os conteúdos mínimos para as etapas da educação básica e principalmente ao currículo da Educação Infantil, o PNE/2001 (BRASIL, 2001b), estabelece que as DCNEI, definidas pelo Conselho Nacional de Educação - CNE, complementadas pelas normas dos sistemas de ensino dos Estados e Municípios, estabelecem os marcos para a elaboração das propostas pedagógicas para as crianças de zero a seis anos no país.

Outro documento norteador para pensar a relação de gênero na perspectiva da Educação Infantil, são as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI de 2009 (BRASIL, 2010). Após alguns anos das Diretrizes Curriculares anteriores, houve novos estudos e debates acerca do currículo para a Educação Infantil. Fruto de vários debates e consultas, as contribuições apresentadas por grupos de pesquisa, pesquisadores, conselheiros tutelares, Ministério Público, sindicatos, secretários e conselheiros municipais de educação, entidades não governamentais e movimentos sociais que participaram das audiências e de debates e reuniões regionais, a Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, fixou as DCNEI (BRASIL, 2010).

Essa normativa orienta a elaboração de políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares para a Educação Infantil, devendo também ser observadas nas legislações estadual e municipal pertinentes ao assunto, bem como as normas do respectivo sistema. Este documento contempla princípios éticos, políticos e estéticos (BRASIL, 2010). Essa normativa, no que se refere à temática gênero, orienta que a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil devem trabalhar esta temática, sendo didaticamente adaptadas a esta faixa etária e assim:

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

As Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2013), estabelecidas pela Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012, também são direcionamentos que preconizam o trabalho acerca da agenda gênero e violência, tendo como fundamento sua aplicação aos sistemas e instituições de ensino e implicando a adoção sistemática dessas diretrizes por todos(as) os(as) envolvidos(as) nos processos educacionais por meio dos seguintes princípios: a dignidade humana; a igualdade de direitos; o reconhecimento e

valorização das diferenças e das diversidades; a laicidade do Estado, a democracia na educação, a transversalidade, a vivência e a globalidade e a sustentabilidade socioambiental.

Outro documento que aborda e preconiza o trabalho com a temática gênero no âmbito educacional são as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica - DCNEB (BRASIL, 2013) que propõe orientações educacionais no tocante às questões de gênero na perspectiva da Educação Infantil, sendo um documento de caráter obrigatório que traz atualizações nas Diretrizes Curriculares Nacionais anteriores, passando a considerar a obrigatoriedade do ensino gratuito dos quatro aos dezessete anos de idade. Além disso, incorpora os avanços presentes na política, na produção científica e nos movimentos sociais na área, principalmente no que tange a Educação Infantil (BRASIL, 2013).

Os princípios fundamentais fixados nas Diretrizes Curriculares anteriores continuam vigentes nesta versão (BRASIL, 2013), portanto este documento é regido pelos mesmos princípios éticos, políticos e estéticos. Na perspectiva das relações de gênero e a ruptura das desigualdades entre homens e mulheres na Educação Infantil, os princípios éticos orientam que:

Desde muito pequenas, as crianças devem ser mediadas na construção de uma visão de mundo e de conhecimento como elementos plurais, formar atitudes de solidariedade e aprender a identificar e combater preconceitos que incidem sobre as diferentes formas dos seres humanos se constituírem enquanto pessoas. Poderão assim questionar e romper com formas de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa, existentes em nossa sociedade e recriadas na relação dos adultos com as crianças e entre elas. Com isso elas podem e devem aprender sobre o valor de cada pessoa e dos diferentes grupos culturais, adquirir valores como os da inviolabilidade da vida humana, a liberdade e a integridade individuais, a igualdade de direitos de todas as pessoas, a igualdade entre homens e mulheres, assim como a solidariedade com grupos enfraquecidos e vulneráveis política e economicamente. Essa valorização também se estende à relação com a natureza e os espaços públicos, o respeito a todas as formas de vida, o cuidado de seres vivos e a preservação dos recursos naturais (BRASIL, 2013, p. 87).

Os objetivos e orientações para a organização da proposta pedagógica e para a organização curricular das instituições de Educação Infantil devem promover o desenvolvimento integral das crianças de zero a cinco anos de idade, garantindo a elas o acesso a processos de construção de conhecimentos, de aprendizagem de diferentes linguagens, o direito à proteção, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e interação com outras crianças. Dentre alguns aspectos para a organização curricular dessas instituições, destaca-se em relação entre a Educação Infantil e as questões de gênero: “2) O combate ao racismo e às discriminações de gênero, socioeconômicas, étnico-raciais e religiosas deve ser objeto de constante reflexão e intervenção no cotidiano da Educação Infantil” (BRASIL, 2013, p. 89).

Verifica-se, portanto, que a temática sobre o debate em relação às relações de gênero no âmbito da Educação Infantil é um aspecto relevante dentro da proposta de um processo pedagógico reflexivo e transformador nas instituições voltadas para a criança.

O PNE (2014-2024) - Lei nº 13.005/2014 (BRASIL, 2014) estabelece no artigo 2º, nas suas diretrizes, a “superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação” e a “promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental”.

O PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014), também define a partir da Meta 7 - fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB, que sejam abordados temas acerca da violência no âmbito educacional, que contemplariam a violência doméstica e familiar contra a mulher, a partir da seguinte redação a fim de:

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

Este artigo do PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014), já evidenciava o papel do sistema educacional, da escola e das equipes gestoras e docentes nas escolas em relação à prevenção das violências e da violência doméstica e familiar contra a mulher nas instituições de ensino, a partir da compreensão de situações de violência e de alternativas para sanar ou minimizar essas situações, visando tornar o ambiente escolar seguro e promover a cultura de paz.

A análise dos documentos norteadores da Educação básica e mais especificamente na Educação Infantil (foco deste trabalho) continua a partir da BNCC (BRASIL, 2017). A BNCC foi estabelecida como estratégia para fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, como forma de melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, sendo seu fundamento a Meta 7 do Plano Nacional da Educação – PNE/2014, em sua estratégia 7.1: “estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos (as) alunos (as) [...]” (BRASIL, 2014).

A implantação da BNCC também já estava prevista na LDB (BRASIL, 1996) em seu artigo 26: “A BNCC vem orientar as diretrizes pedagógicas para a educação básica e é uma

base nacional comum dos currículos, estabelecendo também os direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os alunos da educação básica”.

No tocante às questões específicas sobre gênero e/ou formas de prevenção e enfrentamento contra a violência de gênero ou contra a mulher, embora estas não tenham sido contempladas no conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais, essa normativa se orienta e é elaborada a partir dos mesmos princípios éticos, políticos e estéticos das DCNEB (BRASIL, 2013). Portanto, um documento não exclui o outro, mas complementam-se, de modo que as Diretrizes (BRASIL, 2013) estabelecem a estrutura e a BNCC (BRASIL, 2017) o detalhamento de conteúdos e competências para a educação básica no Brasil.

Como o objetivo da BNCC (BRASIL, 2017) é definir as aprendizagens essenciais a serem desenvolvidas ao longo das etapas e das modalidades da Educação básica, sendo um orientador curricular do sistema de ensino brasileiro, os princípios éticos, políticos e estéticos são apenas mencionados muito brevemente na introdução do documento.

Nesse sentido, não há uma maior compreensão desses princípios como norteadores da prática pedagógica da educação básica e principalmente em relação à Educação Infantil. Assim, caso os profissionais da educação não tenham conhecimento sobre o documento anterior, não tem o conhecimento necessário para subsidiar e orientar suas práticas pedagógicas a respeito desses princípios, da função sociopolítica e pedagógica da Educação Infantil, uma vez que a BNCC (BRASIL, 2017) objetiva regular os conteúdos mínimos a serem trabalhados nos currículos da educação básica e não trazem maiores discussões a respeito do currículo para a Educação Infantil.

Assim, não há em seu texto menções acerca da temática gênero, nem sobre o rompimento em relação a discriminação pelo gênero ou alguma forma de prevenção a violência de gênero ou contra a mulher, ficando portanto invisibilizadas, por não aparecerem como temáticas a serem trabalhadas nos Campos de Experiência nem tampouco nos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil e nem nas áreas do conhecimento e competências do Ensino Fundamental e Médio.

Nesse sentido, as discussões acerca das relações de gênero, bem como a discriminação e a prevenção da violência em relação a este documento, podem ser trabalhadas se forem considerados os princípios norteadores para a educação e que, de acordo com a BNCC (BRASIL, 2017) são as estabelecidas pelas Diretrizes Curriculares (BRASIL, 2013).

Ao se tomar como fundamento o trabalho pedagógico na perspectiva da diversidade trazidas pela BNCC (BRASIL, 2017) para as competências gerais da Educação básica (da qual a Educação Infantil faz parte) que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de

aprendizagem e o desenvolvimento integral do sujeito, estas definem que uma das competências que visam trabalhar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa consiste em:

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza (BRASIL, 2017, p. 10).

A BNCC (BRASIL, 2017) no que concerne à Educação Infantil, propõe que esta etapa é um direito do indivíduo e deve incorporar o respeito à diferença e à diversidade. Assim, a temática diversidade amplia as relações sociais da criança e trabalha o respeito pela vida e o respeito aos direitos humanos, tendo essas concepções em sua proposta para estruturar o currículo da Educação Infantil. Assim, o Campo de experiência “O eu, o outro e o nós” da BNCC (BRASIL, 2017) orienta:

O eu, o outro e o nós – É na interação com os pares e com adultos que as crianças vão constituindo um modo próprio de agir, sentir e pensar e vão descobrindo que existem outros modos de vida, pessoas diferentes, com outros pontos de vista. Conforme vivem suas primeiras experiências sociais (na família, na instituição escolar, na coletividade), constroem percepções e questionamentos sobre si e sobre os outros, diferenciando-se e, simultaneamente, identificando-se como seres individuais e sociais. Ao mesmo tempo que participam de relações sociais e de cuidados pessoais, as crianças constroem sua autonomia e senso de autocuidado, de reciprocidade e de interdependência com o meio. Por sua vez, na Educação Infantil, é preciso criar oportunidades para que as crianças entrem em contato com outros grupos sociais e culturais, outros modos de vida, diferentes atitudes, técnicas e rituais de cuidados pessoais e do grupo, costumes, celebrações e narrativas. Nessas experiências, elas podem ampliar o modo de perceber a si mesmas e ao outro, valorizar sua identidade, respeitar os outros e reconhecer as diferenças que nos constituem como seres humanos (BRASIL, 2017, p. 40).

Reiterando, a BNCC (BRASIL, 2017) e as DCNEBs (BRASIL, 2013), (que mesmo que deixadas de lado em relação à BNCC no cotidiano da rede de ensino) são os documentos obrigatórios e vigentes para a estruturação curricular de todas as etapas e modalidades da educação básica. Na BNCC (BRASIL, 2017), o trabalho pedagógico a respeito das relações de gênero e violência doméstica e familiar contra a mulher na Educação Infantil, não é mencionado. Assim, caso o trabalho pedagógico com as crianças não seja realizado a partir da perspectiva da diversidade, estes tornam-se invisibilizados.

Como última análise documental a nível nacional sobre as relações de gênero e violência contra a mulher na Educação básica, houve no dia 10 de junho de 2021 uma alteração

na Lei nº 9.394/1996 - LDB (BRASIL, 1996). Essa alteração se deu por meio da Lei nº 14.164/2021 (BRASIL, 2021) que estabelece a inclusão de conteúdo sobre a prevenção da violência contra a mulher nos currículos da educação básica e institui a Semana Escolar de Combate à Violência contra a Mulher, com a seguinte modificação:

Art. 1º: O art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), passa a vigorar com a seguinte redação:

[...] § 9º Conteúdos relativos aos direitos humanos e à prevenção de todas as formas de violência contra a criança, o adolescente e a mulher serão incluídos, como temas transversais, nos currículos de que trata o caput deste artigo, observadas as diretrizes da legislação correspondente e a produção e distribuição de material didático adequado a cada nível de ensino [...].

Art. 2º : Fica instituída a Semana Escolar de Combate à Violência contra a Mulher, a ser realizada anualmente, no mês de março, em todas as instituições públicas e privadas de ensino da educação básica, com os seguintes objetivos:

- I - contribuir para o conhecimento das disposições da Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006 (Lei Maria da Penha);
- II - impulsionar a reflexão crítica entre estudantes, profissionais da educação e comunidade escolar sobre a prevenção e o combate à violência contra a mulher;
- III - integrar a comunidade escolar no desenvolvimento de estratégias para o enfrentamento das diversas formas de violência, notadamente contra a mulher;
- IV - abordar os mecanismos de assistência à mulher em situação de violência doméstica e familiar, seus instrumentos protetivos e os meios para o registro de denúncias;
- V - capacitar educadores e conscientizar a comunidade sobre violência nas relações afetivas;
- VI - promover a igualdade entre homens e mulheres, de modo a prevenir e a coibir a violência contra a mulher; e
- VII - promover a produção e a distribuição de materiais educativos relativos ao combate da violência contra a mulher nas instituições de ensino [...] (BRASIL, 2021).

Com a alteração no parágrafo 9º da LDB (BRASIL, 1996), além dos conteúdos relacionados aos direitos humanos e à prevenção de violência contra a criança e adolescente, agora a LDB contempla também como temas transversais conteúdos relacionados à prevenção da violência contra a mulher. Nesse sentido, o combate à violência contra a mulher agora se constitui legalmente como um assunto a ser contemplado e discutido em sala de aula. Esta alteração da LDB (BRASIL, 2021), preconiza que essa temática seja trabalhada desde a Educação Infantil até o Ensino médio, observando as diretrizes da legislação correspondente e o trabalho, a produção e distribuição de material didático adequado a cada nível de ensino.

Ainda, de forma complementar, também foram analisados os documentos norteadores para esta etapa da educação básica do município de Ponta Grossa/PR, posto que este é o recorte espacial abordado neste trabalho, verificando as orientações dispostas neles.

Partindo dessa premissa, o primeiro documento a ser estudado são as Diretrizes Curriculares da Educação Infantil de Ponta Grossa de 2004 (PONTA GROSSA, 2004). Este documento tem sua proposta pedagógica para a Educação Infantil baseada nas Constituição da República do Brasil, na Lei nº 8.069/1990 - ECA, na Lei nº 9.394/1996 - LDB, nas DCNEI (BRASIL, 2001) e PNE 2001 (PONTA GROSSA, 2004).

A Secretaria Municipal de Educação – SME de Ponta Grossa, por meio das Diretrizes Curriculares da Educação Infantil de Ponta Grossa (PONTA GROSSA, 2004, p. 17), estabelecem como umas das diretrizes para a escola da infância “respeitar as diversidades de expressão cultural existente na sociedade, dando oportunidades à criança de acesso ao mundo amplo, rico, estimulante e diversificado”.

As Diretrizes Curriculares da Educação Infantil de Ponta Grossa (PONTA GROSSA, 2004, p. 43) também trazem como fundamentação pedagógica que as crianças desenvolvam a capacidade de “conhecer e valorizar os diferentes grupos sociais”. Ainda, essas diretrizes estabelecem que sejam ampliadas “cada vez mais as relações sociais e o respeito à diversidade cultural” (PONTA GROSSA, 2004, p. 53), pois destacam que a maneira como a instituição de ensino trabalha a questão da diversidade pode auxiliar as crianças a valorizar suas características étnicas e culturais, corroborando para a convivência e a aceitação das diferenças (PONTA GROSSA, 2004).

Ainda, outro documento norteador do trabalho pedagógico para com a Educação Infantil do município de Ponta Grossa/PR são as Diretrizes Curriculares da Educação Infantil do município de Ponta Grossa do ano de 2015 (PONTA GROSSA, 2015). Este documento, tem sua proposta pedagógica fundamentada no que orientam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010), realizando algumas adaptações para necessidades locais visando atender a essa normativa. Nesse sentido, os princípios que dão orientação para a elaboração das propostas curriculares e pedagógicas de Ponta Grossa são os mesmos princípios éticos, políticos e estéticos das Diretrizes Nacionais (BRASIL, 2010).

De acordo com esses princípios norteadores e as concepções, estabelecem-se os seguintes objetivos para a Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino do município de Ponta Grossa:

Estabelecer e aumentar gradativamente as relações sociais, aprendendo, aos poucos, a articular seus interesses e pontos de vista com os demais, respeitando a diversidade e desenvolvendo atitudes de ajuda e colaboração;
Conhecer as diversas manifestações histórico-culturais, demonstrando atitudes de interesse, respeito e participação frente a elas, bem como valorizando as diversidades: étnica, sexual, racial, cultural, necessidades especiais, biodiversidade, entre outras (PONTA GROSSA, 2015, p. 57).

Essas Diretrizes do município também orientam em relação às competências e habilidades a serem trabalhadas na Creche, no Infantil II, orientando a trabalhar a “Convivência e respeito à diversidade, falando de suas diferenças, sem preconceito” (PONTA GROSSA, 2015, p. 106). Para o Infantil III, a normativa orienta a propor “Iniciativas em brincar com diferentes gêneros, percebendo semelhanças e diferenças nas ações realizadas pelas pessoas de gênero sexual diferenciado” (PONTA GROSSA, 2015, p. 108).

Por fim, essas Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil em Ponta Grossa (PONTA GROSSA, 2015), orientam ainda a trabalhar com as crianças do Infantil IV e V objetivando “Compreender e respeitar cada pessoa com suas características próprias de etnia, peso, gênero, estatura e religião” (PONTA GROSSA, 2015, p. 90) e a “Participar em várias brincadeiras, independentemente do gênero: futebol, pular corda etc.” (PONTA GROSSA, 2015, p. 90).

Em relação às competências e habilidades para serem desenvolvidas com crianças do Infantil IV, podem ser destacadas a “Participação de meninos e meninas, igualmente, em brincadeiras de futebol, casinhas e pular corda, tendo as oportunidades semelhantes”, a “Realização de brincadeiras com diferentes gêneros, percebendo semelhanças e diferenças nas ações realizadas pelas pessoas de gênero sexual diferenciado” e o “Respeito às características pessoais relacionadas ao gênero, etnia, peso, estatura, entre outros” (PONTA GROSSA, 2015, p. 131). Essas orientações são as mesmas indicadas em relação às competências e habilidades para serem desenvolvidas com crianças do Infantil V (PONTA GROSSA, 2015, p. 134).

O outro documento do município de Ponta Grossa a ser analisado por seus direcionamentos e orientações em relação ao currículo e as práticas pedagógicas no âmbito na Educação Infantil se trata dos Referenciais Curriculares para Educação Infantil do município de Ponta Grossa (PONTA GROSSA, 2020). Esse Referencial foi uma reformulação das Diretrizes Curriculares Municipais de 2015 (PONTA GROSSA, 2015). Essa reformulação fez-se imperativa, principalmente ao promover atualizações em relação à proposta pedagógica, uma vez que os Referenciais para a Educação Infantil (PONTA GROSSA, 2020) fundamentam-se a partir da BNCC (BRASIL, 2017), que, tendo caráter obrigatório, traz novas orientações para o trabalho com a Educação Infantil.

Assim, os Referenciais Municipais para Educação Infantil (PONTA GROSSA, 2020) estabelecem no tocante ao trabalho com a diversidade:

Respeitar e valorizar as características socioculturais, considerando os princípios éticos da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem

comum, os princípios políticos dos direitos e deveres da cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática; os princípios estéticos da sensibilidade, da criatividade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais (PONTA GROSSA, 2020, p. 26).

De acordo com os princípios norteadores e as concepções que orientam o trabalho pedagógico a partir desse documento, estabelecem-se os seguintes fins e objetivos para a Educação Infantil de modo a assegurar à criança condições para: “Estabelecer e aumentar gradativamente as relações sociais, aprendendo aos poucos a articular seus interesses e pontos de vista com os demais, respeitando a diversidade e desenvolvendo atitudes de ajuda e colaboração” (PONTA GROSSA, 2020, p. 46); “Conhecer as diversas manifestações histórico-culturais, demonstrando atitudes de interesse, respeito e participação frente a elas, bem como valorizando as diversidades: étnica, sexual, racial, cultural, necessidades especiais, biodiversidade, entre outras” (PONTA GROSSA, 2020, p. 47); e “Estabelecer e ampliar as relações sociais, promovendo atitudes de solidariedade e do respeito ao bem comum” (PONTA GROSSA, 2020, p. 47).

Embora essa normativa não estabeleça um trabalho mais direcionado que trate de discussões relacionadas à temática de gênero ou da violência doméstica e familiar contra a mulher, acredita-se que elas estejam contempladas nas questões relativas à diversidade, em função da própria natureza do tema. No que diz respeito à diversidade, esta normativa municipal assevera:

O debate sobre a diversidade e a diferença cultural, a partir do século XX intensificou-se na sociedade brasileira. Nesse sentido, tomar consciência de que o Brasil é um país pluriétnico é reconhecer e aceitar que, nesta diversidade, todos têm papéis de relevância para a sociedade brasileira. No processo de escolarização, ainda hoje há um certo repúdio ao diferente com vista a combater tais posturas, a diversidade deve fazer parte das propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil (PONTA GROSSA, 2020, p. 63).

Os Referenciais Curriculares para Educação Infantil de Ponta Grossa (PONTA GROSSA, 2020) ainda aduzem:

Para que isso ocorra, faz-se necessário reconhecer que a base da diversidade nasce da construção histórica, cultural e social das diferenças e que esta é forjada por sujeitos sociais em processo de adaptação ao meio social e no contexto das relações de poder. Neste sentido, a unidade de ensino tem como um dos objetivos o desenvolvimento de uma postura ética, consciente e coerente das marcas da diversidade nas diferentes áreas do conhecimento e no currículo como um todo. Buscando a igualdade e equidade racial e cultural em relação à diferença (PONTA GROSSA, 2020, p. 64).

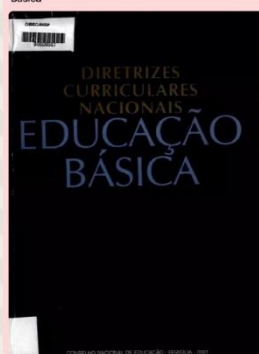
Assim, diante dessas análises, constata-se que os próprios documentos consideram que as instituições escolares devem ser, portanto, espaços pedagógicos democráticos e inclusivos, de construção de conhecimento e aprendizagem, de respeito mútuo e de promoção da cidadania e da justiça social. Esse espaço pedagógico precisa permitir que a criança conviva com o outro desde pequena e que aprenda a valorizar as diferenças e respeitar as diversidades.

A seguir, foi elaborada uma linha do tempo contemplando as leis, normativas e documentos norteadores da Educação Infantil (Figura 2) que orientam e fornecem subsídios e direcionamentos para trabalhar questões relativas à diversidade, a igualdade de gênero e a prevenção da violência doméstica e familiar contra a mulher nesta etapa da educação básica e que foram analisados com o propósito de identificar e reconhecer neles a importância do papel da educação e das instituições escolares para essas reflexões e debates. Essa linha do tempo foi elaborada para melhor organizar, sistematizar e fornecer uma visualização acerca dessas leis e documentos. Essa linha do tempo foi produzida por meio do software Padlet (<https://padlet.com/>).

Figura 2 – Linha do tempo com as leis, normativas e documentos norteadores da Educação Infantil



1999 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2001) que completam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica



As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil são mandatórias para todas as instituições de ensino e educação para as crianças de 0 a 6 anos. Essas Diretrizes pautam-se em: Princípios éticos da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum; Princípios políticos dos direitos e deveres de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática; Princípios estéticos da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade, da qualidade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais.

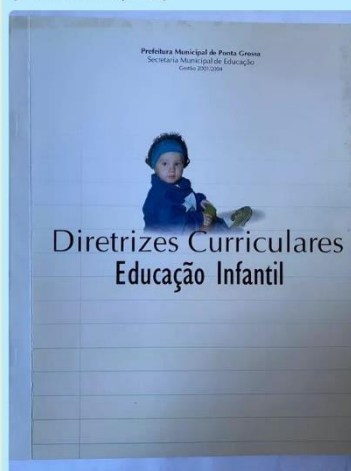
"A representatividade de identidades variadas entre os educadores e outros profissionais que trabalham nas instituições de Educação Infantil também deve estar enfatizada. Isso porque a riqueza que equipes formadas por homens e mulheres de diferentes etnias e ambientes socioeconômicos pode proporcionar a um grande número de crianças pequenas é muito grande, especialmente quando elas só convivem com a mãe, ou o pai, ou irmãos, ou outros responsáveis. Além disso, nessa diversidade de representações de gênero, etnia e situações socioeconômicas, vão aprendendo a conviver construtivamente com a riqueza das diferenças entre os seres humanos" (BRASIL, 2001, p. 20).

2001 - Plano Nacional da Educação - PNE/ 2001 - 2010, por meio da Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001 (BRASIL, 2001)



No tocante ao currículo e os conteúdos mínimos para as etapas da educação básica e principalmente ao currículo da Educação Infantil, o PNE estabelece que as diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil, definidas pelo Conselho Nacional de Educação, complementadas pelas normas dos sistemas de ensino dos Estados e Municípios, estabeleçam os marcos para a elaboração das propostas pedagógicas para as crianças de 0 a 6 anos no país. Sendo assim, as Diretrizes Curriculares da Educação Infantil já instituídas orientam o sistema brasileiro de ensino quanto às propostas pedagógicas para o trabalho pedagógico de crianças de 0 a 6 anos.

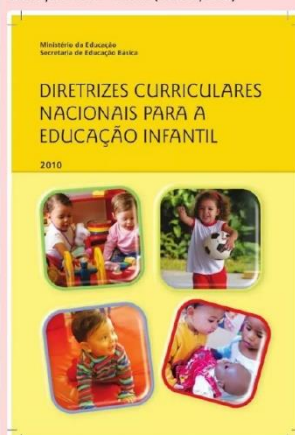
2004 - Diretrizes Curriculares da Educação Infantil (PONTA GROSSA, 2004)



Este documento elaborado pela Secretaria Municipal de Educação de Ponta Grossa/PR - SME, visava subsidiar o trabalho pedagógico a ser desenvolvido no âmbito da Educação Infantil no município.

"Respeitar as diversidades de expressão cultural existente na sociedade, dando oportunidades à criança de acesso ao mundo amplo, rico, estimulante e diversificado" (PONTA GROSSA, 2004, p. 17).

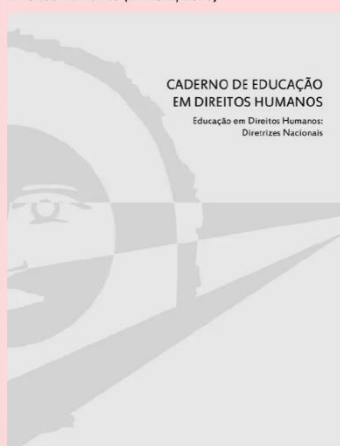
2010 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (BRASIL, 2010)



Documento elaborado a partir da Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009 que fixou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e visam orientar as políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de Educação Infantil. A partir dessas Diretrizes, a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve garantir que elas cumpram plenamente sua função sociopolítica e pedagógica:

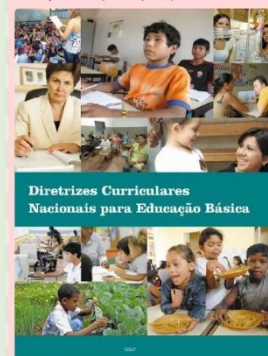
"[...] Construindo novas formas da sociabilidade e da subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação étnica, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa" (BRASIL, 2010, p. 17).

2013 - As Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2013)



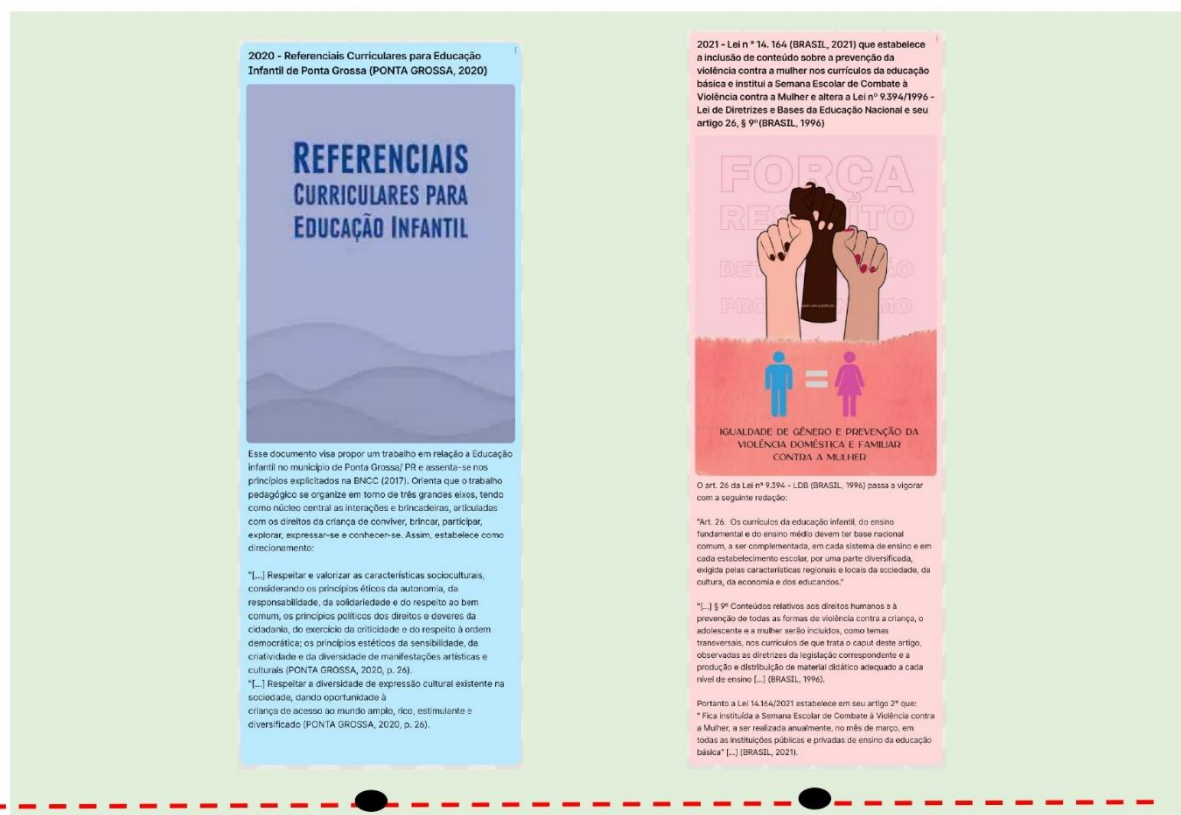
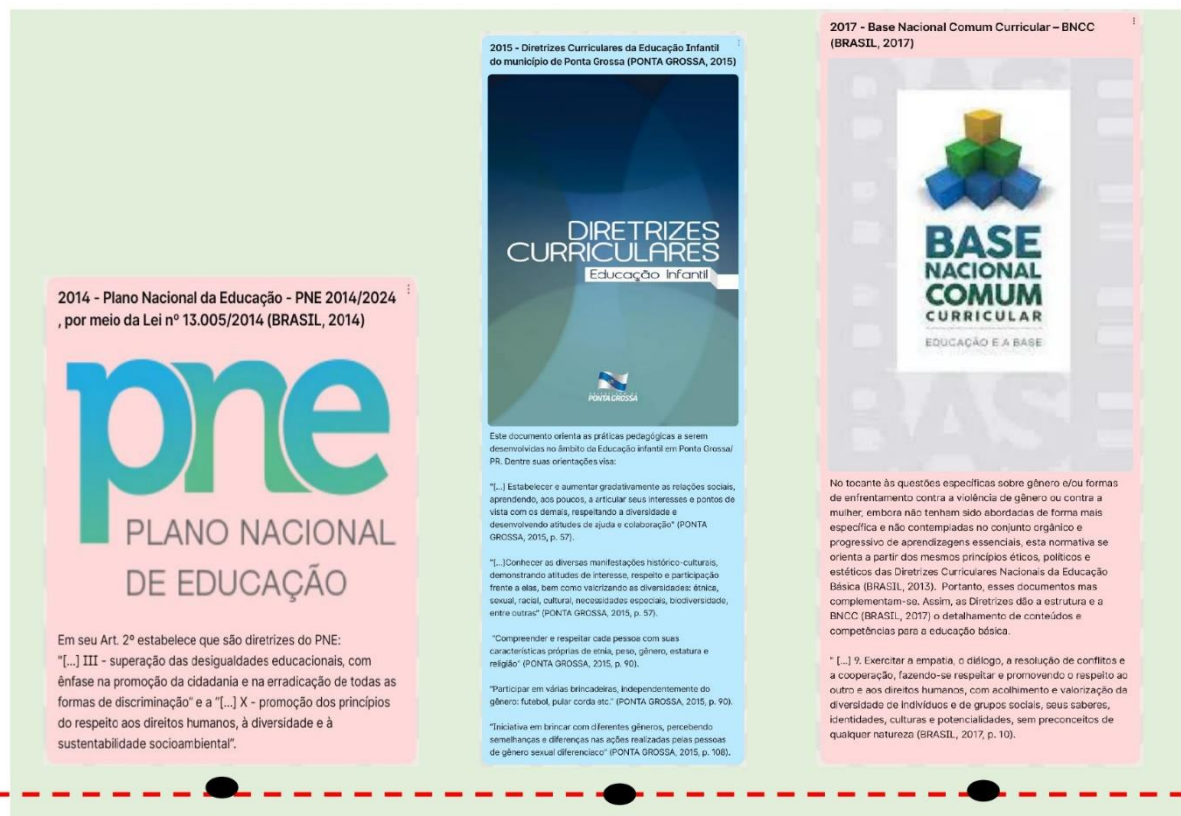
Preconiza o trabalho acerca da agenda gênero e violência contra a mulher pois tem como fundamento e que deveriam se aplicar aos sistemas e instituições de ensino e implicando na adoção sistemática dessas diretrizes por todos(as) os(as) envolvidos(as) nos processos educacionais dos seguintes princípios: "a dignidade humana; a igualdade de direitos; o reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades; a laicidade do Estado, a democracia na educação, a transversalidade, a vivência e a globalidade e a sustentabilidade socioambiental" (BRASIL, 2013, p. 7).

2013 - Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica (BRASIL, 2013)



"Desde muito pequenas, as crianças devem ser mediadas na construção de uma visão de mundo e de conhecimento como elementos plurais, formar atitudes de solidariedade e aprender a identificar e combater preconceitos que incidem sobre as diferentes formas dos seres humanos se constituem enquanto pessoas. Podem assim questionar e romper com formas de dominação étnica, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa, existentes em nossa sociedade e recriadas na relação dos adultos com as crianças e entre elas. Com isso elas podem e devem aprender sobre o valor de cada pessoa e dos diferentes grupos culturais, adquirir valores como os da inviolabilidade da vida humana, a liberdade e a integridade individuais, a igualdade de direitos de todas as pessoas, a igualdade entre homens e mulheres, assim como a solidariedade com grupos enfraquecidos e vulneráveis política e economicamente. Essa valorização também se estende à relação com a natureza e os espaços públicos, o respeito à todas as formas de vida, o cuidado de seres vivos e a preservação dos recursos naturais" (BRASIL, 2013, p. 87).

"[...] 2) O combate ao racismo e às discriminações de gênero, socioeconômicas, étnico-raciais e religiosas deve ser objeto de constante reflexão e intervenção no cotidiano da Educação Infantil" (BRASIL, 2013, p. 89).



Fonte: A autora.

A partir da análise das legislações, normativas e documentos educacionais evidencia-se que ambos orientam que sejam desenvolvidos trabalhos na perspectiva da diversidade, do respeito para com o outro e em relação ao acesso e a garantia dos direitos humanos a todos.

A BNCC (BRASIL, 2017), ao determinar um conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens a serem trabalhadas pelos professores e desenvolvidas pelos alunos de maneira mais abrangente, não aborda um maior detalhamento em relação a todos os âmbitos da diversidade e da inclusão, principalmente no que tange a temática gênero, reduzindo portanto, consideravelmente o conceito de diversidade, expressando-se de forma retroativa em relação aos documentos anteriores da Educação Infantil, de maneira que o torna de certa forma esvaziado.

Nesse sentido, considerando-se que o trabalho pedagógico nas escolas é fundamentado na BNCC (BRASIL, 2017) e que este documento não menciona tal temática, pode ser que possivelmente discussões, atividades e ações sobre gênero e violência de gênero e/ou contra a mulher deixem de ser realizadas ou tratadas de maneira superficial e descontextualizada, não se refletindo em reflexões, conscientização e novas ações e atitudes. Os outros documentos e normativas (principalmente os anteriores) orientam de forma mais delineada o trabalho acerca da igualdade de gênero e a prevenção das violências contra a mulher.

A partir da análise desses documentos, verifica-se que há o reconhecimento da educação como um dos pilares para o desenvolvimento de práticas preventivas em relação às violências de gênero e doméstica e familiar contra a mulher, no que concerne a desconstruções e debates visando rupturas a estereótipos, comportamentos e condutas, bem como uma das bases para o enfrentamento a essas formas de violência.

Mesmo diante do estabelecimento e preconização por parte dessas legislações, normativas e documentos em relação a um trabalho direcionado sobre a temática de gênero, percebe-se a ausência de propostas, orientações e direcionamentos que fomentem práticas pedagógicas para serem trabalhadas nas escolas da rede de ensino de Ponta Grossa, constatados por meio do cruzamento da análises dos documentos com dados empíricos. A ausência de propostas sobre essa temática de maneira transversal evidenciam que essa forma de violência ainda é compreendida como uma questão tida como exterior ao espaço escolar, não compreendendo-a como um fenômeno multidimensional e que está diretamente relacionado às competências relacionadas ao papel da escola, pois impacta o processo de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos que convivem com tais situações no âmbito familiar.

Ao longo do tempo têm ocorrido várias transformações no cenário global, diante de fatores políticos, econômicos, sociais e culturais que influenciam diretamente as relações

sociais nas suas dimensões locais e individuais. A rede de ensino e as instituições escolares vêm encontrando dificuldades diante dessas novas dinâmicas, primeiramente em compreender que tais transformações são de cunho pedagógico, pois impactam o contexto escolar e o processo de aprendizagem da criança e também pela falta de referenciais para entender o que está acontecendo, uma vez que seus preconceitos em relação ao diferente, as concepções, os padrões e os modelos conhecidos até então, em determinadas situações e contextos não são mais válidos, sendo necessário refletir, (des)construir ou readaptar os recursos de prevenção e enfrentamento diante de cada situação. Tais situações precisam ser refletidas, repensadas e superadas (TIGRE, 2013).

Essas transformações contribuem para rupturas de concepções e valores, de ética, de condutas, de políticas e de consciência, ou seja, possuem dimensões planetárias e a escola sendo uma instituição social que forma o sujeito para viver em sociedade (e que ao mesmo tempo é formada por esses sujeitos) têm dificuldades em compreender suas próprias especificidades diante desses cenários multifacetados. Entretanto, considerar todas essas transformações é fundamental, uma vez que todas essas transformações se refletem no papel da educação e no papel da escola, bem como em suas dinâmicas (TIGRE, 2013).

De acordo com Tigre (2013) e Canário (2008), a função da escola hoje, deve continuar a proporcionar que os sujeitos se apropriem dos conhecimentos produzidos pela humanidade e que são essenciais para sua construção enquanto sujeitos, porém, deve propiciar que o sujeito tenha acesso a informações, reflita, participe se socialize, debata, assimile e construa os conhecimentos de forma a apropriar-se deles para exercer suas práticas sociais. Deve ser nítida a relação entre a vida escolar e a vida social, caso contrário, a escola terá sua função totalmente esvaziada, já que ela prepara para a vida, mas a vida é completamente diferente do que a escola se pauta. É necessário utilizar esses conhecimentos articulando-os com a sua vida social, desenvolvendo toda a potencialidade do sujeito. A escola deve possibilitar que valores e condutas sejam pautados na convivência, cooperação, solidariedade, generosidade, tolerância, amizade, respeito mútuo e a valorização do outro.

Assim, a desigualdade, a violência de gênero e a violência doméstica e familiar contra a mulher não podem continuar sendo aceitas e/ou toleradas como algo inerente ao ser humano pois não são as diferenças biológicas entre homens e mulheres que determinam o uso da violência e sim as relações de poder. São os papéis sociais impostos a mulheres e homens, reforçados por culturas patriarcais que estabelecem relações de dominação e violência entre os sexos e a escola como o espaço de socialização das crianças deve corroborar para essa ruptura.

As instituições de ensino têm fundamental importância uma vez que são uma das primeiras instituições sociais na qual as crianças passam a conviver, já na Educação Infantil, sendo ferramentas para a continuidade do ideário e de concepções propagadas socialmente ou para atuar para com a transformação social. Portanto, a escola é um instrumento poderoso para a transformação social. O debate sobre questões de gênero nas escolas permite exercitar a cidadania no sentido de propiciar o reconhecimento da igualdade entre homens e mulheres, contribuindo para com a ruptura das desigualdades, para a prevenção da violência doméstica e familiar contra a mulher, para com o combate a cultura sexista e de violência, para o enfrentamento às violências e a todas as formas de discriminação que se manifestam quando há a prática da violência contra a mulher.

Para que haja, portanto, o trabalho efetivo nas escolas acerca da temática, é primordial que o sistema de ensino do município de Ponta Grossa dê suporte e forneça subsídios para que isso aconteça, por meio de propostas de trabalho junto às equipes gestoras e professores por meio de momentos formativos ou acompanhamento pedagógico.

Considera-se também essencial que na formação inicial sejam desenvolvidas discussões e debates acerca da temática tanto voltadas para a gestão escolar, tendo como foco o papel do coordenador pedagógico, como mediador das questões pedagógicas e acompanhamento pedagógicos de professores, para saber atuar orientando o trabalho pedagógico sobre tal temática, bem como na formação de professores que atuam na linha de frente, ao se depararem possivelmente com tais situações, no trabalho em sala de aula, a fim de que formem sujeitos para atuar como agentes sociais e culturais a serviço da construção de sociedades mais democráticas e justas. Sobre a formação docente contribuir para o trabalho pedagógico a respeito da diversidade na escola, Moreira e Candau (2003, p. 167) aludem:

[...] O principal propósito, acrescentamos, é que o docente venha a descobrir outra perspectiva, assentada na centralidade da cultura, no reconhecimento da diferença e na construção da igualdade. Esperamos, assim, formar educadores que atuem como agentes sociais e culturais a serviço da construção de sociedades mais democráticas e justas.

Também Monti e Conceição (2019) contribuem acerca da formação docente para o enfrentamento da violência doméstica e proteção dos direitos da criança que vivem em meio a tais situações:

Pondera-se que o enfrentamento da violência doméstica, intrafamiliar e extrafamiliar contra crianças deva ser encaixado à formação de professores – tanto na formação inicial, bem como na formação continuada – com a finalidade de vir a constituir uma questão relevante na discussão da construção da prática docente. O processo educativo

não pode ser separado daquilo que se passa na escola e no mundo e, por isso, não há como excluir a temática da violência doméstica do espaço escolar. É preciso superar essa dicotomia para a proposição de uma formação docente que se comprometa inteiramente à proteção da criança (MONTI; CONCEIÇÃO, 2019, p. 7).

Considerando que mesmo diante dos documentos e normativas educacionais preconizarem um trabalho direcionado quanto a discussões e ações a respeito da agenda de gênero e de violência doméstica e familiar contra a mulher, no município de Ponta Grossa/PR, isso não acontece. Essa constatação também foi evidenciada por meio de experiências no interior de instituições de ensino da Educação Infantil do município que demonstram que orientações, direcionamentos e ações bem consolidadas nesse sentido não são realizadas.

Faz-se necessário pensar em um projeto de escola e em maneiras de se conduzir o trabalho pedagógico voltados para a Educação Infantil que visem romper com as construções históricos sociais e problematizar sobre o papel da educação e do professor em relação a promoção da igualdade de gênero, a prevenção da violência contra a mulher e ao empoderamento da mulher e para que a educação se volte para a humanização, para a compreensão, para a paz e para a amorosidade.

No próximo capítulo, serão trazidas algumas reflexões a respeito de possíveis alternativas para que práticas pedagógicas que trabalhem acerca dessa temática no espaço escolar sejam desenvolvidas, corroborando para a igualdade de gênero, para a prevenção e o enfrentamento de situações de violência e para a construção de uma cultura de paz.

4 O PROJETO “BORBOLETINHAS”: PERSPECTIVAS PARA PENSAR A TEMÁTICA GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Como já abordado ao longo dos capítulos anteriores, mesmo diante do fato da violência doméstica e familiar contra a mulher se manifestar de maneira frequente no cotidiano da sociedade e de já haver legislações, normativas e documentos, inclusive específicos da esfera educacional, que estabeleçam, determinem e orientem um trabalho pedagógico voltado para a igualdade de gênero e a prevenção da violência doméstica e familiar contra a mulher nas escolas, ao buscar-se identificar como é trabalhada essa temática no espaço escolar no município, verifica-se que essas discussões e reflexões não são realizadas, bem como verifica-se a inexistência de orientações ou ações que objetivem a (des)construção e ressignificação de papéis sociais na Educação Infantil, portanto, verifica-se que no caso do município de Ponta Grossa/PR, o trabalho sobre gênero na Educação Infantil, não é uma realidade.

Ao tentar realizar um levantamento a respeito de possíveis direcionamentos ou ações que subsidiassem e orientassem as práticas pedagógicas dos profissionais da educação a respeito da temática gênero, foi solicitado à Secretaria Municipal de Educação de Ponta Grossa – SME, por meio do Sistema Eletrônico de Informações – SEI, o acesso a eventuais documentos que tratassem do assunto ou a possibilidade de realizar entrevistas com agentes da SME, objetivando a obtenção de maiores informações acerca dessas indagações. Porém, isso não foi possível, uma vez que não foram obtidas respostas às tentativas, pois os protocolos de solicitação não tiveram retorno.

Conforme dados obtidos de maneira informal, sabe-se que a SME de Ponta Grossa não possui nenhum tipo de direcionamento, nem desenvolve ações ou intervenções acerca desta temática. De acordo com informações recebidas, a SME, dentre o seu quadro de funcionários, conta com uma professora que é representante no Conselho da Diversidade desta Secretaria. Há o desenvolvimento de algumas ações isoladas que tratam da temática diversidade por esse Conselho, entretanto, a respeito da igualdade de gênero, violência de gênero e violência doméstica e familiar contra a mulher não há nenhuma ação/intervenção sendo desenvolvida.

Quando essa temática vem à tona como pauta de palestras ou *lives* para os profissionais da educação da rede de ensino, elas são apresentadas de maneira muito pontual, na maioria das vezes não tendo caráter obrigatório, nem sempre articulada a possibilidades de trabalho pedagógico, nem vinculadas a materiais que forneçam subsídios teórico-metodológicos para que as práticas pedagógicas aconteçam no espaço escolar, sendo uma temática abordada de

forma isolada, vinculada a datas específicas e não cotidianamente e de maneira transversal conforme é a proposta da Lei nº 14.164/2021 (BRASIL, 2021).

Ainda, quando equipes gestoras ou professores desenvolvem algum tipo de atividade ou ação sobre gênero, violência de gênero ou violência contra a mulher nas instituições de ensino em que trabalham, trata-se de casos específicos e/ou isolados e solitários, trabalhados a partir do posicionamento e do comprometimento dessas equipes em não “fechar os olhos” para tais realidades e necessidades percebidas e sentidas, uma vez que um trabalho em rede sobre essa temática é inexistente no município de Ponta Grossa/PR.

Diante da constatação de que a temática gênero não é trabalhada no âmbito educacional do município, pelo fato de não se conseguir identificar nenhuma orientação, ação ou intervenção sobre o trabalho da temática gênero na Educação Infantil no município de Ponta Grossa, tal situação causou grande inquietação. Diante disso, buscou-se orientações, ações ou intervenções nesse sentido para além do âmbito educacional e da SME de Ponta Grossa/PR.

4.1 CONHECENDO O PROJETO “BORBOLETINHAS”

A partir dessas constatações, obteve-se apenas o conhecimento de um projeto nesse sentido, o projeto “Borboletinhas”. A partir disso, este tornou-se parte fundamental deste trabalho, uma vez que este projeto foi a única possibilidade de analisar algum tipo de orientação e ações que trabalhem a temática com as crianças da Educação Infantil no município de Ponta Grossa/PR.

Assim, o projeto “Borboletinhas: A resignificação de papéis sociais na educação infantil como forma de prevenção a violência doméstica e familiar contra a mulher”, elaborado e desenvolvido pelo Juizado de Violência Doméstica e Familiar Contra a Mulher de Ponta Grossa/PR foi descoberto e analisado, visando proporcionar perspectivas ou mesmo ser usado como um possível modelo para embasar ações, intervenções e projetos na rede de ensino do município de Ponta Grossa/ PR de modo que trabalhem a igualdade de gênero e a prevenção da violência doméstica e familiar contra a mulher. A cópia do projeto encontra-se no Anexo A.

Como exposto, foi obtida a informação de que o Juizado de Violência Doméstica e Familiar Contra a Mulher, Vara de Crimes contra Crianças, Adolescentes e Idosos da Comarca de Ponta Grossa possuía um projeto nesse sentido, chamado “Borboletinhas: A resignificação de papéis sociais na educação infantil como forma de prevenção a violência doméstica e familiar contra a mulher” (SEQUINEL, [2019]).

O Projeto “Borboletinhas” visa prevenir a violência doméstica e familiar contra a mulher a partir do prisma da educação. Nesse sentido, o Projeto “Borboletinhas” (SEQUINEL, [2019]) assevera a respeito do papel da escola para a ruptura de estereótipos:

Considerando o exposto, as instituições escolares tornam-se um ambiente de reforço negativo ou positivo das relações de gênero, podendo ser aliadas se propensas à ruptura de estereótipos depreciativos – o que contribuiria para a prevenção e enfrentamento à violência doméstica e familiar contra a mulher. Isso porque se considera que, do mesmo modo que os papéis sociais são aprendidos e reproduzidos, eles podem ser desconstruídos ou ressignificados, fazendo com que intervenções no ambiente escolar possam contribuir para a reflexão sobre a problemática, para o estímulo a novos comportamentos e, quiçá, com a redução dos índices de violência doméstica e familiar contra a mulher num prazo maior (SEQUINEL, [2019]).

De acordo com o projeto “Borboletinhas” (SEQUINEL, [2019]), as instituições escolares sendo constituídas por diferentes sujeitos e pelos valores, concepções e representações de gênero que carregam consigo, podem ser ambientes de reprodução das desigualdades ou ambientes propícios para a informação e a desconstrução de estereótipos. Assim, é essencial que neste espaço a partir de reflexões e discussões sejam construídas novas práticas pedagógicas que desnaturalizem as violências e o silenciamento em relação aos padrões de gênero propagados socialmente.

4.2 CONSIDERAÇÕES ACERCA DO PROJETO “BORBOLETINHAS”

Analisar o projeto foi essencial, pois permite compreendê-lo como uma possível abordagem a ser desenvolvida com as crianças sobre a temática, bem como conhecer e compreender sua estrutura no que concerne aos seus objetivos, público-alvo, fundamentação teórica, metodologia e desenvolvimento.

A seguir, foi elaborado um quadro contemplando os principais aspectos e elementos fundamentais do projeto “Borboletinhas” (Quadro 1) com o objetivo de sistematizar a análise a seu respeito que será desenvolvida no decorrer das próximas páginas:

Quadro 1 – Sistematização dos principais aspectos e elementos fundamentais do projeto “Borboletinhas”

PÚBLICO-ALVO	Crianças da Educação Infantil – turmas do Infantil V (faixa-etária de 5 anos).
ÓRGÃO DESENVOLVEDOR	Juizado de Violência Doméstica e Familiar Contra a Mulher, Vara de Crimes contra Crianças, Adolescentes e Idosos da Comarca de Ponta Grossa.
CONTEXTO	Os papéis sociais são reproduzidos desde a tenra idade nos seres humanos a partir de discursos e práticas sociais, inclusive no espaço escolar que corrobora para a propagação de estereótipos e violência de gênero.
JUSTIFICATIVA	A justificativa para a elaboração do projeto baseou-se nas observações do campo de estágio na área de Serviço Social pela acadêmica que elaborou o projeto, em que verificou-se o aumento dos pedidos de medidas protetivas de urgência, que evidenciavam que novas práticas educativas deveriam ser desenvolvidas para além de medidas repressivas.
OBJETIVOS	GERAL: Contribuir com o processo de ressignificação de papéis sociais na educação infantil visando à redução das desigualdades através de atividades lúdicas envolvendo a visão, audição e tato. ESPECÍFICOS: a) Contribuir para que a escola não seja um ambiente de preconceitos e reprodução de estereótipos entre homens e mulheres; b) Estimular a reflexão sobre a liberdade, diferenças e autonomia de escolha de cada um; c) Ressignificar conhecimentos sobre os papéis sociais.
METODOLOGIA	O projeto tem como pilar as metodologias ativas que evidenciam o protagonismo da criança e que fundamentam-se em interações, brincadeiras, ludicidade e expressividade, a serem desenvolvidas em quatro encontros de uma hora por dia conforme disponibilidade da escola, visando a não alteração da rotina escolar. O projeto desde seus estudos iniciais até a consolidação final teve a duração de oito meses.
REFERENCIAL TEÓRICO²	Joan Scott (1994), Piaget (1994), Tilly (1994), Netto (1999), Esplendor; Braga (2007).
REFERENCIAL NORMATIVO/ LEGISLAÇÃO	BRASIL. Lei nº 8.662, de 7 de junho de 1993. Dispõe sobre a profissão de Assistente Social e dá outras providências. Diário Oficial da União , 8 jul. 1993. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18662.htm . Acesso em: 21. abr. 2022.
RECURSOS HUMANOS, FÍSICOS E MATERIAIS	Um(a) agente para desenvolver o projeto junto às crianças, espaço escolar (salas de aula – uma delas com televisão - e pátio), materiais de escritório e escolares de uso cotidiano e objetos para o desenvolvimento dos momentos de intervenção (boneca, bola, banheira infantil, tecido, sabonete infantil e toalha de banho).
AValiação	A avaliação ocorrerá durante todos os encontros realizados, de forma contínua, considerando as interações ocorridas e os conhecimentos prévios das crianças sendo sempre registradas e a partir da participação oral dos professores sobre a temática trabalhada em cada encontro visando destacar as fragilidades e potencialidades para posteriores aprimoramentos.

Fonte: A autora.

Inicialmente, é necessário destacar que o projeto “Borboletinhas: A ressignificação de papéis sociais na educação infantil como forma de prevenção a violência doméstica e familiar contra a mulher”, foi elaborado e desenvolvido pelo Juizado de Violência Doméstica e Familiar Contra a Mulher, Vara de Crimes contra Crianças, Adolescentes e Idosos da Comarca de Ponta Grossa, com o objetivo de contribuir para com o processo de ressignificação de papéis sociais na Educação Infantil visando à redução das desigualdades, estimulando a reflexão sobre as diferenças, a fim de que a escola não seja um ambiente de preconceitos e reprodução de estereótipos entre homens e mulheres, através de atividades lúdicas e brincadeiras.

² Ver referências do projeto “Borboletinhas”, constante no Anexo A, na página 129 deste trabalho.

O projeto “Borboletinhas” oferece alguns elementos que poderiam subsidiar a prática pedagógica de profissionais da educação, uma vez que é voltado à prevenção da violência de gênero no âmbito da Educação Infantil. O referido projeto foi elaborado por uma acadêmica do curso de Serviço Social da Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG, sob a coordenação de uma juíza de direito do Juizado de Violência Doméstica e Familiar Contra a Mulher, Vara de Crimes contra Crianças, Adolescentes e Idosos da Comarca de Ponta Grossa e foi executado e supervisionado por uma assistente social do mesmo Juizado.

Portanto, faz-se necessário destacar que o projeto não tem nenhum tipo de vínculo com a Prefeitura Municipal de Ponta Grossa, tampouco faz parte de algum tipo de programa ou projeto desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação. O projeto “Borboletinhas” sustenta-se na área da educação e visa promover a conscientização na busca de se evitar situações de violência doméstica e familiar contra a mulher, pautando-se na igualdade de gênero.

A justificativa para a elaboração do projeto baseou-se nas observações do campo de estágio na área de Serviço Social pela acadêmica que elaborou o projeto. Ela o propôs a partir de uma sondagem em relação às demandas para sua elaboração. A elaboração do projeto veio ao encontro da constatação dos crescentes pedidos de medidas protetivas de urgência durante seu campo de estágio, além da constatação de que a abrangência dos projetos já existentes no Juizado de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher da comarca de Ponta Grossa com as escolas ainda não contemplava as crianças da Educação Infantil como público-alvo. Conforme o referido projeto ao considerar essas constatações, houve um questionamento sobre quais formas de prevenção e enfrentamento à violência contra a mulher podem ser viáveis e de que modo o profissional de Serviço Social poderia contribuir com essa perspectiva, de acordo com a capacidade interventiva e assim o projeto foi sendo idealizado.

É necessário considerar que independentemente do projeto ter como proposta trabalhar questões e igualdade de gênero no âmbito da Educação Infantil e ter sido idealizado para ser aplicado no espaço escolar, ele foi elaborado por profissionais da área do serviço social, ao constatar uma demanda que evidenciava a necessidade de um trabalho em relação a violência de gênero na Educação Infantil, principalmente diante de estudos que evidenciam que a violência doméstica e familiar contra a mulher encontram origem no sistema patriarcal, na masculinidade hegemônica e na produção e reprodução de papéis sociais pré-estabelecidos.

Nota-se que, para que o atual cenário de violência doméstica e familiar contra a mulher seja alterado, é preciso ir além de práticas punitivas e de atendimento à vítima pós-violência, mas é essencial que sejam concebidas iniciativas que visem evitar essa situação, fazendo-se

necessário, portanto, discutir e refletir sobre as questões de gênero para compreender sua influência e representações dentro da sociedade, corroborando para sua ruptura desde a pequenez.

O projeto, muito bem embasado, pauta-se em autores consagrados como Joan Scott e Guacira Lopes Louro, abordando que gênero diz respeito a comportamentos, maneiras de se vestir, papéis sociais, dentre outros fatores, que são tidos como padrões esperados por cada um dos sexos. Portanto, o projeto é fundamentado no entendimento de que gênero é compreendido enquanto uma categoria de caráter histórico, cultural e social, produzida e reproduzida dentro das sociedade em todos os tempos.

O projeto “Borboletinhas” aborda também o papel da mulher difundido socialmente e que de forma geral, é vinculado à submissão e subordinação em detrimento do homem, diante de processos sociais que têm em suas raízes às desigualdades e opressões sofridas pelas mulheres na sociedade.

Partindo dessas premissas trazidas na fundamentação teórica do referido projeto, compreende-se que a violência contra a mulher decorre destes papéis sociais herdados da ordem patriarcal (em que o homem exerce o poder e dominação), onde a mulher que não se encaixa nos estereótipos, acaba, tornando-se uma vítima de violência.

O Projeto “Borboletinhas” evidencia que os papéis sociais são pré-estabelecidos desde a preparação do enxoval de um bebê que é preparado com cores conforme o sexo (o azul simbolizando o masculino/viril e o rosa simboliza o feminino/delicado), bem como costumam ser realizados planos pelos pais desta criança em diversas esferas, seja econômica, social, política, religiosa para o seu futuro, bem como concepções acerca de valores, de imagens e significados que são ensinados para a criança pelas pessoas com as quais ela convive.

O projeto “Borboletinhas” ainda reitera que as instituições escolares são espaços propícios para a desconstrução de estereótipos e que intervenções no ambiente escolar podem contribuir para a reflexão desta problemática, a fim de estimular novos comportamentos e a possibilidade de contribuir na prevenção da violência doméstica e familiar contra a mulher, a longo prazo.

Como o projeto foi elaborado por profissionais da área de serviço social, ao longo de sua estrutura, as ações e o enfoque da intervenção se orientam a partir da perspectiva do assistente social e sua atuação nas diversas expressões da questão social, que, neste caso, trata-se de contextos escolares. Assim, o projeto “Borboletinhas” destaca e contextualiza que os profissionais da área de Serviço Social, através do projeto ético-político da profissão, possuem subsídios para atuar frente à ressignificação de papéis sociais na Educação Infantil. Ainda,

aborda que os assistentes sociais podem e devem utilizar de sua dimensão prático-interventiva e de seus construtos para intervir nas realidades, contribuindo para com o projeto de uma nova ordem societária, visando o enfrentamento e a prevenção da violência doméstica e familiar contra a mulher, bem como dar visibilidade às minorias excluídas, que tanto impactam nos direitos humanos e na promoção da justiça social.

Conquanto o projeto “Borboletinhas” tenha sido desenvolvido por profissionais da área de serviço social, ele poderia nortear e subsidiar orientações e propostas de trabalho e formações acerca desta temática para com a Educação Infantil auxiliando no trabalho pedagógico das equipes gestoras e docentes, uma vez que contempla muitos aspectos essenciais para serem trabalhados nesta etapa da educação básica.

A metodologia que norteou o desenvolvimento do projeto apresenta um caráter teórico-prático, pautada em fundamentações teóricas bem consolidadas a respeito do conceito de gênero e de encaminhamentos pedagógicos para serem desenvolvidos com a etapa da Educação Infantil e caminhou por um viés mais dialético, dando condições e fornecendo bases para interpretação dinâmica da realidade, considerando que os fatos sociais não podem ser entendidos quando considerados isoladamente, abstraídos de suas influências políticas, econômicas, culturais etc. Quanto aos meios técnicos utilizados para a elaboração do projeto, pode-se perceber o observacional e o método de questionário para coletar os dados e embasar o projeto. A construção de sua metodologia se deu a partir de cinco etapas, para posteriormente estar consolidado em uma proposta de aplicação de intervenções para com a faixa-etária da Educação Infantil.

O presente projeto teve como primeira etapa a observação do campo de estágio da acadêmica que o desenvolveu, para sondagem de demandas. A partir das constatações em relação aos crescentes pedidos de medidas protetivas de urgência, bem como a abrangência dos projetos já existentes no Juizado de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher da Comarca de Ponta Grossa para com as escolas ainda não contemplarem as crianças da Educação Infantil como público-alvo, desenvolveu-se o projeto. Aliando essas constatações ao fato da acadêmica de serviço social que desenvolveu o projeto ter formação no curso de Formação de Docentes na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, pensou-se na possibilidade de aplicação de um projeto de intervenção com essa faixa-etária.

A segunda etapa de elaboração do projeto consistiu em um levantamento e um estudo bibliográfico e documental acerca da temática para análise da viabilidade de construção do projeto. Posteriormente, realizou-se a escrita de um artigo científico de natureza exploratória, para fundamentar a proposta de intervenção. Conforme o texto do projeto “Borboletinhas”

percebe-se que a partir dos estudos realizados nesta etapa de desenvolvimento do projeto, notou-se que a idade ideal para sua aplicação é a faixa-etária dos cinco anos, uma vez que fundamentando-se em Jean Piaget (1994), o psicólogo assevera que é nesta fase que o adulto exerce pressão sobre o pensamento infantil, através intercâmbios verbais e, portanto, a criança passa a se socializar a partir das orientações dos adultos.

Dando continuidade à análise do projeto “Borboletinhas”, na terceira etapa foi elaborado um formulário de perguntas, por meio do *Google forms*, para se obter informações e analisar a viabilidade de aplicação do projeto de intervenção nas escolas do município de Ponta Grossa. Ao notar, ainda nesta etapa, que já havia projetos sendo desenvolvidos pelo referido Juizado na rede pública de ensino do município, as escolas particulares de Educação Infantil foram pensadas como um novo campo de atuação. Posteriormente, foi realizado um levantamento de instituições de ensino da rede privada e seus respectivos números de telefone para contato, para que estas recebessem o formulário.

O texto do projeto “Borboletinhas” apresenta que a quarta etapa para sua elaboração consistiu no contato telefônico com as instituições de ensino, explicando sobre a pesquisa acerca do desenvolvimento do projeto e pedindo o endereço de e-mail dessas escolas para envio do link do formulário. Como não se obteve êxito com a pesquisa via link, os formulários foram impressos e levados até as escolas pela acadêmica para serem respondidos.

A quinta e última etapa consistiu na construção da metodologia de aplicação e escrita do projeto, uma vez que, a partir das respostas obtidas nos formulários, avaliou-se como viável o desenvolvimento deste. A partir disso, foram realizados mais estudos bibliográficos a fim de elaborar a proposta de trabalho a respeito da temática com a faixa-etária de cinco anos, da melhor e mais significativa forma possível, bem como em relação a busca por um referencial metodológico de trabalho.

A metodologia de aplicação do projeto teve sua proposta de trabalho elaborada para ser desenvolvida com as crianças da Educação Infantil, tendo como referência a teoria de desenvolvimento Construtivista, idealizada por Jean Piaget. Considerando que esta teoria de conhecimento aborda o ensino como um processo dinâmico e que o aprendizado é construído paulatinamente, tendo como ponto de partida os conhecimentos prévios da criança, as temáticas foram abordadas de maneira lúdica, através de músicas, de brincadeiras, de desenho e pintura, utilizando-se também da exposição oral dialogada para consolidar os conteúdos e permitir a construção e reconstrução do conhecimento.

Com isso, o projeto foi idealizado para ser desenvolvido em quatro encontros/momentos de intervenção diferentes, acerca da temática, sendo de uma hora por dia

aproximadamente, desde que em conformidade com a disponibilidade da escola, visando não alterar a rotina escolar da turma em que o projeto venha a ser desenvolvido. O projeto apresenta características de organização sequencial, muito semelhantes a uma sequência didática.

O planejamento elaborado para os encontros de intervenção do Projeto “Borboletinhas”, se organiza da seguinte maneira: a primeira intervenção, visa trabalhar com as crianças o tema “Profissões”. Por meio de uma roda de conversa há a apresentação da agente responsável pelo projeto, sua profissão e após isso, são realizados questionamentos sobre as profissões de seus pais. Em seguida, é apresentado o desenho infantil “Clube da Anittinha – episódio profissões”. Após isso, as crianças são reposicionadas em roda e, a partir do desenho “Clube da Anittinha”, é realizada uma conversa, questionando-os sobre o que eles gostariam de fazer quando crescerem, sobre a liberdade de escolha das profissões por eles, questionando se existe profissão de homem ou de mulher e se as pessoas podem escolher qualquer profissão. Ainda, há a discussão a respeito das profissões e do que é necessário para que as pessoas escolham suas áreas de trabalho, encaminhando a discussão para a reflexão sobre a liberdade de escolha de acordo com suas habilidades e preferências.

Como atividade para assimilação, são disponibilizados às crianças papéis e lápis para que cada uma delas faça um desenho da profissão que deseja ter no futuro, pensando em suas preferências e gostos apresentando seu desenho para a turma quando finalizado e montando um cartaz para ficar em exposição. Após esse momento, os alunos são convidados a brincar de mímica, utilizando o tema profissões, e, propositalmente, é solicitado para as meninas que representem profissões que sejam tradicionalmente ligadas ao gênero masculino e, aos meninos, que representem por meio da mímica profissões mais exercidas por mulheres. Como momento de fechamento, as crianças são levadas a uma área com espaço aberto e é proposta uma brincadeira em que os meninos serão vendados e as meninas os guiarão por este espaço, representando a profissão de motorista e incentivando a confiança um no outro. Depois, os papéis podem ser trocados para que todas as crianças vivenciem a brincadeira. Como momento de síntese, as crianças, retomando a roda de conversa, dialogam sobre o desenvolvimento da brincadeira e o que elas puderam perceber durante a atividade, sobre as várias profissões que existem e que, o importante é que cada pessoa possa seguir a profissão que almeja, deixando que as crianças exponham as suas considerações a respeito do tema abordado.

A segunda intervenção aborda o tema “Brincadeiras e esportes”. Para esse momento são levados à escola uma boneca, sabonete infantil, toalha de banho (para a boneca) e uma banheira, a fim de convidar as crianças a brincar de dar banho na boneca, pedindo a ajuda de um dos meninos da turma para tal atividade, questionando às crianças se tal situação é

normal/comum. Dando continuidade, questiona-se quais são suas brincadeiras e esportes preferidos, anotando no quadro as respostas de cada um e enfatizando que a brincadeira e o esporte são saudáveis e muito importantes durante a infância. Na sequência, as crianças são encaminhadas para uma área com espaço livre e divididas em dois grupos, em que um dos grupos brincará de casinha e o outro jogará futebol, alternando as brincadeiras entre os grupos na sequência, em que cada momento terá aproximadamente quinze minutos de duração.

Dando seguimento, com as crianças dispostas em roda, a dinâmica é conversar com elas a respeito de elas acreditarem existir brincadeiras apenas para meninas ou para meninos, permitindo-as expor suas perspectivas e incentivá-las a falar o porquê pensam desta forma e encaminhar a conversa de maneira que as possibilite refletir sobre a importância da brincadeira como um todo e a não definição de quem as crianças são, tomando-se por base as brincadeiras com as quais gostam de passar o tempo. É importante propiciar esse momento reflexivo, evidenciando que as brincadeiras são momentos de fantasia, imaginação e representação. A abordagem neste segundo dia de intervenção é finalizado com a exibição do clipe musical “A boneca e o boneco – Mundo Bitá”, explorando o momento do clipe e evidenciando que o boneco é gentil e meigo com a boneca e depois a boneca, por conta da atitude de delicadeza, vai se aventurar com o boneco.

O terceiro encontro de intervenção aborda o tema “Cores e preferências”. Esse encontro inicia quando a agente responsável pelo desenvolvimento do projeto pede para que as crianças, em seus lugares, mostrem suas cores de lápis preferidas. Na sequência, uma folha de papel sulfite A4 é entregue as crianças estando dividida ao meio. Nesse momento é solicitado que eles desenhem e pintem um jardim em uma das metades, utilizando apenas os seus lápis preferidos e posteriormente é solicitado que eles façam o mesmo desenho, na outra metade do papel, contudo, utilizando agora, todas as cores de lápis que possuem.

Após a finalização dos desenhos pelas crianças, solicitar que eles os observem e escolham a pintura que mais lhes agrada, explorando a escolha de cada um e explicitando também que as cores tornam o mundo mais bonito e colorido, não existindo portanto, cores de menina ou de menino. Dando continuidade à proposta, imagens de pinturas famosas serão mostradas às crianças, a fim de que elas observem as cores utilizadas em cada quadro, apresentando, propositalmente, o nome de cada artista, enfatizando o uso de todas as cores para representar a realidade e a vida. Como atividade de síntese, unidades de massinha de modelar serão entregues às crianças e será proposto que, juntas, criem um jardim utilizando todas as cores disponíveis, finalizando assim este momento de intervenção.

O quarto momento de intervenção proposto pelo projeto tem como temática os “Cuidados domiciliares e familiares”. Para este momento de intervenção, é necessário espalhar previamente pela sala de aula alguns objetos e papéis amassados, representando sujeira e bagunça. Na sequência, é permitido que as crianças adentrem naquele espaço, sendo solicitado também que elas se sentem em seus lugares. Nesse momento, deve-se observar a reação das crianças, questionando-as sobre a organização da sala de aula e também a organização de suas casas. Dando continuidade, será solicitado que todas as crianças auxiliem na organização da sala de aula. Após a limpeza e organização do espaço, propõe-se conversar com os alunos sobre a importância de mantermos a higiene dos lugares e a nossa higiene. Nesse momento também será discutida a importância de todas as pessoas contribuírem para manter os ambientes em que convivem organizados e limpos, uma vez que todos que usufruem dos espaços, explorando as respostas dadas pelos alunos.

Em seguida, é proposto às crianças brincar de casinha, imaginando que todos moram na mesma casa, em que cada um escolherá seu papel de representação e com o estímulo da mediadora da intervenção, as crianças realizarão diversas tarefas, desconstruindo assim, a ideia de que apenas as mulheres devem dedicar-se aos trabalhos em casa e aos homens trabalhar fora do lar. Como atividade de síntese, é proposto por meio de uma roda de conversa, um diálogo com as crianças sobre o que elas mais gostaram e o que aprenderam durante a semana, anotando as diversas opiniões no quadro e, ao término evidenciar o quanto aprenderam e como todos têm opiniões e preferências diferentes, de modo que todos sejam respeitados.

Como exposto anteriormente, o projeto “Borboletinhas” encontra-se anexado, bem como os links dos vídeos referentes aos momentos de intervenção e as referências bibliográficas que fundamentam o referido projeto.

Diante da análise do projeto, percebe-se que o fato de a agente que elaborou e desenvolveu o projeto “Borboletinhas” ter formação no curso de Formação de Docentes da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, possibilitou que o projeto fosse muito bem desenvolvido, pois como ela já tinha alguns conhecimentos sobre a prática profissional na área da educação, os construtos sólidos são bem trabalhados, principalmente no que concerne às teorias, abordagens e metodologias na área da educação, bem como com relação a aplicação de um projeto de intervenção voltado para esta faixa-etária.

Nota-se também que é muito apropriada a questão da escolha de se tratar a temática de gênero com as crianças da Educação Infantil, pelo viés do construtivismo. O construtivismo é uma teoria de desenvolvimento pautada no trabalho epistemológico do biólogo/psicólogo suíço Jean Piaget (1896-1980), que tinha por fundamento a construção de conceitos pelas

crianças. De acordo com essa teoria, a criança constrói o próprio conhecimento a partir da sua ação sobre o meio, em que o indivíduo incorpora a si elementos que pertencem aos contextos que vivenciam. Através desse processo de incorporação, as coisas e os fatos são inseridos em um sistema de relações e adquirem significado para o indivíduo, conforme este vai estabelecendo relações com as ideias e conhecimentos que já possui (FONTANA; CRUZ, 1997). A teoria de Jean Piaget enfatiza o papel ativo da criança na construção de formas mais complexas de pensamento.

Essa teoria aborda a construção do conhecimento como um processo dinâmico e dialético, no qual o aprendizado é construído de maneira sintética mútua e progressiva, em que novas informações são incorporadas a estruturas cognitivas existentes. Portanto, o conhecimento é construído a partir da relação entre a aquisição de novas informações e os conhecimentos prévios da criança, havendo a construção de significados a partir dessa relação e consolidação desse conhecimento (HAYDT, 2006).

De acordo com Haydt (2006, p.35) “na teoria piagetiana a inteligência, a aprendizagem e o processo de construção do conhecimento aparecem inter-relacionados e interdependentes”. Estão vinculados aos processos de assimilação (incorporação de um novo objeto aos seus esquemas anteriores) e acomodação (o ensaio e erro, a reflexão e a reelaboração ou reorganização de dados) e caminham sempre na direção de um equilíbrio progressivo, isto é, tendem para um reajustamento ou reorganização, o que acarreta uma mudança no indivíduo (HAYDT, 2006). Para a autora:

A aprendizagem é a mobilização dos esquemas mentais do indivíduo, que o leva a participar ativa e efetivamente da ação de adaptar-se ao meio, quer pela assimilação, quer pela acomodação. Por outro lado, é através da aprendizagem que o indivíduo exerce uma ação transformadora sobre o meio ambiente. Em outras palavras, a aprendizagem é a assimilação de dados novos aos esquemas mentais anteriores, e a consequente reorganização ou reestruturação, tanto dos dados assimilados como também dos esquemas de assimilação anteriores, para se ajustarem aos novos dados. Como se vê, a aprendizagem também exerce uma função adaptativa (HAYDT, 2006, p.35).

Nesse sentido, para que haja a construção do conhecimento, a educação deve propiciar métodos que estimulem essa construção. A partir dessa teoria o professor é um grande mediador e facilitador dessa ação e considera que seus alunos não são meros aprendizes, mas sujeitos com informações e conhecimentos que precisam ser considerados no contexto escolar, sendo ativos e protagonistas no processo de aprendizagem (HAYDT, 2006).

Na abordagem construtivista, o professor, é um facilitador, um mediador e um orientador durante a aprendizagem, que é construída pelo aluno. O professor tem a função de

estimular e contextualizar o aluno em diferentes circunstâncias que promovam o conhecimento, pois uma vez que a criança se encontra diante dessas situações, precisa dialogar, construir conceitos, encontrar soluções, compreender o mundo em que vive e, assim, construir o conhecimento.

A aplicação do projeto por meio dos momentos de intervenção, considerando a temática e os conhecimentos prévios da criança, a partir de atividades lúdicas, músicas, brincadeiras, desenho e pintura e exposição oral dialogada são essenciais para a construção de conhecimentos pelas crianças.

A metodologia adotada pelo projeto vai ao encontro do que os eixos estruturantes da Educação Infantil preconizam. De acordo com a BNCC (BRASIL, 2017), a elaboração de um currículo para a Educação Infantil e suas práticas pedagógicas deve estar orientadas a partir do eixo Interações e brincadeiras, uma vez que esses eixos propiciam experiências nas quais as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, o que possibilita aprendizagens, seu desenvolvimento integral e a socialização.

A BNCC (BRASIL, 2017), ainda orienta que devem ser assegurados também os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento, para que a criança tenha condições de aprender e se desenvolver de maneira integral sendo eles: brincar, conviver, expressar, participar, explorar e conhecer-se. Também no desenvolvimento da metodologia do projeto (embora isso não tenha sido fundamento para sua elaboração e desenvolvimento), mas é possível estabelecer conexões com alguns dos Campos de Experiência propostos pela BNCC (BRASIL, 2017) para o trabalho com a Educação Infantil que possibilitam que as crianças possam aprender e se desenvolver, como: O eu, o outro e o nós, Corpo, gestos e movimentos, Traços, sons, cores e formas e Escuta, fala, pensamento e imaginação.

A partir disso, no desenvolvimento e na aplicação do projeto são evidenciados o interagir e o brincar pelas crianças, devendo ser o foco de desenvolvimento do trabalho destinado a elas, ao mesmo tempo em que elas constroem conhecimentos. As interações e brincadeiras são importantes para que a criança consolide sua aprendizagem, desenvolvendo as estruturas, habilidades e competências que serão importantes ao longo de toda a vida, assegurando as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em elas serão estimuladas a vivenciar desafios e a sentirem-se instigadas a resolvê-los, construindo significados sobre si mesmas e sobre o mundo.

Nesse âmbito, a formação que a agente teve enquanto profissional da educação, contribuiu ao propor a música, os jogos, as brincadeiras, as interações como formas de construir

e consolidar o conhecimento pelas crianças ao propiciar situações facilitadoras no processo de ensino-aprendizagem e no seu desenvolvimento cognitivo em relação a esta temática. As atividades de caráter lúdico permitem que as crianças desenvolvam sua criatividade, coordenação motora e possam expressar-se, além de possibilitar que novos conhecimentos sejam construídos a partir das suas interações sociais e do contexto em que elas estão inseridas e, a partir daí, possam desconstruir estereótipos que lhes são ensinados.

A partir dessa proposta, a criança não será somente moldada pela cultura na qual está inserida, mas será também autora do seu próprio processo de desenvolvimento, potencializando seu pensamento crítico e interferindo no meio cultural, se emancipando e transformando a realidade em que vive.

É importante considerar que a abordagem das intervenções ter como proposta seu desenvolvimento em quatro momentos, de forma sequencial é muito apropriada, pois possibilita trabalhar a temática em diversos âmbitos da vida social da criança, explorando vários aspectos relacionados a questão de gênero, bem como possibilitou que sempre se fizesse a retomada de um momento de intervenção para iniciar o próximo, permitindo uma maior percepção quanto à compreensão e o entendimento do que foi trabalho e aprendido no momento anterior.

De acordo com o cronograma do projeto “Borboletinhas”, para realizar todas as atividades referentes ao projeto, desde os estudos iniciais até a consolidação final do projeto com a proposta de intervenção, o prazo foi de oito meses.

Em relação aos recursos necessários para a elaboração e a aplicação do projeto nas escolas, foram empreendidos recursos humanos, constituindo uma “frente de trabalho” composta por uma acadêmica do curso de Serviço Social e uma Assistente Social/Supervisora de Campo de Estágio. Em relação aos recursos físicos para o desenvolvimento do projeto, foi necessária a disposição da sala de aula das crianças e do pátio da escola para que os encontros acontecessem de forma efetiva e prática. No que concerne ao uso de materiais, foram necessários materiais didáticos de uso cotidiano, produtos de higiene, além de objetos para desenvolver os momentos de intervenção como a boneca, pedaços de tecido para vendar os olhos durante uma das atividades e alguns materiais de escritório de uso cotidiano cedidos pelo Juizado, além de recursos audiovisuais cedidos pela escola. O total dos custos para aquisição de alguns materiais e objetos para a realização dos encontros teve o valor de R\$ 220,59 (duzentos e vinte reais e cinquenta e nove centavos).

A avaliação sobre o desenvolvimento do projeto para com as crianças aconteceu como um processo formativo, tendo ocorrido durante os encontros realizados, de forma contínua,

considerando as interações ocorridas, bem como levando em consideração o conhecimento prévio das crianças e a construção/reconstrução de suas ideias a respeito do tema em questão.

A forma de avaliação da aprendizagem realizada pelas crianças em relação às intervenções, se dá por meio de uma autoavaliação, de modo que é proposto que seja entregue a cada criança uma folha de papel sulfite com três rostos: um representando satisfação, outro representando indiferença e o último representando insatisfação, com a solicitação de que as crianças pintem aquela que representa seu sentimento após a intervenção. Posteriormente, deve ser coletada oralmente a percepção dos professores sobre a temática trabalhada. Ainda, ao término de cada intervenção, deve ser realizada uma análise para verificar a adequação das metodologias utilizadas tendo em consideração os objetivos propostos, as fragilidades e potencialidades do projeto, visando o aprimoramento das intervenções.

Este projeto teve uma aplicação piloto no ano de 2020 com uma turma de Educação Infantil (nível V) de uma escola da rede particular, abrangendo quatorze alunos e os respectivos professores dessas crianças. A partir do desenvolvimento desse projeto piloto, o projeto “Borboletinhas” busca-se expandir essas ações educativas em relação a igualdade de gênero e a prevenção da violência de gênero de acordo com as (novas) demandas apresentadas no município de Ponta Grossa/PR.

Verifica-se que a justificativa para o referido projeto, teve uma fundamentação teórica bem consolidada, apresentando os elementos essenciais para pensar a articulação entre o conceito de gênero e os estereótipos atrelados aos papéis sociais que homens e mulheres são ensinados para desempenhar na vida social, bem como o papel da mulher vinculado à submissão e subordinação em detrimento do homem, sendo tais questões atribuídas às desigualdades e opressões sofridas pelas mulheres na sociedade em razão do sistema patriarcal predominante.

O projeto “Borboletinhas” também aborda de forma sucinta, mas de fácil compreensão que o espaço escolar como um dos primeiros espaços de socialização das crianças, pode ser um espaço para novas construções, aprendizados, relacionamentos com os pares e com outros adultos, sendo, portanto, um espaço ideal e propício para a reflexão sobre a temática, estimulando novas atitudes e, quem sabe corroborando para com a redução dos índices de violência doméstica e familiar contra a mulher a longo prazo.

O projeto “Borboletinhas” é bem estruturado e algumas adequações podem ser realizadas no que concerne a questão de tempo, a proposta de novas atividades, a inserção de literaturas que tragam mulheres que tenham se destacado socialmente por seus feitos, bem como histórias que tragam personagens femininas que apresentem contextos a ser reconsiderados, além de formas multidisciplinares de introduzir o projeto durante as aulas, de maneira

transversal, ou seja, é um projeto muito bom que pode ser melhorado para ser trabalhado no âmbito da Educação Infantil, nas instituições de ensino da rede educacional no município de Ponta Grossa, PR.

Este projeto pode ser melhorado ou aprofundado, até mesmo porque, apesar de ter como foco o espaço escolar e as crianças da Educação Infantil, foi desenvolvido por profissionais de outro segmento que não da educação, portanto, não havia obrigatoriedade de que ele tivesse sido elaborado estando fundamentando ou adequando-se às propostas pedagógicas direcionadas pelo sistema educacional. Entretanto, ainda assim, ele trouxe elementos pedagógicos essenciais para o trabalho do tema no âmbito da Educação Infantil, ao abordar o respeito aos direitos humanos, a valorização da diversidade, a construção de valores pautados na igualdade, equidade e amorosidade, contribuindo para a minimização das violências e contribuindo para a construção de uma cultura de paz e para a transformação social.

Diante das análises realizadas sobre o projeto “Borboletinhas”, a partir da leitura de seu texto, outros questionamentos surgiram e objetivando se obter uma maior compreensão sobre a elaboração, as discussões, a execução e o desenvolvimento do projeto, foi realizada uma entrevista com uma das agentes do Juizado de Violência Doméstica e Familiar Contra a Mulher, Vara de Crimes contra Crianças, Adolescentes e Idosos da Comarca de Ponta Grossa, responsável pela elaboração e supervisão do projeto. A entrevista com essa agente será apresentada na etapa seguinte, bem como as reflexões, interpretações e compreensões a partir das falas e relatos, informações e conhecimentos compartilhados por ela sobre o projeto e sobre a necessidade de se trabalhar sobre gênero na etapa da Educação Infantil.

4.3 VOZES EMERGENTES DO PROJETO “BORBOLETINHAS”: ENTREVISTA COM A AGENTE DO JUIZADO DE VIOLÊNCIA DOMÉSTICA E FAMILIAR CONTRA A MULHER DE PONTA GROSSA

A fim de compreender o contexto e as motivações do projeto “Borboletinhas”, foi realizada uma entrevista com uma das agentes responsáveis pelo desenvolvimento deste, uma vez que a análise do referido projeto seu deu a partir de sua leitura. Assim, a partir da entrevista com a agente, buscou-se sanar todos os questionamentos despertados durante o processo de análise.

A entrevista com a agente do Juizado de Violência Doméstica e Familiar Contra a Mulher, Vara de Crimes contra Crianças, Adolescentes e Idosos da Comarca de Ponta Grossa, foi realizada no dia 11 de novembro de 2021, às 13: 30 h, por telefone, usando o aplicativo *WhatsApp* em razão da pandemia do novo coronavírus (Covid-19), respeitando as normas de

biossegurança. O roteiro que orientou a entrevista e posteriormente proporcionou os dados para análise e a interpretação encontra-se no Apêndice A.

Na entrevista foram abordados alguns pontos sobre a motivação para o desenvolvimento do projeto, sua elaboração, sobre a recepção do projeto por parte das equipes gestoras das escolas, sobre o desenvolvimento do projeto piloto em uma instituição da rede particular de ensino de Ponta Grossa/PR, a possível existência de algum *feedback* da instituição de ensino em que ele foi desenvolvido e, ainda, as percepções da agente enquanto desenvolvedora do projeto acerca de sua relevância social.

A entrevista foi fundamental para analisar como se deu a dinâmica e o trabalho com as crianças a partir desse projeto e pensar em possibilidades de construção de orientações, ações ou formações para a rede de ensino de Ponta Grossa que visem nortear o trabalho pedagógico no que tange a prevenção e coibição da violência de gênero e doméstica e familiar contra a mulher.

Inicialmente, considerou-se necessário compreender melhor acerca da função e o trabalho desenvolvido pelo Juizado de Violência Doméstica e Familiar Contra a Mulher de Ponta Grossa/PR a fim que haver um entendimento sobre suas ações junto a sociedade. Nesse sentido, conforme o Tribunal de Justiça do Estado do Paraná (PARANÁ, 2022a), os Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher “são órgãos da justiça ordinária com competência cível e criminal. São responsáveis por processar, julgar e executar as causas decorrentes da prática de violência doméstica e familiar contra a mulher” e fazem parte da rede de enfrentamento à violência doméstica e familiar contra a mulher.

O Tribunal de Justiça do Estado do Paraná (PARANÁ, 2022b) ainda assevera que a rede de enfrentamento se dá por meio da atuação articulada entre as instituições/serviços governamentais, não governamentais e também da comunidade, objetivando a ampliação e melhoria da qualidade do atendimento, na identificação e encaminhamento adequado das mulheres em situação de violência, bem como o desenvolvimento de estratégias efetivas de prevenção, considerando toda complexidade da violência contra as mulheres, em seu caráter multidimensional.

A partir dessas considerações, o primeiro questionamento a entrevistada foi acerca do desenvolvimento de projetos relacionados à violência de gênero e contra a mulher voltados para a esfera educacional por parte do Juizado de Violência Doméstica e Familiar Contra a Mulher de Ponta Grossa.

A resposta da agente entrevistada evidencia que o Juizado, ao seguir normativas que orientam o trabalho deste órgão em diferentes frentes de atendimento à população, conta com

uma equipe multidisciplinar que trabalha em relação a violência doméstica, violência contra crianças, adolescentes e idosos e propõe atuações não somente nos casos de enfrentamento a violência, mas também trabalham na perspectiva da prevenção à violência, sendo que, para tanto, desenvolvem atividades no âmbito educacional.

Portanto, ao ser indagada sobre o desenvolvimento de projetos em relação a violência contra a mulher voltados em uma perspectiva educacional a entrevistada assim relatou:

[...] nós temos sim. As equipes multidisciplinares que são designadas para atuar nos Juizados de violência doméstica [...] como aqui a gente também abarca os crimes contra crianças, adolescentes e idosos, elas têm uma característica muito peculiar que é voltada ao atendimento humanizado da população, principalmente a população jurisdicionada, que são aquelas que nós chamamos que tem processos em andamento nessa Vara.

A partir da narrativa da entrevistada é importante destacar dois aspectos considerados fundamentais no trabalho desenvolvido pela equipe no enfrentamento de situações sensíveis relacionadas às questões de gênero: a importância de equipes multidisciplinares e o trabalho humanizado. As equipes multidisciplinares são essenciais na efetividade de um trabalho direcionado acerca da temática, uma vez que compreendem profissionais que têm diferentes conhecimentos e perspectivas para desenvolver ações sensíveis e abrangentes, considerando as características multifacetadas da desumanização do outro por meio do fenômeno da violência.

No que tange ao trabalho humanizado proposto pela equipe do referido Juizado ao trabalhar com casos de violência, pode-se perceber que essa proposta está fundada em um projeto humano emancipatório. Ao serem propostas atividades de prevenção à violência contra a mulher no âmbito educacional pelo referido Juizado, é reconhecido o papel essencial que a educação tem para além da transmissão dos conhecimentos produzidos pela humanidade, mas concebendo-a como possibilidade de propor que os sujeitos reflitam sobre a própria realidade, os conhecimentos, as normas sociais e suas relações com o meio em que vivem e com o mundo.

De acordo com Freire (2021), para que seja realizado um trabalho de mudança de perspectiva social a fim de que seja vencida a situação de desumanização dos seres humanos, torna-se necessário um processo de educação dos mesmos de tal forma que eles possam tomar consciência de sua condição de seres desumanizados, que estão em constante busca, superando suas imperfeições e partirem na busca de sua humanização. Nesse sentido, por meio de uma educação emancipatória e problematizadora, através do qual os seres humanos poderão tornar-se sujeitos e não objetos no processo educativo, bem como na construção de sua humanidade, é que haverá de fato a mudança social (FREIRE, 2021).

É possível estabelecer aqui uma conexão entre este trabalho voltado para a mudança social com os cursos de formação de profissionais da educação e em suas propostas e práticas pedagógicas, em que a educação emancipatória e problematizadora proposta por Freire (2021), deve ser o fundamento para as práxis pedagógicas, compreendendo o papel social que a educação tem para atuar como instrumento de mudança social, propiciando reflexões acerca da diversidade, de valores como a tolerância, do respeito aos direitos humanos e a defesa da vida, ao preparar esses profissionais para trabalhar com tais temáticas no espaço escolar, considerando que esses profissionais vão se deparar com diversas realidades e contextos de atuação.

O trabalho docente não é senão educar a fim de contribuir para o processo de humanização das crianças. Assim, espera-se que os cursos de formação de educadores assumam o compromisso de desenvolver nas crianças conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes propiciem o hábito de construir seus “saberes-fazer docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano” (PIMENTA, 1999, p. 18).

Portanto, o papel social da educação para prevenção da violência doméstica e familiar contra a mulher é essencial, de modo que é preciso considerar que a propagação desses papéis sociais, por meio de estereótipos, padrões, condutas e comportamentos ocorrem, muitas vezes, porque não são proporcionados momentos formativos que promovam reflexões, estudos aprofundados ou ainda formações específicas que auxiliem a gestão educacional e as equipes gestoras nas escolas a empreender um trabalho com os profissionais da educação, a fim de contribuir para o rompimento de práticas que evidenciem as ideias de gênero vinculadas aos valores patriarcais permeadas na sociedade e que muito contribuem para que diversas formas de violências ocorram.

A partir das reflexões sobre o papel da educação para com a mudança social, considera-se também a importância das equipes gestoras, dos professores e da comunidade escolar para que isso se efetive, uma vez que a transformação social acontece de fato, quando há um trabalho articulado, coletivo e comprometido a fim de emancipar os sujeitos, prevenir e minimizar situações de violência de gênero e violência doméstica e familiar contra a mulher.

Na continuidade da entrevista, em relação às frentes de trabalho a entrevistada reforça a importância do atendimento humanizado e acrescenta:

Então nós temos diversas frentes de trabalho que visam cumprir com esse atendimento humanizado das partes que têm processos em andamento conosco. [...] existem algumas normativas recentes [...] prevendo a possibilidade de que o Poder Judiciário articule as suas atividades numa ótica preventiva, não só atuando nos casos ali em que

a situação já foi judicializada, que é quando já aconteceu o crime contra a mulher, mas também em uma ótica preventiva [...].

Ao se referir à “ótica preventiva” destacada pela entrevistada, é importante ressaltar uma vez mais o trabalho da educação e o papel das escolas como uma das estratégias para contribuir no combate às violências, já que as normativas que orientam o trabalho do Juizado, tem a educação e a escola como um desses seus pilares para a prevenção e o enfrentamento desse fenômeno.

Nesse sentido, a BNCC (BRASIL, 2017), determina que uma das competências gerais da educação básica é propiciar no âmbito escolar, a desconstrução de padrões e a construção de valores, estimulando ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana e justa.

O trabalho nas escolas deve pautar-se na empatia, no diálogo, na resolução de conflitos e na cooperação, promovendo o respeito mútuo e o respeito aos direitos humanos, a partir do acolhimento e da valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, bem como seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza (BRASIL, 2017).

A escola pode intervir positivamente no cenário de violências contra as mulheres ao propiciar que as crianças compreendam os seus direitos e as consequências de um ambiente violento, simultaneamente. É preciso, portanto, estimular relações pautadas no diálogo e na busca pela resolução dos conflitos, dentro e fora da escola, numa relação de equidade (FELIPE; MORAES, 2019).

As instituições de ensino são elementos estratégicos para o desenvolvimento do trabalho na perspectiva da igualdade e na promoção dos direitos humanos e devem constituir-se como “locais onde os estereótipos são combatidos, não reforçados, através de currículos que levam gênero em consideração e através do treinamento profissional dos professores” (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA - UNESCO, 2003, p. 38). Assim, a escola, por meio de uma educação para a paz, poderia promover problematizações e discussões acerca da igualdade de gênero, contribuindo para a prevenção e o enfrentamento à violência doméstica e familiar contra a mulher e para o exercício da cidadania, visando a construção de uma cultura de paz.

Felipe e Moraes (2019, p. 145) apontam que “torna-se emergente e necessário, sim, que se invista em discussões desse cunho com as crianças ainda pequenas e a escola é um dos espaços que pode promover esse debate”. Para que essas discussões e desconstruções ocorram é necessário que os “profissionais possam estar preparados/as e sensibilizados/as para ouvir o que, muitas vezes, elas não expressam verbalmente, mas sinalizam nas brincadeiras, nos gestos, na interação com o outro” (FELIPE; MORAES, 2019, p. 145). Para tanto, é fundamental que os objetivos educacionais sejam ressignificados de maneira que as práticas pedagógicas apresentem “alguns caminhos nos quais podemos percorrer, na busca de uma educação para a equidade de gênero” (FELIPE; MORAES, 2019, p. 146).

Ainda sobre as frentes de trabalho preventivo em relação a violência doméstica e familiar contra a mulher, a entrevistada reforça em sua narrativa que tem que haver toda uma estrutura de enfrentamento através de um trabalho conjunto entre os serviços públicos, as instituições privadas e as organizações não governamentais, pois trata-se de uma questão social a qual todos precisam estar sensíveis e atentos.

A agente entrevistada também evidencia que as ações de cunho educacional, seja nas escolas, em grupos ou ainda na comunidade dispendidas pelo Juizado de Violência Doméstica e Familiar Contra a Mulher de Ponta Grossa em relação a prevenção da violência doméstica e familiar contra a mulher, objetivam orientar a população sobre o assunto e visam que a violência não venha a se manifestar, isto é, caso ela seja identificada a tempo, que possa ser rompida, antes que evolua para um ciclo mais grave de violência. De acordo com a entrevistada essas ações são fundamentadas na Lei Maria da Penha, na Política Nacional de Enfrentamento à Violência contra as Mulheres e a Política Judiciária Nacional de Enfrentamento à Violência contra a Mulher. Assim, os fragmentos da narrativa da agente destacam:

[...] Então, só para situar você do porquê da nossa estrutura aqui do Juizado de Violência Doméstica de Ponta Grossa, dentre o rol de projetos que tem, acabou concebendo algumas perspectivas de atuação nas escolas, corroborando com que falava lei Maria da Penha e fala, porque ainda está em vigor, a Política Nacional de Enfrentamento à Violência contra a Mulher e mais recentemente essa Política Judiciária Nacional. Então só para contextualizar o porquê dessas da existência desses projetos. [...] Mas, de forma geral, os projetos que estão dentro desse eixo têm como intuito falar sobre a Lei Maria da Penha, sobre os tipos de violência, sobre as instituições que nós temos no município que atendem essa questão, informar sobre direitos, enfim...[...].

Nesse sentido, a condução do trabalho que orienta os projetos no âmbito educacional que tratam da prevenção a violência doméstica e familiar contra a mulher propõe que se desenvolvam práticas de ensino que trabalhem os direitos humanos, a temática “gênero” e a

violência contra a mulher desde a tenra idade, bem como é essencial que estas temáticas estejam nos currículos escolares, fazendo parte dos debates e do cotidiano das crianças, em consonância com a Lei Maria da Penha (BRASIL, 2006) e com a Lei nº 14.164/2021 (BRASIL, 2021) que estabelecem que sejam realizadas ações nesse sentido. De acordo com a Lei Maria da Penha (BRASIL, 2006):

Art. 8º A política pública que visa coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher far-se-á por meio de um conjunto articulado de ações da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e de ações não-governamentais, tendo por diretrizes: [...]

V - a promoção e a realização de campanhas educativas de prevenção da violência doméstica e familiar contra a mulher, voltadas ao público escolar e à sociedade em geral, e a difusão desta Lei e dos instrumentos de proteção aos direitos humanos das mulheres;

[...]

VIII - a promoção de programas educacionais que disseminem valores éticos de irrestrito respeito à dignidade da pessoa humana com a perspectiva de gênero e de raça ou etnia;

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

A Política Nacional de Enfrentamento à Violência contra as Mulheres também orienta que seja realizado um trabalho ao “Implementar medidas preventivas nas políticas públicas, de maneira integrada e intersetorial nas áreas de saúde, educação, assistência, turismo, comunicação, cultura, direitos humanos e justiça” (BRASIL, 2011 p. 32). Essa Política ainda prevê:

[...] o desenvolvimento de ações que desconstruam os mitos e estereótipos de gênero e que modifiquem os padrões sexistas, perpetuadores das desigualdades de poder entre homens e mulheres e da violência contra as mulheres. A prevenção inclui não somente ações educativas, mas também culturais que disseminem atitudes igualitárias e valores éticos de irrestrito respeito às diversidades de gênero, raça/etnia, geracionais e de valorização da paz. As ações preventivas incluirão campanhas que visibilizem as diferentes expressões de violência de gênero sofridas pelas mulheres e que rompam com a tolerância da sociedade frente ao fenômeno. No tocante à violência doméstica, a prevenção deverá focar a mudança de valores, em especial no que tange à cultura do silêncio quanto à violência contra as mulheres no espaço doméstico e à banalização do problema pela sociedade (BRASIL, 2011 , p.25-26).

A possibilidade de discutir tais temáticas desde a etapa da Educação Infantil, poderá contribuir no processo de desconstrução de alguns padrões que pautam os comportamentos, escolhas e atitudes em relação ao feminino e masculino. Também será possível intervir no cenário das violências contra a mulher, a partir do momento em que as crianças compreenderem os seus direitos, deveres e a conviver com o outro a partir de relações de respeito mútuo. Assim, é essencial e se faz necessário, estimular o diálogo e respeito diante da resolução de conflitos,

independente do espaço em que a criança esteja, pautando-se sempre em relações de equidade (FELIPE; MORAES, 2019).

Dando continuidade, a entrevistada foi indagada a respeito de um dos projetos que o Juizado desenvolve e que tem como tema a prevenção da violência contra a mulher, tendo as crianças da Educação Infantil como público-alvo, o projeto “Borboletinhas”. Indagando-se sobre o projeto objetivou-se compreender como surgiu a ideia de trabalhar com essa faixa etária e em que consiste esse projeto.

De acordo com a narrativa da entrevistada, este projeto foi elaborado a partir das normativas que orientam o trabalho do setor de Serviço Social do referido Juizado, bem como através da percepção das agentes que trabalham neste setor acerca da demanda existente, atuando no âmbito educacional, na perspectiva preventiva. Essa percepção da demanda e o desenvolvimento do projeto estão ancorados, principalmente, no artigo 8º da Lei Maria da Penha - Lei 11.340/2006 (BRASIL, 2006), em que a educação assume um lugar de destaque para a prevenção da violência doméstica e familiar, a partir de campanhas educativas voltadas ao público escolar e a sociedade em geral. A promoção de programas educacionais nessa perspectiva deve ter destaque nos currículos escolares de todos os níveis de ensino, com conteúdo relativos aos direitos humanos, à equidade de gênero e de raça ou etnia e ao problema da violência doméstica e familiar contra a mulher. Ao relatar tal assertiva a entrevistada expõe:

[...] Um dos projetos que nós temos em andamento é o projeto “Borboletinhas”. O projeto “Borboletinhas” acabou vindo a ser pensado como uma resposta a um outro projeto que nós tínhamos que se chamava “Maria nas escolas”. No “Maria nas escolas” nós fazíamos rodas de conversa com adolescentes de 12 a 14 anos em média, a partir do sexto até o segundo ano do ensino médio, foi o público-alvo que nós tivemos. [...] a gente ia lá conversar com as turmas e a partir dessas rodas de conversa falando sobre direitos humanos e dentre os direitos humanos, o direito da mulher, da mulher viver sem violência. E foi tão interessante o resultado que nós tivemos nessas escolas que nós acabamos fazendo essas rodas de conversa específicas sobre violência contra a mulher. [...] . Como fez muito sucesso, foi muito pedido a abordagem do tema da violência contra a mulher, a gente criou o projeto “Maria nas escolas” para falar só sobre a Lei Maria da Penha, a violência contra a mulher com as crianças dessa faixa etária de 12 a 14 anos.

[...] nós chegamos a refletir sobre como seria importante conversar sobre essa questão da violência contra a mulher desde a tenra idade, porque nós percebemos assim, que a violência muitas vezes é manifestada de uma forma muito implícita, parece que ela está assim enculcada em nossa cultura e em comportamentos que a gente naturaliza e por isso muitas vezes não se dá conta que aquilo é violência. Então a gente refletiu assim no nosso cotidiano como seria interessante poder tratar desde tenra idade sobre esses aspectos, no sentido de orientar desde cedo as crianças sobre o que é violação de direitos e sobre o direito de viver sem violência e começamos a refletir sobre isso, sobre a possibilidade de fazer um projeto nessa área e construímos uma proposta inicial. Daí surgiu o projeto “Borboletinhas”.

A partir desse último recorte da narrativa da entrevistada compreende-se uma vez mais que o fenômeno das violências se manifesta “[...] em várias formas, surgem quando as pessoas ou grupos de pessoas, de alguma forma, ficam limitados de exercer seu potencial, sua cidadania, sua realização como ser humano” (SALLES FILHO, 2019, p. 106).

As violências podem manifestar-se forjadas no âmbito estrutural e cultural, em um tipo de violência silenciosa, não tão explícitas, por isso são menos visíveis, pois se engendram no campo imaginário e simbólico, tendo mesmo grau destrutivo que as demais formas de violência, especialmente quando é sustentada ao longo do tempo, afetando a liberdade e a autonomia. Estas formas de violências, muitas vezes são entendidas como “problemas sociais”, não ganhando toda a visibilidade necessária, mas elas também são violências, que rompem o tecido social e estarão na base das violências diretas (SALLES FILHO, 2019).

Nessa perspectiva, a entrevistada aborda que a justificativa para a elaboração do projeto “Borboletinhas” provém de percepções acerca das relações sociais que há muito têm difundido comportamentos e estereótipos que se perpetuam na sociedade ao longo do tempo e que acarretam o reforço e a reprodução de comportamentos, discriminação e a violência. Com riqueza de detalhes a agente expõe:

[...] Os estereótipos de corpos e comportamentos que nós falamos que desde cedo, nós ouvimos, crescemos ouvindo e reproduzindo. Desde aquela clássica cor do enxoval de menina rosa, de menino azul, nos presentes que a gente acaba dando para as crianças de pequena idade lá, em que a menina recebe sempre a bonequinha, panelinha, utensílios de casinha, sempre parece que tendo uma educação mais voltada à domesticação, ao cuidado do lar e dos filhos, enquanto ao menino é oportunizado que ele tenha uma vida mais livre, que se aventure e, não raro, e às vezes sem querer, a gente acaba estimulando a violência dando uma arminha de presente, um arco e flecha, estimulando que ganhe super-heróis para a luta, colocando desde cedo na cor azul e no rosa ou nos presentes que a gente acaba dando para eles alguns significados que acabam ficando incutidos na cabeça dessas crianças.

Então, esse estereótipo acaba sendo reforçado em nossa cultura e a partir daí que a gente tem os padrões de família, os padrões de comportamento de homens e de mulheres e, a partir desses padrões, a gente percebe que lá na vida adulta, a gente acaba reproduzindo meio que involuntariamente e às vezes não sabe justificar ou compreender o porquê daquilo, mas sempre que alguém uma mulher ou um homem saem desse padrão que é esperado de comportamento, percebe como eles acabam sendo vulneráveis à questão do isolamento, da discriminação e também da violência, tanto o homem quanto a mulher. Então, cada pessoa, cada sujeito que acaba saindo desses estereótipos, esses padrões de comportamento estão sujeitos a violência. [...] Então, todos os projetos que nós temos construídos ali no Juizado tem essa fundamentação teórica, só para eu poder te situar.

A partir dessas concepções, percebe-se nas memórias narradas pela entrevistada que houve um processo reflexivo intenso ao se compreender que os papéis sociais que são atrelados ao feminino e ao masculino desde a tenra idade e que na vida adulta podem levar a reprodução

da violência, até mesmo de uma forma naturalizada em que a mulher não se dá conta, que aceita, que não questiona e isso vai se perpetrando em ciclos mais e mais severos.

Assim, houve ao longo do tempo, toda uma construção social e histórica em relação às distinções biológicas, que foram e vem sendo usadas para explicar e justificar as ideologias, para indicar diferentes habilidades sociais, talentos ou aptidões, para justificar os lugares sociais, as relações de poder entre mulheres e homens, bem como indicar as possibilidades e os destinos tidos como próprios de cada gênero em uma perspectiva naturalizada. O sexismo que permeia as relações interpessoais limita os sujeitos ao definirem seus comportamentos, suas roupas, seus modos de se relacionar ou de se portar impactando diretamente na construção de suas identidades, no desenvolvimento de suas potencialidades e quiçá justificar a violência contra a mulher. Nesse sentido, discutir sobre a propagação de papéis sociais masculinos e femininos é trazer à tona que as desigualdades não são naturais, mas que acontecem na vida social, no interior das relações interpessoais e que trazem à tona as complexas redes de poder que constituem hierarquias entre os gêneros (LOURO, 1997).

A partir disso, faz necessário que questões como essas devem ser discutidas no âmbito escolar, desde a Educação Infantil para que haja debates e (des)construções de padrões sociais que pautam os comportamentos, atitudes e escolhas atribuídos socialmente, contribuindo para a difusão dos direitos humanos, para a igualdade nas relações de gênero e intervindo nos cenários de práticas de violência contra a mulher (FELIPE; MORAES, 2019).

A entrevistada ao resgatar suas memórias também expõe que o objetivo central do projeto era desconstruir os estereótipos de corpos e comportamentos que se colocam principalmente às mulheres e que podem vir a se manifestar em casos de violência. Nesse sentido, também buscou-se uma metodologia com uma forma de atuação que abarcasse toda essa dinâmica.

A respeito da metodologia adotada no projeto “Borboletinhas”, a entrevistada assevera que esta foi pensada e elaborada tendo como proposta uma abordagem que propiciava às crianças refletir e debater em relação às construções e posteriormente, às ressignificações dos papéis sociais e estereótipos atrelados a homens e mulheres, desmistificando preconceitos em relação a eles e evidenciando por meio da proposta a educação em direitos humanos, através de atividades lúdicas, de propostas práticas, estabelecendo o diálogo e a expressividade, além recursos que vão ao encontro do que é preconizado para a etapa da Educação Infantil.

Uma metodologia que propicie reflexões e a construção do conhecimento pelas crianças, de maneira que elas explorem e desenvolvam todas as suas potencialidades é essencial. De acordo com Friedmann (2018), faz-se necessário deixar que as crianças se

expressem livremente, introduzindo diversas possibilidades lúdicas, de movimento, de contato com seus pares, o contato com diversos espaços e materiais, com artes, músicas, propiciando possibilidades de elas explorarem, descobrirem suas preferências e suas limitações.

A declaração da agente entrevistada evidencia que a proposta teve todo um cuidado ao ser pensada e elaborada, buscando contemplar algumas das estruturas basilares da Educação Infantil, objetivando trabalhar a temática na perspectiva das interações entre as crianças e para com os adultos por meio de brincadeiras, da corporeidade e da ludicidade afim de que houvesse a construção do conhecimento e o desenvolvimento integral delas. A entrevistada também expõe que o desenvolvimento da metodologia do projeto foi idealizada e conduzida desta maneira, porque uma das responsáveis pelo projeto tinha formação em magistério, portanto, a metodologia foi condizente com algumas das concepções, eixos e direcionamentos para se trabalhar com a Educação Infantil preconizada em leis e normativas educacionais. Eis o que a agente memorou acerca do desenvolvimento da metodologia do projeto “Borboletinhas”:

[...] Então, a gente tem uma metodologia pensada para uma atuação de quatro encontros com crianças, na verdade de quatro a cinco dependendo da turma, da dinâmica que for conduzida. É uma programação que tem atividades lúdicas em momentos diferentes, em dias diferentes e cada dia com uma abordagem específica. São atividades que envolvem coisas cotidianas da Educação Infantil, o desenhar, o pintar, a utilização da massinha, muito trabalho com cores, jogos, expressão corporal, assistir vídeos, literatura... Então tudo que já é utilizado de recurso na Educação Infantil nós tentamos trazer para esse projeto para que quando nós ofertássemos essas atividades para as escolas, ele não fugisse muito do cotidiano das instituições.

As recordações da entrevistada permitem compreender que a proposta tinha como intuito além de trabalhar a temática com as crianças, possibilitar novas construções a partir do diálogo atento para com elas, dando-lhes oportunidades de serem ouvidas e de trazerem suas leituras de mundo acerca da temática, a partir da liberdade, da dialogicidade e de relações igualitárias, ancoradas na horizontalidade.

Para Freire (2020), a prática pedagógica como prática de liberdade se dá a partir de uma educação crítica e problematizadora que tem como essência o diálogo, em que se solidarizam o refletir e o agir para transformar o mundo. De acordo com o educador: “Ao fundar-se no amor, na humildade, na fé nos homens, o diálogo se faz um relação horizontal, em que a confiança de um polo no outro é consequência óbvia” (FREIRE, 2020, p. 113).

Para Friedmann (2018, p. 17), “Escutar é uma possibilidade de conhecer as crianças e reconhecer, em cada uma e em cada grupo, seu ser, sua essência, seus saberes, seus jeitos singulares de criar, recriar e ressignificar a vida”.

Para Friedmann (2018), escutar as vozes das crianças é também uma forma de oferecer e criar oportunidades, tempos e espaços de expressão para que elas “digam”, por meio de suas linguagens verbais e não verbais, quem verdadeiramente são. Trata-se de oferecer oportunidades para que as crianças vivam suas infâncias, descubram o mundo à sua volta, experimentem e confrontem-se com desafios, estabelecendo vínculos de forma espontânea, livre e autônoma. É também uma forma de abrir brechas de comunicação com as crianças e entre elas, assim como possibilidades de repensar o que oferecemos a meninos e meninas – atividades, propostas, currículos e programas – no caminho de integrar os conteúdos que elas trazem a partir de seus repertórios e de suas “falas”. O convite é, então, para adentrar os diversos labirintos dos grupos infantis.

Nesse sentido, as práticas dos profissionais da educação devem estar orientadas a partir da observação, da escuta atenta, da empatia, apreendendo as diversas linguagens verbais, expressivas e simbólicas das crianças, dando valor à diversidade cultural de cada uma, ao que elas pensam, demonstrando a elas reconhecer suas necessidades, interesses e potencialidades.

Ainda na linha de raciocínio sobre a metodologia desenvolvida no projeto “Borboletinhas”, a entrevistada expressou em sua narrativa, as propostas em relação a cada um dos dias de desenvolvimento do projeto. Ela descreveu que basicamente, o primeiro dia de intervenção é mais uma aproximação, a partir de rodas de conversa com as crianças para colocar alguns assuntos em pauta e ver o que elas pensam sobre a questão dos papéis sociais de homens e de mulheres. Sobre esse momento de aproximação proposto pelo projeto, com entusiasmo ela enfatiza:

[...] É a coisa mais linda de ver, assim, como a gente se depara em um momento de transição muito interessante, onde crianças ainda carregam muito enraizada aquela cultura que ainda vem dos pais, da sua família, enfim, muitas vezes mais tradicional, mas algumas já vem muito desconstruídas, colocando em choque essa realidade e isso é muito interessante, como as crianças têm capacidade de refletir juntas sobre isso, sem ofensas, simplesmente aprendendo juntas ali.

Ao tratar desses momentos em que são propiciados espaços para debates acerca das concepções e condutas imbuídas ao papel de homem e mulher, a entrevistada expõe de forma expressiva a relevância deste trabalho (projeto “Borboletinhas”) no âmbito da Educação Infantil para a prevenção da violência doméstica e familiar contra a mulher. A partir do questionamento da importância desse projeto como um trabalho preventivo em relação a essa forma de violência, buscou-se compreender a concepção e o entendimento da entrevistada a esse respeito,

indagando sobre a relevância de se trabalhar essa temática com as crianças da Educação Infantil. A respeito disso, a entrevistada de forma enfática e carregada de detalhes expõe:

[...] A importância é extrema, porque, como eu falei para você, nós temos a compreensão de que os papéis sociais são estabelecidos desde a tenra idade, que as crianças vão carregar isso para o resto da vida e que esses comportamentos vão ser determinantes na vida deles enquanto sujeitos. Eu atendo aqui no Juizado, enquanto [cargo da entrevistada], não só mulheres que sofrem violência, mas homens que figuram como autores de violência e falo para você assim, que é muito comum quando eu preciso dar notícia para os homens que eles estão sendo processados, que eles precisam respeitar uma medida de afastamento daquela mulher, eles se sentem extremamente injustiçados e não perceberem que o comportamento deles é violência.

Eles respondem para mim com frequência assim: “eu não sou bandido”, “eu nunca bati nela, o que a gente tem são discussões de casal que a justiça não deveria estar se metendo”. Só que essas discussões de casal, elas são carregadas de muita coisa, é humilhação, é xingamento, é perseguição, é a cobrança excessiva de algo que a mulher tem que fazer... Para você ter uma ideia, eu tenho mulheres que sofrem violência que eu atendo aqui no Juizado, que apanharam de ferro porque deixaram a panela de arroz queimar, porque não cumpriram com o papel social da mulher, que é esperado que ela seja uma boa cozinheira em casa e é isso que a mulher fez na história toda...e é isso que a gente reproduz lá quando dá a panelinha para uma para criança, para menina quando ela é pequena, espera-se que ela aprenda a cozinhar desde cedo para fazer esse bom papel.

Eu tenho mulher que apanha porque decide trabalhar fora, porque trabalhar fora até um tempo atrás não era permitido para as mulheres, à mulher era reservado o espaço privado da família. Então quando ela decide sair desse espaço privado, ela apanha, porque ela está transgredindo aquilo que é esperado do papel social da mulher, que ela fique em casa, cuidando de casa e dos filhos.

A partir desses fragmentos relatados pela entrevistada e a partir de experiências em seu local de trabalho, sobre manifestações de violência doméstica e familiar contra a mulher, percebe-se que essas manifestações de violência acontecem decorrentes de concepções e comportamentos permeados socialmente, no âmago das relações sociais, por meio da violência simbólica e cultural. A violência doméstica e familiar contra a mulher, é violência de gênero, uma vez que acontece pela sua condição de mulher, a partir de construções sociais acerca dos papéis de homem e mulher. De acordo com Teles e Melo (2012), esse tipo de violência teve sua origem na discriminação histórica contra as mulheres e na submissão da população feminina, como se fizesse parte da natureza humana e assim é difundida até hoje.

A partir de seus relatos, que contam situações de violência contra a mulher e que ocorrem diariamente, a entrevistada evidencia a importância de realizar esse trabalho junto a Educação Infantil, a fim de que as crianças cresçam aprendendo que elas não precisam estar “presas” a determinados estereótipos de corpos e comportamentos, que podem realizar

absolutamente o que quiserem e que qualquer situação ou pessoa que tente impedi-las de se expressar, principalmente no que diz respeito aquilo que tende a ser determinado pelo sexo do sujeito, este está violando seus direitos e que a criança pode e deve recorrer a redes de apoio e proteção.

A respeito de possíveis apoios/recursos para o desenvolvimento e execução do projeto, a entrevistada assevera que não houve nenhum tipo de financiamento de outro órgão governamental, de entidades não-governamentais ou de membros da sociedade civil e que todos os recursos utilizados para a elaboração, desenvolvimento e aplicação do referido projeto foram subsidiados pelo Juizado de Violência Doméstica e Familiar Contra a Mulher, Vara de Crimes contra Crianças, Adolescentes e Idosos da Comarca de Ponta Grossa com recursos próprios. A agente ainda destaca em sua fala que: “[...] a aplicação do projeto nas escolas, não requer nenhum tipo de contribuição delas, portanto, o projeto é gratuito para as instituições!”.

De acordo com os resultados descritos no texto do relatório do projeto “Borboletinhas”, verifica-se que o projeto piloto foi desenvolvido no ano 2020, com uma turma de Educação Infantil (nível V) em uma escola particular, almejando expandir a aplicação conforme novas demandas sejam percebidas. A partir dessa informação e objetivando uma maior compreensão a respeito do desenvolvimento do projeto nas instituições de ensino, foi indagado a entrevistada a respeito do desenvolvimento do referido projeto na escola trazida no texto, a fim de que houvesse uma maior compreensão do motivo desse projeto ter sido realizado nesta instituição e se após esse projeto piloto ter sido realizado, outras instituições também tinham aderido ao seu desenvolvimento, ampliando o número de crianças atendidas pelo projeto.

Diante desse questionamento, a resposta da entrevistada evidencia que o projeto “Borboletinhas” foi desenvolvido, com sua proposta de maneira integral, apenas em uma única instituição de ensino, que demonstrou interesse e aderiu a proposta do projeto para com as crianças da Educação Infantil. A continuidade do desenvolvimento do projeto nas instituições de ensino foi inviabilizada por conta da pandemia ocasionada pela Covid-19, em que diante de tal situação, muitas instituições de ensino passaram a seguir a rotina escolar de forma remota. Posteriormente, com a melhora no quadro de casos da doença, a rotina tornou-se híbrida e, por fim, retornou ao formato presencial, porém com restrições em relação a entrada de pessoas que não fossem membros da comunidade escolar, visando cumprir as normas de biossegurança, portanto, o desenvolvimento do projeto atualmente está temporariamente suspenso.

Em outra instituição de ensino, algumas intervenções do projeto “Borboletinhas” ocorreram no formato de oficinas online com alguns alunos da Educação Infantil durante a

pandemia, de forma bem pontual, trabalhando algum aspecto específico do projeto. Ademais, ela recordou-se de uma passagem importante, relacionada a adesão do projeto por parte das escolas:

[...] nós tivemos adesão de apenas uma escola, que foi a escola [nome da escola], que fica lá no [nome do bairro]. Com ela a gente conseguiu abertura, total apoio, os pais foram comunicados da nossa presença, teve alguns que questionaram o fato de estar trabalhando a questão de gênero, mas a situação foi muito bem abordada pela equipe pedagógica, sabe... [...] Então, a experiência que nós temos para contar prática, foi a ida do desenvolvimento do “Borboletinhas” na [nome da escola] e lá a gente conseguiu aplicar a metodologia do início ao fim. Então dali a gente tem o resultado. Foi uma única intervenção que nós fizemos lá, porque logo depois a gente entrou em contexto de pandemia, então nós não podemos dar seguimento.

As intervenções que nós tivemos depois disso, foram online, mas muito pontuais. A gente pegava por exemplo uma das oficinas que é previsto no projeto “Borboletinhas” e fez em uma instituição, uma delas foi o [nome do colégio], que cedeu um espaço para fazer um trabalho com alunos do infantil 5, que é a faixa etária mais apropriada para metodologia que a gente pensou, de 5 a 6 anos e fizemos uma das oficinas online nesse período da pandemia. Então a gente não conseguiu por conta desse período de afastamento e de isolamento social ir para as escolas para dar continuidade no projeto.

A entrevistada em sua narrativa, apresenta que foi muito importante compreender acerca da receptividade e a adesão do projeto “Borboletinhas” pelas equipes gestoras das instituições de ensino, pois permitiu que ela tivesse uma percepção e um entendimento sobre os posicionamentos dessas equipes sobre a temática desenvolvida no projeto com as crianças, a fim de se ter uma primeira percepção (uma espécie de termômetro) de como seria a recepção e a compreensão em torno de um programa/projeto mais amplo que abordasse essa temática na rede de ensino no município de Ponta Grossa/PR. Ela demonstrou em sua fala uma certa tristeza quanto a pouca receptividade e adesão do projeto e suas propostas, principalmente na rede pública de ensino, havendo abertura apenas em algumas escolas da rede privada de ensino, conforme pode ser observado em seu relato:

[...] Em Ponta Grossa, a gente resolveu fazer um projeto piloto, para saber qual seria a possibilidade de desenvolver as atividades nas escolas aqui em Ponta Grossa. De primeira mão, eu conto para você que nós não conseguimos êxito em desenvolver as atividades no ensino público. Nós buscamos a Secretaria Municipal de Educação, na época a gestão considerou que era um tema muito pesado para trabalhar com crianças, falar de violência contra a mulher era muito pesado para trabalhar na educação infantil e mesmo a gente esclarecendo que não seria “a” violência, ela vem de forma implícita na conversa. [...] Mas, de forma geral, a metodologia, [...] ela é bem tênue, ela trabalha entre linhas, na reflexão, no lúdico mesmo a temática. Mas mesmo assim, nós não tivemos apoio da rede municipal para desenvolver essas atividades. Nós apresentamos a proposta à Secretaria Municipal de Educação e não foi aprovada para ser desenvolvida nas escolas.

[...]A questão de gênero, de igualdade entre os seres de forma geral ela é preconizada como um tema a ser abordado e mesmo assim a gente não teve adesão no município, não conseguiu. Foi uma tristeza muito grande porque a gente sabe que essas expressões, elas são muito comuns no ensino público, especialmente em escolas que estão situadas em regiões mais carentes, que nós temos estatisticamente comprovado que são regiões em há mais incidências de pedidos de ajuda de mulheres que sofrem violência. Então pode ser que a cultura da violência esteja mais presente nestes contextos mais periféricos da cidade, em regiões mais empobrecidas. Lá que a gente gostaria de ter chegado com um projeto gratuito, nós não tivemos adesão, infelizmente.

Aí então a gente partiu para as escolas particulares. [...] De todas as escolas aqui do município, treze responderam ao questionário. Das treze escolas, cinco sinalizaram interesse em receber o projeto [...]. Mas de todas elas a gente tem muita dificuldade, sabe...elas sinalizaram que queriam receber o projeto, mas a gente ligava para combinar uma data para ir e nunca dava certo, porque tinha um evento ou tinha alguma outra situação... Uma chegou a escancorar para gente assim [...] que não ia poder receber o projeto porque um pai tomou conhecimento lá e reclamou, não quis que a escola tratasse a questão na turma do filho dele e isso acabou gerando uma indisposição na escola, [...] isso acabou inviabilizando que a gente levasse a proposta para aquela instituição. Em resumo de toda essa busca, nós tivemos adesão de apenas uma escola, que foi a escola [nome da escola], que fica lá no [nome do bairro].

A partir deste relato, percebe-se um receio muito grande em trabalhar com temáticas que ainda são “tabus” para a sociedade. De acordo com o relato da entrevistada a abordagem da temática de gênero e nessa perspectiva mesmo que de forma intrínseca, a questão da violação de direitos, mesmo apesar de ter sido considerada um tema “pesado”, está determinado por lei para ser realizada e ainda é essencial considerar também que ele se torna um tema “pesado” à medida que é desenvolvido e trabalhado de alguma forma abrupta e ao contrário, caso seja trabalhado considerando a faixa etária das crianças e as propostas educacionais para cada uma dessas faixas etárias, consegue-se desenvolver metodologias e propostas de atividades que trabalhem as questões de gênero, violências de gênero e contra a mulher no cotidiano das relações pedagógicas e inerente a prática educativa.

Considerando-se o relato da entrevistada em relação ao veto em se trabalhar tais temáticas com as crianças, percebe-se que o ideário em relação ao gênero ainda é permeado por mitos e preconceitos. Percebe-se também nas falas da entrevistada, “em um tom de desabafo”, que ainda há uma grande dificuldade em se trabalhar as questões de gênero e de igualdade entre os sexos no espaço escolar, mesmo que isso seja preconizado nas legislações, normativas e diretrizes da educação. A agente ainda “exprime” que, caso atualmente fosse necessário tentar desenvolver esse projeto nas escolas, talvez se encontrasse ainda mais resistência do que encontrou há dois anos, quando começou a desenvolver esse projeto. Assim, a entrevistada relata:

[...] Mas mesmo nós tendo essa prerrogativa, é difícil a gente ver ser colocado em prática. Tem uma resistência dos profissionais, dos professores, das equipes e não sei se um medo também por trás, porque eu tive experiências em que os pais chegaram se manifestar que não queriam que trabalhasse esse assunto com os filhos. Então acaba gerando uma insegurança nas equipes também. Eu não sei... Eu sei que eu vejo como extremamente desafiador você desenvolver atividades que se relacionem a questão de gênero. Gênero, infelizmente, é confundido com sexualidade, com orientação, “opção” sexual e não tem nada a ver com isso.

Então é muito desafiador, embora as normativas falem, embora a gente tenha a perspectiva dos direitos humanos falando da igualdade de gêneros, dos sexos, embora a gente tenha lá desenvolvimento do milênio, as metas da agenda 2030, que são conceitos que são trabalhados nas escolas e todos eles tem a questão de gênero, igualdade entre homens e mulheres, meninos e meninas, não temos facilidade de desenvolver esse tipo de atividade nas escolas.

A entrevistada ainda evidencia que há um “entrave”, um desafio muito grande de superação cultural sobre o tema, no que concerne ao esclarecimento sobre essas questões a fim de se desconstruir o que está socialmente concebido para vencer essas barreiras. Ela destaca que essas desconstruções fazem parte de um trabalho árduo, ainda mais diante de um contexto em que propaga-se discursos conservadores, estimulados até mesmo pelo próprio governo, com um posicionamento forte.

De acordo com a entrevistada: “É interessante porque a escola é o melhor espaço para isso, e como fazer, se a escola mesmo acaba sendo uma instituição que impõem barreiras para isso? É desafiador!” e complementa: “[...] Eu tenho esperança de que seja só um momento e que a gente ainda consiga mais adesão das instituições”. Ainda verifica-se neste relato que esses entraves se dão em grande parte pelas das famílias das crianças, uma vez que as crianças não têm nenhum tipo de dificuldade em expor o que pensam sobre a temática, bem como são mais receptivos a debates e desconstruções.

As lembranças trazidas à tona pela entrevistada demonstram que é muito interessante o fato de as crianças falarem de situações em relação a gênero com leveza e naturalidade. Ela destaca na sua fala: “Você pergunta a profissão que eles querem seguir, uma menina quer ser astronauta, um menino quer ser dançarino, eles não tem essa malícia. Então, para ver como vem dos adultos mesmo essa resistência, esse medo de falar sobre o assunto”.

A entrevistada também expõe que mesmo não podendo desenvolver o projeto “Borboletinhas” com as crianças em algumas instituições de ensino, alguns profissionais dessas instituições solicitaram que ela lhes repassasse a metodologia para que eles o desenvolvessem nestas escolares conforme houvesse a oportunidade, bem como realizou capacitações e formações para equipes gestoras e docentes em relação ao projeto “Maria nas escolas” e

replicou a metodologia do projeto “Borboletinhas”. A respeito de formações e capacitações a entrevistada afirma:

[...] Mas dentre aquele rol de atividades e de projetos que nós temos, os nossos três eixos de atuação, nós temos a previsão de desenvolver formações. Então eu já fiz alguns cursos de capacitações, não só para assistentes sociais, mas para pedagogos, para professores na rede estadual...eu já formei muito professor na metodologia do projeto “Maria nas escolas”. Então muito professor aprendeu a trabalhar comigo, eu repasso documento, Word, a metodologia bem certinho para que eles possam desenvolver em sala de aula e com o “Borboletinhas” não foi diferente... eu não cheguei a fazer uma formação, mas eu repliquei muito a metodologia em algumas escolas aí para que os professores pudessem inserir em sala de aula.

Os momentos formativos são, portanto, fundamentais para a prática pedagógica, a fim de que os educadores saibam trabalhar diante das mais variadas situações que precisam ser encaradas como situações de cunho pedagógico. As formações continuadas são essenciais, pois permitem constantes aperfeiçoamentos em relação aos saberes necessários à atividade pedagógica, possibilitando aos profissionais da educação estarem informados e atualizados em relação as teóricas educacionais e também as temáticas mais diversas, que relacionam-se com a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças e o espaço escolar.

Nesse sentido, na formação continuada, a escola é o lócus de formação pedagógica, pela proximidade com a prática docente, num contexto dinâmico, favorecendo a reflexão sobre a ação, articulando a teoria e a prática. Para Feldmann (2009, p. 75). “O processo de formação de professores caminha junto com a produção da escola em construção por meio de ações coletivas, desde a gestão, as práticas curriculares e as condições concretas de trabalho vivenciadas”. Nas palavras de Domingues (2014, p. 66):

A expressão formação contínua será tomada como um continuum formativo que tem sua origem na formação inicial, compreendendo um processo que acompanha toda a vida do educador. A formação contínua centrada na escola constitui-se numa das modalidades de formação contínua que visa, nesse continuum, ao desenvolvimento profissional, teórico e prático do educador no próprio contexto de trabalho [...] Assim, a escola torna-se um lugar profícuo para a formação, porque congrega a atividade profissional, a possibilidade de reflexão sobre a ação, bem como um profissional específico para promovê-la.

As formações ofertadas aos profissionais da educação são imprescindíveis para uma prática pedagógica crítica e problematizadora, ao articular teoria e prática e considerar também os sujeitos, contextos e diversidades de cada contexto escolar. Assim, a formação continuada para Nóvoa (1997, p. 25):

[...] deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios para um pensamento crítico e que facilite as dinâmicas de autoformação

participada, que implica num investimento pessoal, buscando construir uma identidade, que é também uma identidade profissional.

Compreendendo a importância da formação continuada para a prática pedagógica reflexiva dos profissionais da educação visando a transformação da realidade, destaca-se a relevância do trabalho da agente entrevistada ao propiciar reflexões e discussões no sistema educacional e a contribuir para o processo de construção de conhecimento junto a esses profissionais da educação, uma vez que um trabalho realmente efetivo e significativo será possível somente a partir de reflexões sobre as próprias concepções que esses profissionais têm sobre as questões de gênero, ruptura para com estereótipos e a violência doméstica e familiar contra a mulher, pois é só por meio da conscientização que ocorrerá a verdadeira mudança, pois conforme nos ensina Paulo Freire (2021, p. 18) “A primeira condição para que um ser possa assumir um ato comprometido está em ser capaz de agir e refletir”.

Assim, esse momentos de formação visando orientar as ações ou formas intervenções de forma transversal e que trabalhem a temática gênero e a prevenção da violência de gênero com as crianças, também será uma possibilidade de promover momentos de reflexão, estudo e conscientização, evidenciando também o protagonismo das equipes gestoras e professores da rede de ensino do município de Ponta Grossa/PR.

A importância de se trabalhar junto a formação desses profissionais é extrema, pois são estes profissionais que desenvolverão o trabalho acerca da temática problematizada no espaço escolar, uma vez que são esses profissionais que efetivamente transformam as legislações e normativas em ações concretas no cotidiano escolar por meio da prática pedagógica, pois de acordo com Sacristán (2000), são os profissionais da educação que fazem do currículo determinado nas normativas e documentos, um currículo vivo, ou seja, um currículo em ação.

Nesse sentido, “com formação docente e sensibilização sobre a importância das discussões de gênero e violências na escola como uma questão de Direitos Humanos, talvez seja possível revertermos algumas posturas que o próprio ambiente escolar, por vezes prática” (FELIPE, MORAES, 2019, p. 149).

Em vista disso, Louro (1997, p. 64) assevera que os profissionais da escola precisam refletir sobre:

Currículos, normas, procedimentos de ensino, teorias, linguagem, materiais didáticos, processos de avaliação são, seguramente, *loci* das diferenças de gênero, sexualidade, etnia, classe — são constituídos por essas distinções e, ao mesmo tempo, seus produtores. Todas essas dimensões precisam, pois, ser colocadas em questão. É indispensável questionar não apenas o que ensinamos, mas o modo como ensinamos

e que sentidos nossos/as alunos/as dão ao que aprendem. Atrevidamente é preciso, também, problematizar as teorias que orientam nosso trabalho (incluindo, aqui, até mesmo aquelas teorias consideradas "críticas"). Temos de estar atentas/os, sobretudo, para nossa linguagem, procurando perceber o sexismo, o racismo e o etnocentrismo que ela frequentemente carrega e institui.

Ainda, considerou-se relevante indagar a entrevistada a respeito de ter havido possíveis *feedbacks* acerca do desenvolvimento do projeto “Borboletinhas” na escola em que o projeto foi desenvolvido ou das escolas em que foi replicada a metodologia. Os *feedbacks* são ferramentas essenciais para se avaliar os pontos positivos e fortes de uma proposta ou ação, bem como considerar se os objetivos foram alcançados. Assim, questionou-se sobre isso a ela, buscando-se compreender e identificar os resultados obtidos a partir do desenvolvimento das intervenções do projeto, bem como as considerações a respeito da metodologia e as “novas” ações, atitudes e comportamentos, construções e conscientizações desempenhadas pela comunidade escolar a partir do desenvolvimento do projeto com as crianças. Em relação a essas devolutivas por partes das escolas, a entrevistada destaca:

Tivemos sim e muito positivo. Lá da [nome da escola] não foi um feedback formalizado. A gente só teve uma reunião com a equipe gestora depois do desenvolvimento das atividades e falaram primeiro que a primeira repercussão não foi tão positiva porque aconteceu justamente o que mencionei aqui de levarem para casa informações diferentes daquilo que era colocada em prática e as crianças começaram a questionar os pais sobre determinados comportamentos que estavam naquela dinâmica de estereotipar homens e mulheres. Então a primeira impressão que se teve assim não foi positiva. [...] como resultado final a gente teve uma avaliação superpositiva ali da escola no sentido de que as crianças aprenderam muito conteúdo, que compartilhavam com outros aluninhos que não tinham participado das atividades, que os pais acharam interessante...

Diz que até uma criança, um menino, passou a fazer balé, que o pai não deixava fazer balé e ele resolveu que queria aprender a dançar e o pai permitiu que ele fosse fazer. Então para a gente foi bem interessante essa mudança, porque era um pai de uma família bem tradicional aí da cidade e permitiu que o filho experimentasse uma questão que de forma geral é atribuída às mulheres, uma experiência ali no balé. Então a gente teve *feedbacks* bem positivos dessa escola que a gente desenvolveu. daquelas que eu repassei o material para que desenvolvessem por conta própria, eu não cheguei a ter retorno para te dizer se foi positivo.

Outra indagação foi proposta a entrevistada, referente a ela acreditar que o projeto possa ter mudado ou contribuído para com transformações sociais. A intenção era identificar sua opinião diante da contribuição do projeto ao possibilitar discussões e problematizar questões sociais no contexto escolar, em um trabalho direcionado para com as crianças desde a Educação infantil, ao promover reflexões e (des)construções em relação aos papéis sociais difundidos socialmente, bem como contribuir para promover uma cultura de paz a partir de novas práticas sociais. A entrevistada relata que:

Eu acredito que esse projeto possa contribuir sim, para mudanças sociais, não só nas crianças, mas em todo o contexto que elas estão inseridas. A escola é movimento e se você leva essa questão para escola, você acaba movimentando tudo isso ali dentro. A criança reflete, o professor reflete, eles levam essa informação para casa... Muitas vezes essa questão vai entrar em choque na família, o que foi falado e refletido e o que efetivamente acontece em casa, então pode promover a mudança dentro da própria casa. Com toda certeza são reflexões muito válidas para que a gente possa, claro, em trabalho de formiguinha, desconstruir essa cultura de violência que está muito alicerçada lá nos papéis sociais de meninos e de meninas e que dessa forma mais leve mais lúdica a gente consegue abordar desde a tenra idade.

A última indagação para a entrevistada relacionava-se ao âmbito preventivo que a Lei Maria da Penha estabelece, ao determinar que sejam realizadas ações no âmbito da educação para o enfrentamento da violência contra a mulher e se a agente acreditava que essa determinação é efetivada atualmente ou caso contrário, o que seria necessário para que isso seja efetivado de fato. Diante desse questionamento, a opinião da entrevistada foi de que:

Olha, essa questão normativa foi regulamentada na Lei Maria da Penha e eu sei te dizer que, em nível de Paraná, nós temos a Coordenadoria Estadual da Mulher em Situação de Violência, que é CEVID, de dentro do Tribunal de Justiça do Paraná, que está promovendo eixos de articulação com o setor da educação visando fortalecer o desenvolvimento dessas atividades no contexto escolar. Então eu sei que está sendo feita uma atividade de mapeamento das escolas, de representantes de alunos e de docentes também para que se possa pensar em estratégias de desenvolvimento mais frequente dessas atividades. Então é para ser, está em fase de elaboração um projeto contínuo.

A agente entrevistada ainda destaca que dentre as ações realizadas pelo Juizado de Violência Doméstica e Familiar Contra a Mulher de Ponta Grossa, no âmbito da educação para o enfrentamento da violência contra a mulher são realizadas:

Até o momento que eu sei te dizer é que nós temos dentro daquela Política Nacional Judiciária de Enfrentamento à Violência Contra a Mulher, nós temos as Semanas Nacionais da Justiça pela Paz em Casa, que são eventos que acontecem nos meses de março, agosto e novembro. Março, porque a gente comemora o Dia da Mulher, agosto pelo aniversário da Lei Maria da Penha e novembro porque nós temos o Dia Internacional da Não-Violência Contra a Mulher. Nós fazemos atividades de prevenção à violência nessas três semanas. [...] Então é uma sensibilização, é uma panfletagem, é uma oficina virtual, como eu fiz, é uma palestra, sempre tem alguma atividade.

Na perspectiva da entrevistada, mesmo diante dessas ações preventivas em relação a violência contra a mulher no âmbito educacional, essas ações ainda estão longe do ideal. Ela destaca em sua narrativa um aspecto fundamental ao apontar que existem milhares de alunos nas instituições escolares que não tem oportunidades de refletir e debater acerca desta temática,

porque ainda há uma carência de profissionais da educação com uma visão mais holística e sensível para essas questões e contextos. Ela destaca que há resistência, em se trabalhar sobre essas temáticas no espaço escolar, havendo uma grande dificuldade para implantar isso na prática.

Outro aspecto fundamental presente em sua exposição foi em conceber em sua opinião que o maior desafio para que ações preventivas em relação a violência de gênero e a violência doméstica e familiar contra a mulher tornem-se efetivas de fato, talvez nem seja o que está escrito na Lei, uma vez que se prevista está, tem que ser cumprida, mas que para ser efetivada de forma bem consolidada, aprofundada, compreendendo esse fenômeno em toda sua magnitude, há que se romper com um desafio muito maior, que é romper com paradigmas culturais. Ela expõe que faz-se necessário superar a cultura de violência que permeia a vida em sociedade, sendo necessário superar estereótipos naturalizados, que são ensinados e aprendidos, reproduzindo essas concepções e condutas. De acordo com ela, só mediante o processo de desconstruções e conscientização é que efetivamente será cumprido o que está determinado na normativa. Entretanto, esses esforços por meio dessas ações desenvolvidas, já representam um avanço nesta longa caminhada, para que se cumpra o que a Lei estabelece.

Nesse sentido, para que haja mudanças sociais e o combate a qualquer forma de desumanização, é necessário que os profissionais estejam comprometidos com a sua profissão e que compreendam que é por meio da educação que acontece a promoção da conscientização dos sujeitos, a partir da leitura crítica da realidade. Essa consciência crítica se dá somente tendo como pilar um processo educativo pautado na criticidade (FREIRE, 2021).

A partir da fala da entrevistada obteve-se a informação de que apenas uma escola da rede privada de ensino no município de Ponta Grossa, aderiu ao desenvolvimento do projeto com uma das turmas da Educação Infantil, nível V. Vislumbrando, uma possível entrevista com a equipe gestora desta escola a fim de se obter a narrativa da equipe, a fim de que houvesse a compreensão de como se deu o contato e o processo de decisão relativo ao desenvolvimento deste projeto na escola, como foi a recepção dos pais/responsáveis e principalmente das crianças em relação ao projeto “Borboletinhas”, bem como possíveis mudanças nas ações e relações dos alunos e de suas famílias a partir do projeto, houve a tentativa de estabelecer o contato com a instituição de ensino. Foram enviados *e-mails* para o endereço eletrônico da escola e mensagens pelo aplicativo *WhatsApp* ao número da instituição, apresentando o tema e o objetivo deste trabalho, objetivando o agendamento da entrevista. Todavia, a equipe gestora da escola optou por não participar da entrevista em função de sua agenda conturbada.

A partir da análise do projeto “Borboletinhas” e da fala da entrevistada evidencia-se o reconhecimento da educação como um dos pilares para o desenvolvimento de práticas preventivas em relação às violências de gênero e doméstica e familiar contra a mulher, no que concerne a desconstruções e debates visando rupturas a estereótipos, comportamentos e condutas, bem como uma das bases para o enfrentamento a essas formas de violência.

As instituições de ensino têm fundamental importância, uma vez que são uma das primeiras instituições sociais com as quais a criança passa a conviver, já na Educação Infantil. O espaço escolar é formado por diferentes sujeitos com diferentes concepções e valores trazidos de suas famílias. Assim, os espaços escolares podem contribuir para perpetuar o ideário e as concepções propagadas ou pode atuar para a transformação social.

Ao abordar a temática gênero no âmbito da Educação Infantil, a escola não apenas transmite conhecimentos ou fornece subsídios para a construção de conhecimentos pelas crianças, mas cria possibilidades de construção de novos valores, pautadas na compreensão, na dialogicidade, na horizontalidade e na amorosidade.

Nesse sentido, a escola deve proporcionar discussões mais aprofundadas e problematizar situações com as crianças sobre gênero, bem como trabalhar com práticas pedagógicas que promovam reflexões acerca de estereótipos e os contextos que os produzem, bem como a construção de valores e o respeito, pensando nas relações e dinâmicas de modo que não evidenciem comportamentos e ações “ensinadas” e “esperadas” em relação ao papel de homem e de mulher, permitindo que a criança conviva com todas as possibilidades enquanto sujeito.

A escola deve pautar-se em uma educação que preconize a superação das desigualdades, numa via de cultura de paz, por meio de uma educação para a paz (SALLES FILHO, 2019). Para que isso ocorra, faz-se necessário que o educador reflita sobre suas práticas pedagógicas, adotando metodologias e estratégias que promovam o diálogo com os pares, com as equipes docentes, com as equipes gestoras e com toda a comunidade.

A partir da análise reflexiva do projeto “Borboletinhas” e da entrevista com a agente do Juizado foi possível, mesmo que parcialmente, compreender o quão complexa e desafiadora se torna a prática pedagógica desenvolvida pelos profissionais da educação nas escolas ao incluírem a temática gênero, uma vez que muitos são os desafios para sua realização, a começar pela necessidade de orientações, direcionamentos e materiais por parte do sistema educacional, a fim de subsidiar o desenvolvimento de práticas que trabalhem nesta perspectiva, tornando-se evidente que a ausência de orientações e direcionamentos por parte da SME para a rede de ensino invisibiliza e inviabiliza o trabalho desta temática com as crianças.

Ainda, percebe-se que as escolas que aceitaram receber a intervenção do projeto “Borboletinhas” de maneira integral ou que desenvolveram o projeto de forma parcial, no formato de oficinas, realizaram esse movimento de maneira solitária, a partir de concepções da equipe gestora e docente mais desconstruídas, concebendo-as a partir de um projeto de sociedade mais justa e por conceberem também uma educação problematizadora, voltada para a criticidade, reflexividade e emancipação humana. A partir dessa convicção no papel da educação como propulsora de mudança social, é que as equipes gestoras conseguiram dialogar com a comunidade escolar atendida e explicar a importância de se desenvolver um trabalho acerca desta temática. Entretanto, essa não é a realidade de muitas escolas.

As narrativas da agente entrevistada evidenciam que trabalhar esta temática no espaço escolar e principalmente com as crianças de maneira significativa, torna-se delicada, seja pela falta da compreensão da relevância desse trabalho com a Educação Infantil, seja pela falta de subsídios para o desenvolvimento do trabalho com as crianças a esse respeito ou pela resistência das equipes gestoras e docentes ou ainda pela resistência das famílias de que questões de gênero e violência doméstica contra a mulher sejam pautas de trabalho no espaço escolar, uma vez que essa temática ainda é tida como um “tabu” para uma parcela considerável da sociedade e essa condição precisa a ser vencida.

Mesmo diante das lacunas momentâneas acerca de orientações e direcionamentos para subsidiar práticas pedagógicas que trabalhem a igualdade de gênero e a prevenção da violência doméstica e familiar contra a mulher na Educação Infantil, faz-se necessário posicionar-se e assumir um compromisso diante da realidade, buscando contribuir para com processos emancipatórios de realidades sociais que necessitam ser mencionadas, reconhecidas e enfrentadas, principalmente a partir de reflexões e ações que promovam a justiça social, pois de acordo com Louro (1997, p. 65) “[...] se essas dimensões estão presentes em todos os arranjos escolares, [...] trata-se de pôr em questão relações de poder que compartilhamos, relações nas quais estamos enredadas/os e que, portanto, também nos dizem respeito”, contribuindo para a promoção de uma educação pautada na compreensão e na paz.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento deste trabalho permitiu que em vários momentos fosse revisitada a fundamentação teórica a fim de responder aos questionamentos na medida que surgiam, de refletir sobre as relações sociais e as práticas pedagógicas e de explorar o universo de concepções acerca do objeto de estudo, ampliando as perspectivas. Considerando isso, a metodologia e as técnicas utilizadas se mostraram adequadas para analisar o contexto complexo no qual a temática se insere, desenvolvendo, esclarecendo e modificando conceitos e ideias.

A partir de leituras na área de Educação e Diversidade e de situações experienciais que demonstravam a necessidade de trabalhar a diversidade, a igualdade de gênero e a prevenção da violência doméstica e familiar contra a mulher (entendendo essa violência como violação dos direitos humanos e da mulher em função do gênero feminino) a indagação inicial foi: “Como é trabalhada a igualdade de gênero e a prevenção da violência doméstica e familiar contra a mulher na Educação Infantil no município de Ponta Grossa/PR?”.

A partir disso buscou-se conceituar inicialmente o que era a violência contra a mulher, compreendendo-a como uma forma de violência de gênero, bem como as origens para tal forma de violência e suas formas de prevenção. O papel social da educação e das instituições de ensino como possíveis instrumentos para a (des)construção, prevenção e o enfrentamento dos estereótipos de gênero e da violência doméstica e familiar contra a mulher desde a tenra idade recebeu destaque imensurável ao longo do trabalho.

A partir dessas compreensões, sentiu-se, a necessidade de se compreender como essas discussões eram realizadas no âmbito educacional do município de Ponta Grossa/PR, uma vez que legislações, normativas e documentos educacionais (até mesmo do próprio município) orientavam que práticas pedagógicas em relação a temática da diversidade e (alguns de forma mais específica) sobre a temática de gênero fossem trabalhadas nas escolas, embora os dados empíricos evidenciassem que um trabalho pedagógico que abordasse tais questões precisaria, no mínimo, ser mais bem desenvolvido e/ou redesenhado.

Nesse sentido, buscou-se compreender como era realizado o trabalho acerca desta temática junto a rede de ensino no município, a fim de se investigar e identificar orientações, ações ou intervenções que subsidiassem o trabalho com essa temática na Educação Infantil, objetivando promover a desconstrução e a ressignificação de papéis sociais na Educação Infantil como mecanismos de prevenção e enfrentamento a violência de gênero e doméstica e familiar no município de Ponta Grossa/PR. Já de início, verificou-se que discussões e reflexões

sobre essa temática na Educação Infantil não são realizadas e que orientações, direcionamentos e ações nesse sentido são inexistentes na rede de ensino do município.

Diante da constatação de que não havia nenhuma orientação, direcionamento ou ação acerca da temática no âmbito da educação, principalmente em relação a Educação Infantil no município, houve uma certa frustração, ao perceber que algumas concepções, alguns discursos e atitudes acontecem, ainda que de forma não intencional, porque não há explorações, discussões e debates que promovam reflexões acerca das construções sociais, dos estereótipos e padrões que são ensinados e esperados do homem e da mulher, bem como de meninos e meninas desde que eles nascem.

Essa frustração se deu principalmente pelo fato de existirem legislações, normativas e documentos que preconizam ações e intervenções no espaço escolar, já que a escola é um espaço para promover debates e reflexões acerca disso, portanto, já deveria haver orientações e direcionamentos sobre isso na rede de ensino do município de Ponta Grossa/PR que promovessem tais abordagens.

Apesar de não terem sido encontradas orientações e ações no âmbito educacional do município, foi identificada a existência de um projeto nesse sentido tendo a Educação Infantil como público-alvo, sendo o projeto “Borboletinhas”, elaborado e estruturado por um órgão público não vinculado à rede de ensino. Sua análise possibilitou pensar em possíveis orientações, ações e intervenções que poderiam vir a ser planejadas e desenvolvidas através de direcionamentos e projetos pela rede de ensino do município de Ponta Grossa/PR.

Ao longo deste trabalho, por meio da articulação entre o campo teórico, o campo empírico e os dados obtidos com a pesquisa, foi possibilitado que se categorizasse os dados e as interpretações a partir da análise realizada, com base nos objetivos que motivaram este trabalho, a fim de responder as questões que surgiram a respeito do tema. Assim, a principal categoria identificada é que inexistem orientações, ações ou intervenções que tratem da discussão sobre a igualdade de gênero e da violência doméstica e familiar contra a mulher no âmbito da Educação Infantil.

Apesar das legislações, normativas e documentos da Educação Infantil, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) que foi alterada pela Lei nº 14.164/2021 (BRASIL, 2021), os Referenciais Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), as Diretrizes Curriculares (BRASIL, 2001; 2010; 2013), a BNCC (BRASIL, 2017) e as Diretrizes Curriculares de Ponta Grossa (PONTA GROSSA, 2015) e Referenciais Curriculares Municipais de Ponta Grossa (PONTA GROSSA, 2020) e ainda que alguns desses documentos discutam a temática de forma mais ampla, contemplando gênero e a violência doméstica e

familiar em uma abordagem sobre a diversidade e os direitos humanos, não há subsídios teórico-metodológicos, momentos formativos ou direcionamentos que orientem as coordenadoras pedagógicas e as equipes docentes nas escolas a trabalharem acerca dessa temática, o que acaba por invisibilizar e silenciar debates e discussões acerca desta temática, não efetivando um trabalho consistente nesse sentido.

Constatou-se que a BNCC (BRASIL, 2017), ao determinar um conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens a serem trabalhadas pelos professores e desenvolvidas pelos alunos de maneira mais abrangente, não aborda um maior detalhamento em relação a todos os âmbitos da diversidade e da inclusão, reduzindo bastante o conceito e as perspectivas de trabalho em relação a diversidade, expressando-se de forma retroativa e mais técnica, o que lhe confere uma dimensão possivelmente mais esvaziada.

Outra categoria encontrada é a do papel social fundamental da educação para a prevenção da violência de gênero e da violência doméstica e familiar contra a mulher, de modo que é primordial que reflexões, estudos aprofundados e formações específicas que auxiliem a gestão da rede de ensino e as equipes gestoras nas escolas a empreender um trabalho com os professores seja desenvolvido suprimindo lacunas e dificuldades em se trabalhar sobre a temática.

A abordagem da temática de gênero, apesar de ter sido considerada como um tema “pesado” a ser trabalhado no âmbito da Educação Infantil, já está determinada por lei para assim ser realizada. Portanto, não se trata de uma opinião, sobre ser ou não tratada, sobre ser ou não adequada para esta etapa da educação. Assim, essa temática é um conteúdo a ser contemplado nos currículos de forma transversal e é pauta a ser trabalhada e debatida em sala de aula, sendo evidentemente trabalhada, de acordo com as propostas, metodologias e adaptações adequadas para as crianças de cada faixa etária, sendo pauta na formação inicial de educadores.

É relevante considerar que promover ações que visem a igualdade de gênero e a prevenção da violência doméstica e familiar na escola não é, de forma alguma, anular diferenças ou promover qualquer tipo de ideologia. Discursos difundidos sobre não se posicionar, não debater ou não discutir a respeito de temas que estão em pauta e emergindo nas relações escolares e pedagógicas e na vida social, acabam deixando em segundo plano ou mascarando algumas situações e desafios a serem enfrentados, não havendo uma escuta do que as classes minoritárias têm a dizer.

Ainda, percebe-se a necessidade de uma política pública na esfera educacional acerca de um trabalho sobre a igualdade de gênero e a prevenção da violência contra a mulher na rede de ensino municipal, a fim de proporcionar um momento formativo e de estudo visando promover reflexões, debates e conhecimentos objetivando a formação dos professores para

trabalhar essas temáticas, bem como se torna essencial a produção de subsídios teóricos-metodológicos para orientar as práticas pedagógicas dos profissionais da educação para trabalhar com as crianças a esse respeito. Ainda, abrem-se panoramas para que outras pesquisas sejam desenvolvidas ampliando as discussões e contribuindo para com o aumento da produção acadêmica referente a este tema principalmente no município de Ponta Grossa/PR.

Assim, abordar a temática de gênero nas escolas é garantir que todo ser humano seja respeitado. Trazer à tona temáticas que muitas vezes são silenciadas por meio do desenvolvimento de uma pesquisa é uma forma de assegurar e garantir os direitos humanos. É uma forma de contribuir para com processos emancipatórios de parcelas da sociedade que são invisibilizadas ao se problematizar realidades e indagar sobre possíveis caminhos para realizar a mudança social. Ainda, abordar essa temática no âmbito escolar e trabalhar acerca disso, não é só trabalhar nesse espaço, é trabalhar para além dele, uma vez que há toda uma movimentação em torno dessas discussões e possíveis novas ações, pois serão propiciadas reflexões e atitudes para com a equipe gestora, para com a equipe docente, com os alunos e por toda a comunidade escolar, ao se ter a oportunidade de (re)pensar e construir novas compreensões sobre estereótipos e comportamentos e agir diante disso. Assim, toda a comunidade pode ser envolvida nesse processo de conscientização.

Mesmo que o caminho seja tortuoso, há possibilidades de romper com estruturas vigentes e construir uma sociedade mais justa a todos, precisamos ter coragem, ser gentis (trabalhando com e para a amorosidade) e seguir em frente. Vamos à luta!

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, Miriam; CUNHA, Anna Lúcia; CALAF, Priscila Pinto. **Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas**. 1ª edição. Brasília: Rede de Informação Tecnológica Latino-americana-RITLA, Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal -SEDF, 2009. 496 p.
- ANDREUCCI, Ricardo Antonio. Capítulo I, Violência doméstica e lei Maria da Penha. In: FERRAZ, Carolina Valença; LEITE, George Salomão; LEITE, Glauber Salomão; LEITE, Glauco Salomão (Org.). **Manual dos direitos da mulher**. São Paulo: Saraiva, 2013. p. 237-255.
- ARAÚJO, Maria de Fátima. Mulheres e Relações de Gênero: Trabalho e Violência. In: BRABO, Tânia Suely Antonelli Marcelino (Org.). **Gênero, Educação, Trabalho e Mídia**. São Paulo: Ícone, 2010. p. 19-28.
- ARIÈS, Philippe. **História social da Criança e da Família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.
- BAHIA. Secretaria de Políticas para Mulheres. **Ligue 180: balanço aponta crescimento de 74,6% nas tentativas de feminicídio no Brasil**. 02 jun. 2020. Disponível em: <http://www.mulheres.ba.gov.br/2020/06/2839/Ligue-180-balanco-aponta-crescimento-de-746-nas-tentativas-de-feminicidio-no-Brasil.html>. Acesso em: 01 out. 2021.
- BIANCHINI, Alice. **Lei Maria da Penha: Lei n. 11.340/2006: aspectos assistenciais, protetivos e criminais da violência de gênero**. 4. ed. São Paulo: Saraiva Jur, 2018. (Coleção Saberes Monográficos).
- BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em ciências sociais. **Em Tese**, Florianópolis, v. 2, n. 1, p. 68-80, jan./jul. 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/view/18027>. Acesso em: 12 dez. 2021.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 15 jun. 2021.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 26 fev. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, 1998. v. 1.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, 1998. v. 2.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, 1998. v. 3.

BRASIL. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais - Educação Básica**. Brasília, 2001a.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, 10 jan. 2001b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em: 28 set. 2021.

BRASIL. Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006. Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do § 8º do art. 226 da Constituição Federal, da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres e da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher; dispõe sobre a criação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher; altera o Código de Processo Penal, o Código Penal e a Lei de Execução Penal; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, 8 ago. 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11340.htm. Acesso em: 26 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 10 set. 2021.

BRASIL. **Política Nacional de Enfrentamento à Violência contra as Mulheres**. Secretaria de Políticas para as Mulheres. Presidência da República. Secretaria Nacional de Enfrentamento à Violência contra as Mulheres. Brasília: 2011. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/institucional/omv/entenda-a-violencia/pdfs/politica-nacional-de-enfrentamento-a-violencia-contra-as-mulheres>. Acesso em: 18 dez. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 set. 2021.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. Coordenação Geral de Educação em SDH/PR. Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos. **Educação em Direitos humanos: Diretrizes Nacionais**. 2013. 76p.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, 26 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 28 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 12 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. Central de Atendimento à Mulher – Ligue 180. **Balanço 2019**. Brasília, 2020.

BRASIL. Lei nº 14.164, de 10 de junho de 2021. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para incluir conteúdo sobre a prevenção da violência contra a mulher nos currículos da educação básica, e institui a Semana Escolar de Combate à Violência contra a Mulher. **Diário Oficial da União**, 11 jun. 2021. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2021/Lei/L14164.htm#art1. Acesso em: 15 set. 2021.

CANÁRIO, Rui. A escola: das “promessas” às “incertezas”. **Educação Unisinos**, v. 12, n. 2, p. 73-81, maio/ago. 2008.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; LUCINDA, Maria da Consolação; NASCIMENTO, Maria das Graças. **Escola e violência**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de. **Educação Infantil: práticas escolares e disciplinamento dos corpos**. Porto Alegre: UFRGS, 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

CENTRO INTERNACIONAL DE INVESTIGAÇÃO E INFORMAÇÃO PARA A PAZ. **O estado da paz e a evolução da violência: a situação da América Latina**. 1. ed. Campinas: Unicamp, 2002. 230 p.

COMISSÃO INTERAMERICANA DE DIREITOS HUMANOS. CONVENÇÃO, 1994. **CONVENÇÃO INTERAMERICANA PARA PREVENIR, PUNIR E ERRADICAR A VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER, “CONVENÇÃO DE BELÉM DO PARÁ”**, 1994. Disponível em: <http://www.cidh.org/basicos/portugues/m.belem.do.para.htm>. Acesso em: 15 set. 2021.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Tradução Luciana de Oliveira da Rocha. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CRESWELL, John W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens**. Porto Alegre: Penso, 2014.

DOMINGUES, Isaneide. **O Coordenador Pedagógico e a formação contínua do docente na escola**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

FELDMANN, Marina Graziela. **Formação de professores e a escola na contemporaneidade**. São Paulo: Senac, 2009.

FELIPE, Jane; MORAES, Jéssica Tairâne. Como problematizar as violências de gênero na educação infantil? Uma proposta em discussão. **Revista Práxis**, Novo Hamburgo, a. 16, v. 3, p. 137-154, set/dez. 2019. Disponível em: <https://periodicos.feevale.br/seer/index.php/revistapraxis/article/view/1917>. Acesso em: 31 jan. 2022.

FONSECA, Bruna da Silva Gusmão. A importância da discussão de papéis de gênero em sala de aula. **Revista Pandora Brasil**, [s.l.], n. 83, jun. 2017. Disponível em:

http://revistapandorabrasil.com/revista_pandora/letras_83/bruna.pdf. Acesso em: 24 fev. 2021.

FONTANA, Roseli; CRUZ, Maria Nazaré da. A abordagem piagetiana. **Psicologia e trabalho pedagógico**. São Paulo: Atual, 1997. p. 43-56.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 74 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e terra, 2020.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 44 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e terra, 2021.

FRIEDMANN, Adriana. A arte de adentrar labirintos infantis. In: FRIEDMANN, Adriana; PERET, Marlene. (Orgs.). **Quem está na escuta?** Diálogos, reflexões e trocas de especialistas que dão vez e voz às crianças. 1 ed. [S. l.]: Mapa da Infância Brasileira, 2018.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HAYDT, Regina Célia Cazaux. **Curso de didática geral**. 8. ed. São Paulo: Ática, 2006.

HEYWOOD, C. **Uma História da Infância**: Da Idade Média à época contemporânea no Ocidente. Porto Alegre: Artmed, 2004.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2022. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/pr/ponta-grossa.html>. Acesso em: 08 fev. 2022.

INSTITUTO MARIA DA PENHA, 2021. Disponível em: <https://www.institutomariadapenha.org.br/lei-11340/lei-maria-da-penha-na-integra-e-comentada.html>. Acesso em: 19 set. 2021.

JAKIMIU, Vanessa Campos de Lara. A construção dos papéis de gênero no ambiente escolar e suas implicações na constituição das identidades masculinas e femininas: uma dinâmica de relação de poder. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 10., 2011, Curitiba. **Anais [...]** Disponível em: https://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5289_2773.pdf. Acesso em: 20 fev. 2021.

KAUFMANN, Jean-Claude. **A entrevista compreensiva**: um guia para pesquisa de campo. Petrópolis: Vozes, 2013.

KRAMER, Sonia. A infância e sua singularidade. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (Orgs.). **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. p. 13-24. 135 p.

KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel. **Infância**: fios e desafios da pesquisa. 6. ed. Campinas: Papirus, 1996. Série Prática Pedagógica.

KRUG, Etienne G.; DAHLBERG, Linda L.; MERCY, James A.; ZWI Anthony B.; LOZANO, Rafael (Ed.). **Relatório Mundial sobre violência e saúde**. Genebra: Organização Mundial da Saúde – OMS, 2002. Disponível em: <https://opas.org.br/wp-content/uploads/2015/09/relatorio-mundial-violencia-saude-1.pdf>. Acesso em 20 ago. 2021.

LINS, Márcia Borba; SARTORI, Myrian Caldeira. A Lei Maria da Penha e as escolas do

Distrito Federal. In: VIZA, Ben-Hur; SARTORI, Myrian Caldeira; ZANELLO, Valeska (Orgs.). **Maria da Penha vai à escola: educar para prevenir e coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher**. Brasília: TJDF, 2017. p. 184-206. 210 p.

LOURO, Guacira. Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

MACIEL, Talita Santana. Gênero e direitos humanos na educação infantil: relato de experiência. **Organizações e democracia**, Marília, v. 17, n. 2, p. 135-144, jul./dez. 2016. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/orgdemo/article/view/6530>. Acesso em: 20 fev. 2021.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MIRANDA, Bruna Woinorvski de; PREUSS, Lislei Teresinha. As silhuetas da violência contra mulher em tempos de pandemia. **Sociedade em Debate**, Pelotas, v. 26, n. 3, p. 74-89, set./dez. 2020. Disponível em: <https://revistas.ucpel.edu.br/rsd/article/view/2751>. Acesso em: 8 fev. 2022.

MONTI, Luísa Leôncio; CONCEIÇÃO, Bianca Salles. **Violência doméstica contra a criança: desafios da escola e do professor**, 2019. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/204977>>. Acesso em: 20 abr. 2022.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 156-168, maio/ago. 2003. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n23/n23a12.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2022.

NAÇÕES UNIDAS NO BRASIL. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. ONU. 1948. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/91601-declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 15 out. 2022.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997. p. 15-33.

NUNES, César Aparecido. **Desvendando a Sexualidade**. Campinas: Papyrus, 2002.

OLIVEIRA, Rita de Cássia da Silva. A formação do ser social. In: OLIVEIRA, Rita de Cássia da Silva (Org.) **Sociologia: consensos e conflitos**. Ponta Grossa: EDUEPG, 2001.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.

OLSEN, Wendy. **Coleta de dados: debates e métodos fundamentais em pesquisa social**. Porto Alegre: Penso, 2015.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher**. ONU. 1979. Disponível em: https://www.onumulheres.org.br/wp-content/uploads/2013/03/convencao_cedaw.pdf. Acesso em: 15 set. 2021.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA - UNESCO. **Gênero e Educação para Todos: O salto para a Igualdade**. Relatório de acompanhamento global de Educação para Todos 2003/2004. UNESCO. 2003. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000132480>. Acesso em: 03 fev. 2022.

PARANÁ. Tribunal de Justiça do Estado do Paraná. **Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher**. 2022a. Disponível em: <https://www.tjpr.jus.br/web/cevid/jvdmfm>. Acesso em 08 fev. 2022.

PARANÁ. Tribunal de Justiça do Estado do Paraná. **Rede de enfrentamento**. 2022b. Disponível em: <https://www.tjpr.jus.br/web/cevid/rede-enfrentamento>. Acesso em 08 fev. 2022.

PASINATO, Wânia; SANTOS, Cecília Macdowell. **Mapeamento das delegacias da mulher no Brasil**. Campinas: Núcleo de Estudos de Gênero - Pagu/Unicamp, 2008.

PIAGET, Jean. **O juízo moral na criança**. 4. ed. São Paulo: Summus, 1994.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: Saberes e identidade da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999. p. 15-34.

PONTA GROSSA. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes Curriculares: educação infantil**. Ponta Grossa: Prefeitura Municipal de Ponta Grossa. 2004.

PONTA GROSSA. **Plano Diretor Participativo do Município**. 2006. Disponível em: <http://www.pontagrossa.pr.gov.br/node/1283>. Acesso em 08 fev. 2022.

PONTA GROSSA. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes Curriculares: educação infantil**. Ponta Grossa: Prefeitura Municipal de Ponta Grossa. 2015.

PONTA GROSSA. Secretaria Municipal de Educação. **Referenciais Curriculares para Educação Infantil**. Ponta Grossa: Prefeitura Municipal de Ponta Grossa. 2020.

PONTA GROSSA. Prefeitura Municipal de Ponta Grossa. **A cidade**. 2022. Disponível em: <http://www.pontagrossa.pr.gov.br/acidade#caracteristicas>. Acesso em: 08 fev. 2022.

PONTES, Erica Silva. A educação no enfrentamento da violência doméstica e familiar. **Enfrentamento à violência doméstica e familiar contra mulher**. Fundação Demócrito Rocha, Universidade aberta do nordeste. Fortaleza, 2020.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/de/v06n19/v06n19a04.pdf>. Acesso em: 08 fev. 2022.

SABADELL, Ana Lucia; SOUZA, Anamaria Monteiro de Castro. O impacto da teoria feminista do direito no âmbito internacional: observações acerca da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher. In: FERRAZ, Carolina Valença; LEITE, George Salomão; LEITE, Glauber Salomão; LEITE, Glauco Salomão (Org.). **Manual dos direitos da mulher**. São Paulo: Saraiva, 2013. p. 467-479.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SAFFIOTI, Heleieth. **Gênero patriarcado violência**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, Fundação Perseu Abramo, 2015.

SALLES FILHO, Nei Alberto. **Cultura de Paz e educação para a paz**: olhares a partir da complexidade. 1. ed. Campinas: Papirus, 2019.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz (Orgs.). **Crianças e miúdos**: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto: Edições Asa, 2004.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil para análise histórica. In: Hollanda, Heloisa Buarque de (Org.). **Pensamento feminista**: conceitos fundamentais. Rio de Janeiro: Bazar do tempo, 2019. p. 49-80.

SEQUINEL, Raíssa Jamile. **Borboletinhas**: A resignificação de papéis sociais na educação infantil como forma de prevenção a violência doméstica e familiar contra a mulher. Ponta Grossa: [2019]. 13 f. Projeto de intervenção. Tribunal de Justiça do Estado do Paraná. Ponta Grossa, [2019].

STRAUSS, Anselm; CORBIN, Juliet. Pesquisa qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada. Porto Alegre: Artmed, 2008.

STREY, Marlene Neves. Violência e gênero: um casamento que tem tudo para dar certo. In: GROSSI, Patrícia Krieger (Org.). **Violências e gênero**: coisas que a gente não gostaria de saber. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012. p. 51-72.

SZYMANSKI, Heloisa; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PRANDINI, Regina Célia Almeida Rego. **A entrevista na pesquisa em educação**: a prática reflexiva. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2018. (Série pesquisa; v.4).

TELES, Maria Amélia de Almeida; MELO, Mônica de. **O que é violência contra a mulher**. 1. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012. (Coleção Primeiros Passos; 314).

TIGRE, Maria das Graças do Espírito Santo. **Escola, juventude e violência**: um estudo no ensino médio. 2013. 240f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

VIANNA, Cláudia Pereira.; RIDENTI, Sandra Gouretti Unbehaum. Relações de gênero e escola: das diferenças ao preconceito. In: AQUINO, Julio. Groppa. (Org.) **Diferenças e preconceitos na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1998. p. 93-106.

VIANNA, Claudia; FINCO, Daniela. Meninas e meninos na Educação Infantil: uma questão de gênero e poder. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 33. p. 265-283, jul./dez. 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-83332009000200010&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 16 abr. 2021.

VINCENSI, Jaqueline Goulart; GROSSI, Patrícia Krieger. Rompendo o silêncio: estratégias de enfrentamento das mulheres frente à violência intrafamiliar. In: GROSSI, Patrícia Krieger (Org.). **Violências e gênero**: coisas que a gente não gostaria de saber. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012. p. 135-157.

**APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM AGENTE DO JUIZADO DE
VIOLÊNCIA DOMÉSTICA E FAMILIAR CONTRA A MULHER, VARA DE
CRIMES CONTRA CRIANÇAS, ADOLESCENTES E IDOSOS DA COMARCA DE
PONTA GROSSA**

Nome Completo:

Idade:

Formação:

Estado Civil:

Tem filhos? Caso sim, quantos?

Função do entrevistado:

Tempo de atuação na função:

- 1- O Juizado de Violência Doméstica e Familiar Contra a Mulher, Vara de Crimes contra Crianças, Adolescentes e Idosos da Comarca de Ponta Grossa desenvolve projetos em relação a violência contra a mulher voltados para a educação?
- 2- Com relação ao projeto voltado para educação infantil em relação a violência contra a mulher, como surgiu este projeto, em que consiste esse projeto?
- 3- Qual a importância deste trabalho com a educação infantil para a prevenção da violência doméstica e familiar contra a mulher?
- 4- O projeto recebe/recebeu algum tipo de apoio para seu desenvolvimento e execução?
- 5- O projeto já foi aplicado nas escolas? Se sim, quantas?
- 6- Como foi a recepção do projeto pelas equipes gestoras das escolas?
- 7- Após a aplicação do projeto na(s) escola(s) houve algum feedback para o Juizado?
- 8- Você acredita que o projeto tenha mudado ou possa contribuir para a mudanças sociais?
- 9- A Lei Maria da Penha estabelece que devem ser realizadas ações no âmbito da educação para o enfrentamento da violência contra a mulher. Você acredita que esse determinação é efetivada atualmente? O que você acredita ser necessário para que isso seja efetivado?

ANEXO A – PROJETO “BORBOLETINHAS: A RESSIGNIFICAÇÃO DE PAPÉIS SOCIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL COMO FORMA DE PREVENÇÃO A VIOLÊNCIA DOMÉSTICA E FAMILIAR CONTRA A MULHER”



ESTADO DO PARANÁ
PODER JUDICIÁRIO

TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO ESTADO DO PARANÁ

**Juizado de Violência Doméstica e Familiar Contra a Mulher, Vara de Crimes
contra Crianças, Adolescentes e Idosos da Comarca de Ponta Grossa**

SETOR DE SERVIÇO SOCIAL

PROJETO DE INTERVENÇÃO VOLTADO À PREVENÇÃO DA VIOLÊNCIA DE
GÊNERO NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO INFANTIL.

Título: “Borboletinhas: A resignificação de papéis sociais na educação infantil como forma de prevenção a violência doméstica e familiar contra a mulher”.

Elaboração: [Nome da pessoa]

Coordenação: [Nome da pessoa] (Juíza de Direito).

Execução: [Nome da pessoa] (Assistente Social).

1. Introdução:

Os crescentes pedidos de medidas protetivas de urgência no campo de estágio - o Juizado de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher da comarca de Ponta Grossa/PR -, que saltaram de 284 processos em 2014 para 1080 em 2018, levaram ao questionamento sobre quais formas de prevenção e enfrentamento à violência contra a mulher podem ser viáveis e de que modo o profissional de Serviço Social pode contribuir com essa perspectiva, de acordo com a capacidade interventiva.

Considerando estudos que evidenciam que a violência doméstica e familiar contra a mulher encontram origem no sistema patriarcal, na masculinidade hegemônica e na produção e reprodução de papéis sociais pré-estabelecidos, e que a questão de gênero está ligada a atribuição de papéis a homens e mulheres desde o momento do nascimento, perpassando por todo o ciclo de vida, nota-se que, para que o atual cenário de violência doméstica e familiar contra a mulher seja alterado, é preciso ir além de práticas punitivas e de atendimento à vítima pós-violência: é de extrema relevância a concepção de iniciativas que visem evitar essa situação.

2. Justificativa:

Para adentrar na temática de papéis sociais pré-estabelecidos, sejam eles ensinados, produzidos e reproduzidos desde a infância, faz-se necessário explicar sobre

a questão das relações de gênero para compreender sua influência e representações dentro da sociedade.

As relações de gênero são dialéticas, refletem as vivências dentro de uma dada sociedade, tratando da relação dos sujeitos sociais. Para que seja entendido de forma clara a categoria gênero, devemos diferenciá-lo de sexo. Para Ann Oakley (1992):

'Sexo' é uma palavra que faz referência às diferenças biológicas entre machos e fêmeas [...]. 'Gênero', pelo contrário, é um termo que remete à cultura: ele diz respeito à classificação social em 'masculino' e 'feminino' [...]. Deve-se admitir a invariância do sexo tanto quanto deve-se admitir a variabilidade do gênero (*apud* TILLY, 1994, p. 42).

Já para Scott (1994), o conceito se refere

[...] a organização social da diferença sexual percebida. O que não significa que gênero reflita ou implemente diferenças físicas fixas e naturais entre homens e mulheres, mas sim que gênero é o saber que estabelece significados para as diferenças corporais. Esses significados variam de acordo com as culturas, os grupos sociais e no tempo, já que nada no corpo [...] determina univocamente como a divisão social será estabelecida. (SCOTT, 1994, p. 13)

Diversos autores conceituam a categoria gênero, mas, na sua leitura, percebe-se que, em suma, ele se refere à significados atribuídos para diferenciar masculino e feminino, para além do biológico. Assim, são comportamentos, maneiras de se vestir, dentre outros fatores, que são tidos como padrões esperados por cada um dos sexos. Dentro desta perspectiva compreende-se que é uma categoria de caráter histórico, cultural e social, pois

[...] o gênero é igualmente utilizado para designar as relações sociais entre os sexos. O seu uso rejeita explicitamente as justificativas biológicas, como aquelas que encontram um denominador comum para várias formas de subordinação no fato de que as mulheres têm filhos e que os homens têm uma força muscular superior. O gênero se torna, aliás, uma maneira de indicar as "construções sociais" – a criação inteiramente social das idéias sobre os papéis próprios aos homens e às mulheres. É uma maneira de se referir às origens exclusivamente sociais das identidades subjetivas dos homens e das mulheres. O gênero é, segundo essa definição, uma categoria social imposta sobre um corpo sexuado. Com a proliferação dos estudos do sexo e da sexualidade, o gênero se tornou uma palavra particularmente útil, porque ele oferece um meio de distinguir a prática sexual dos papéis atribuídos às mulheres e aos homens (SCOTT, 1994, p. 07).

A autora Scott (1994) denota que as relações de gênero são históricas pois são produzidas e reproduzidas dentro da sociedade em todos os tempos, pré-estabelecendo, socialmente, os papéis que homens e mulheres devem desempenhar. Neste contexto, predomina o papel da mulher vinculado à submissão e subordinação em detrimento do

homem, sendo tais questões atribuídas, pela autora, às desigualdades e opressões sofridas pelas mulheres na sociedade em razão da sociedade patriarcal predominante (e os comportamentos que advêm da masculinidade hegemônica, por consequência).

Os papéis sociais sofrem influência das relações sociais, inclusive das relações de gênero. E são os estereótipos advindos das relações de gênero que repercutem negativamente nos papéis sociais desempenhados por homens e mulheres.

Dado o exposto compreende-se que a violência contra a mulher decorre destes papéis sociais herdados da ordem patriarcal, onde a mulher que não se encaixa nos estereótipos, acaba, por vezes, se tornando uma vítima de violência. O homem, por sua vez, ensinado a rejeitar qualquer característica que afete a sua virilidade, bem como a exercitar o poder e dominação – o que inclui atos violentos (comportamentos estes denominados de masculinidade hegemônica), acaba por vitimar a mulher que o destitui deste sentimento de virilidade e dominação.

Nota-se que os papéis sociais são reproduzidos desde a tenra idade nos seres humanos. Geralmente, o enxoval de um bebê é preparado com cores conforme o sexo (o azul simboliza o masculino/viril e, o rosa, feminino/delicado), bem como costumam ser realizados planos pelos pais desta criança em diversas esferas, seja econômica, social, política, religiosa para o seu futuro.

Paralelamente, os conceitos sobre o que é certo e errado, bom ou mau, são ensinados para este infante por pessoas do espaço em qual convive. Segundo Piaget (1994), as crianças são influenciadas diretamente pelos adultos desde pequenas, não possuindo compreensão a respeito de regras, sendo necessário o ponto de vista e ideias de um adulto. Desta forma, entende-se que esta criança poderá sofrer uma influência negativa, conforme o que seus responsáveis a ensinarem, visto que também são partes deste sistema patriarcal hegemônico e que os papéis que ocupam, produzem e reproduzem estão dentro do que se foi construído pela sociedade.

Por conseguinte, ao adentrar em idade escolar, parte do tempo de vida e aprendizados que os infantes agregam estarão sujeitos à instituição de ensino que frequentam. Analisando esta problemática no ambiente escolar, nota-se que as instituições escolares formam e são formadas pelos sujeitos que a frequentam, ou seja, elas são produzidas por eles e pelas representações de gênero que nelas circulam. Assim, nestas instituições pode haver a produção de diferenças e desigualdades destes indivíduos, e também a informação, do que cada um/a pode ou não fazer e do lugar que meninos e meninas devam ocupar (LOURO, 1997 *apud* ESPLENDOR; BRAGA, 2007).

Considerando o exposto, as instituições escolares tornam-se um ambiente de reforço negativo ou positivo das relações de gênero, podendo ser aliadas se propensas à ruptura de estereótipos depreciativos – o que contribuiria para a prevenção e enfrentamento à violência doméstica e familiar contra a mulher.

Isso porque se considera que, do mesmo modo que os papéis sociais são aprendidos e reproduzidos, eles podem ser desconstruídos ou ressignificados, fazendo com que intervenções no ambiente escolar possam contribuir para a reflexão sobre a problemática, para o estímulo a novos comportamentos e, quiçá, com a redução dos índices de violência doméstica e familiar contra a mulher num prazo maior.

Neste cenário, o Assistente Social se apresenta como profissional de extrema contribuição. O Serviço Social está presente no âmbito da educação desde às origens da profissão e, tamanha é a sua relevância que evidencia a luta recente para a obrigatoriedade da sua inserção nos contextos escolares. O profissional de Serviço Social trabalha com as expressões da questão social e através do projeto ético-político é norteado a assumir dimensões coletivas e intervir nas expressões da questão social por meio de suas ações profissionais. Sendo assim o projeto ético-político da profissão pressupõe alguns compromissos, uma vez que:

[...] tem em seu núcleo o reconhecimento da liberdade como valor ético central - a liberdade concebida historicamente, como possibilidade de escolher entre alternativas concretas; daí um compromisso com a autonomia, a emancipação e a plena expansão dos indivíduos sociais. Consequentemente, o projeto profissional vincula-se a um projeto societário que propõe a construção de uma nova ordem social, sem dominação e/ou exploração de classe, etnia e gênero (NETTO, 1999, p. 104-105).

Adentrando neste contexto, percebe-se que o profissional possui subsídios e uma relativa autonomia para atuar nas expressões da questão social, visando sua uma nova ordem societária. Dentro de suas formas de atuação, o Serviço Social possui uma dimensão prático-interventiva que contribui para obter resultados de transformação da sociedade. Desta forma, considera-se um profissional que possui as dimensões necessárias para que possa atuar frente à ressignificação de papéis sociais na educação infantil, visando o enfrentamento e prevenção à violência doméstica e familiar contra a mulher.

Por derradeiro, tendo em vista que um dos princípios fundamentais descritos no Código de Ética da profissão (1993) se refere ao: “VI. Empenho na eliminação de todas as formas de preconceito, incentivando o respeito à diversidade, à participação de grupos socialmente discriminados e à discussão das diferenças”, pondera-se que o Serviço Social

pode se inserir no processo educativo de ressignificação dos papéis sociais na educação infantil, observando-o como oportunidade de atuação para a prevenção e enfrentamento da violência doméstica e familiar contra a mulher.

Compreende-se que os assistentes sociais podem e devem utilizar de seus instrumentais para intervir nas realidades e auxiliar no projeto de uma nova ordem societária, especialmente num contexto de crescente violência e que a exclusão social de minorias torna a ser presente, impactando diretamente nos direitos humanos e nas possibilidades de manutenção da justiça social, fato este que demonstra a relevância deste projeto como forma de prevenção à violência doméstica e familiar contra a mulher.

3 Objetivos:

3.1 Objetivo Geral

- Contribuir com o processo de ressignificação de papéis sociais na educação infantil visando à redução das desigualdades através de atividades lúdicas envolvendo a visão, audição e tato.

3.2 - Objetivos Específicos

- Contribuir para que a escola não seja um ambiente de preconceitos e reprodução de estereótipos entre homens e mulheres;
- Estimular a reflexão sobre a liberdade, diferenças e autonomia de escolha de cada um;
- Ressignificar conhecimentos sobre os papéis sociais.

4. Metodologia:

4.1 Metodologia de construção do Projeto:

O presente projeto teve como primeira etapa a observação do campo de estágio para sondagem de demandas. Observando os crescentes pedidos de medidas protetivas de urgência, bem como a abrangência dos projetos já existentes no Juizado de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher da comarca de Ponta Grossa com escolas, notou-se que o público-alvo ainda não contemplado são crianças da educação infantil. Aliando essa constatação ao curso de Formação de Docentes da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, concluído pela acadêmica que desenvolverá o projeto, bem como

a prática profissional na área, pensou-se na possibilidade de aplicação de um projeto de intervenção com essa faixa-etária.

A segunda etapa de elaboração do projeto, consistiu em um levantamento e estudo bibliográfico e documental da temática para análise da viabilidade de construção do projeto. Posteriormente, realizou-se a escrita de um artigo científico de natureza exploratória, através dos estudos bibliográficos e documentais, para embasamento da proposta de intervenção. Nesta fase, notou-se que a idade ideal para aplicação do projeto está na faixa-etária dos 5 anos pois, conforme Piaget (1994), nesta fase o adulto exerce pressão sobre o pensamento infantil, através intercâmbios verbais, e a criança passa e melhor se socializar de acordo com as orientações do adulto.

Em seguida, enquanto terceira etapa, construiu-se um formulário de perguntas, através do *google forms*, para análise da viabilidade de aplicação do projeto de intervenção nas escolas do município de Ponta Grossa. Ainda nesta etapa, notou-se que os projetos já desenvolvidos pelo referido Juizado são aplicados na rede pública de ensino do município. Desta forma, enxergaram-se como um novo horizonte de atuação as escolas particulares de educação infantil. Para que estas escolas recebessem o formulário, foi realizado um levantamento da rede privada de ensino e seus respectivos números de telefone para contato.

Dando continuação, entrou-se em contato telefônico com as escolas, explicando em que consiste a pesquisa e pediu-se o endereço de e-mail para envio do link do formulário. Como não se obteve êxito com a pesquisa via link, os formulários foram impressos e levados até as escolas pela acadêmica para serem respondidos.

A quinta etapa consistiu na construção da metodologia de aplicação e escrita do projeto, visto que, através das respostas obtidas nos formulários, avaliou-se como viável. Por conseguinte, deu-se início a mais estudos bibliográficos de como abordar a temática com a faixa-etária de 5 anos e a busca por um referencial metodológico de trabalho.

4.2 Metodologia de aplicação do Projeto:

A proposta de trabalho com as crianças da Educação Infantil tem como referência a metodologia Construtivista, idealizada por Jean Piaget, em que o aluno constrói o próprio conhecimento a partir da sua interação com o meio, sendo o educador o grande mediador dessa ação. Aborda o ensino como um processo dinâmico e o aprendizado constrói-se devagar, tendo como ponto de partida os conhecimentos anteriores.

Serão abordadas as temáticas de maneira lúdica, através de músicas, brincadeiras, desenho e pintura, utilizando-se de exposição oral dialogada para fixar os conteúdos e permitir a construção e reconstrução do conhecimento. O projeto acontecerá em quatro encontros de uma hora por dia conforme disponibilidade da escola, visando a não alteração da rotina escolar.

Segue abaixo, o planejamento elaborado para cada encontro de intervenção do Projeto Borboletinhas:

1º intervenção

Tema: Profissões

Incentivação/mobilização para a aprendizagem: Com os alunos dispostos em roda, apresentar-me como futura Assistente social (explicando um pouco sobre minhas atividades ao exercer essa profissão) e questioná-los sobre as profissões de seus pais. Em seguida, apresentar o desenho infantil “Clube da Anitinha – episódio profissões”. Reposicioná-los em roda e utilizar o desenho como referência para uma conversa sobre o que eles gostariam de fazer quando crescer. Direcionar a conversa para que os alunos reflitam sobre questões da liberdade de escolha das profissões, fazendo questionamentos como: “E se uma menina quiser ser uma policial, vocês acreditam que ela pode? E se um menino quiser ser cabelereiro, tudo bem? Vocês acham que qualquer um pode escolher qualquer profissão?”. Iniciar uma conversa a respeito das profissões e do que é preciso para que as pessoas escolham suas áreas de trabalho, encaminhando a discussão para a reflexão sobre a liberdade de cada um escolher de acordo com suas habilidades e gostos.

Desenvolvimento: Disponibilizar papéis e lápis e explicar aos alunos que, neste dia, cada um desenhará no papel a profissão que deseja ter no futuro, pensando em suas preferências e gostos que possuem. Em seguida, cada um mostrará seu desenho e colará na parede para que fique em exposição. Desafiar os alunos a brincarem de mímica, utilizando o tema profissões, sendo que, propositalmente, pedirei para as meninas que representem profissões que sejam tradicionalmente ligadas gênero masculino e, aos meninos, pedirei que representem em mímica as profissões mais exercidas por mulheres.

Fechamento: Levá-los até uma área com espaço aberto e propor uma brincadeira: os meninos serão vendados e as meninas os guiarão pelo espaço, representando a profissão motorista e incentivando a confiança um no outro. Depois, os papéis podem ser trocados para que todos vivenciem a brincadeira. Pedir para que os alunos retomem a roda para conversa e, um por um, perguntar se gostou da brincadeira e porquê. Depois, comentar

sobre as várias profissões que existem e que, o importante é a dedicação que as pessoas devem ter para que sejam bem-sucedidas no que fazem, utilizando os pais dos mesmos como exemplo. Deixar que as crianças exponham as suas considerações a respeito do tema abordado.

2º intervenção

Tema: Brincadeiras e esportes

Incentivação/mobilização para a aprendizagem: Levar para a escola uma boneca, sabonete infantil, toalha de banho (para a boneca) e uma banheira e convidá-los a brincar de dar banho na boneca. Pedir a ajuda de um dos meninos da turma para tal atividade. Depois, questioná-los se o que aconteceu é normal e ouvir as respostas sem comentários a fazer. Perguntar, então, quais são suas brincadeiras e esportes preferidos e anotar no quadro as respostas de cada um. Depois, conversar sobre como a brincadeira e o esporte são saudáveis e do quanto são importantes na infância.

Desenvolvimento: Levar os alunos até uma área com espaço livre e dividi-los em 2 grupos. Um dos grupos brincar de casinha e o outro jogará futebol, depois, os grupos trocam de atividade (15 min em cada uma). Ao final das atividades propostas e com os alunos em roda, conversar com os mesmos se eles acreditam que só os meninos podem jogar futebol e/ou só as meninas podem brincar de casinha. Deixar que exponham suas perspectivas e incentivá-los a falar porque pensam desta forma. Depois, perguntar para as crianças “O que vocês acham de meninas que gostam de brincar de carrinho ou de jogar futebol? E o que acham de meninos que gostam de brincar com boneca ou de casinha? ” Encaminhar a conversa para a reflexão sobre a importância da brincadeira como um todo e a não definição de quem são a partir dessas brincadeiras com as quais gostam de passar o tempo, pois as brincadeiras são para divertimento e são um momento de fantasia, imaginação, representação. Questioná-los: “Quando os meninos estão brincando de lutar contra bandidos eles estão brigando de verdade? Quando as meninas estão brincando de cozinhar elas estão cozinhando de verdade? ” Depois das respostas, refletir sobre a naturalidade da brincadeira para todas as crianças e o respeito aos gostos de cada um.

Fechamento: Mostrar o clipe musical “A boneca e o boneco – Mundo Bitá” e explorar o momento do clipe em que o boneco é gentil e meigo com a boneca e depois a boneca vai se aventurar com o boneco.

3º intervenção

Tema: Cores e preferências

Incentivação/mobilização para a aprendizagem: Com os alunos em seus lugares, pedir para que mostrem seus lápis de cor das suas cores preferidas. Depois, entregar-lhes uma folha de sulfite A4 com uma divisória no meio e pedir que desenhem e pintem um jardim em uma das metades, utilizando apenas os lápis preferidos. Em seguida, pedir que façam o mesmo desenho, mas que agora utilizem todas as cores de lápis que possuem.

Desenvolvimento: Após a finalização dos desenhos pelos alunos, solicitar que observem os dois desenhos que fizeram e coloquem a mão na pintura que mais lhes agrada. Explorar a escolha de cada um e aproveitar o momento para explicitar que as cores são formas de deixar tudo mais bonito, por isso, não existe cores de menina ou de menino, pois o mundo todo é colorido e as pessoas vivem juntas nele e utilizam as coisas sem pensar nas cores. “Ou só os meninos podem ver o céu que é azul e andar na grama que é verde? Ou só as meninas podem comer morangos porque são vermelhos e ver flores que são cor de rosa”? Depois das respostas, mostrar imagens aos alunos de pinturas famosas para que observem as cores que os pintores utilizaram em seus quadros e falar, propositalmente, o nome de cada artista, enfatizando o fato de que as cores são utilizadas para que tudo fique mais bonito e somente isso.

Fechamento: Entregar as crianças massinha de modelar e propor que, juntas, criem um jardim com flores e insetos utilizando todas as cores disponíveis.

4º intervenção

Tema: Cuidados domiciliares e familiares

Incentivação/mobilização para a aprendizagem: Espalhar previamente pela sala de aula alguns objetos e papéis amassados (representando sujeira) e bagunça. Deixar que os alunos entrem no espaço e pedir para que sentem em seus lugares. Observar a reação das crianças e questioná-los se a sala de aula é assim mesmo e se em suas casas é assim também. Depois, pedir a ajuda de todos para que organizem a sala de aula como ela realmente deve ficar.

Desenvolvimento: Após a limpeza e organização do espaço, conversar com os alunos sobre a importância de mantermos a higiene dos lugares e a nossa higiene. Fazer questionamentos como: “Nas suas casas quem limpa e/ou organiza as coisas? Vocês ajudam? O papai ajuda a organizar a casa? ” Explorar as respostas dos alunos e iniciar uma reflexão sobre a importância das pessoas se ajudarem e ajudarem a manter os

ambientes em que convivem organizados e limpos, para o bem de todos que usufruem dos espaços. Explicar que, assim como na escola todos guardam os brinquedos, cuidam dos espaços da escola igualmente, em casa nosso dever é o mesmo até mesmo quando somos adultos. Propor aos alunos brincarmos de casinha, imaginando que todos moramos na mesma casa. Cada um escolherá seu papel de representação e faremos um grande “teatro”, entretanto, enquanto mediadora da atividade, estimularei os alunos a realizarem tarefas variadas para que desconstruam a ideia de que as mulheres devem cozinhar/ficar em casa e os homens trabalhar fora de casa.

Fechamento: Conversa com todos os alunos sobre o que mais gostaram de fazer durante a semana e o que aprenderam durante a mesma. Anotar no quadro da sala a opinião de cada um e, ao final das falas, mostrar o quanto aprenderam e como todos têm opiniões e gostos diferentes.

LINK DOS VÍDEOS QUE SERÃO UTILIZADOS:

Clube da Anitinha- Profissões: Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=dO34WjNwozc>>;

Mundo Bita- A Boneca e o Boneco. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=4hmTy4mTCtc>>.

5. Cronograma:

ATIVIDADES	Abr	Mai	Jun	Jul	Ago	Set	Out	Nov
LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO	X	X						
ARTIGO CIENTÍFICO	X	X						
APLICAÇÃO DO FORMULÁRIO		X						
ELABORAÇÃO DO PROJETO			X	X	X	X		
EXECUÇÃO							X	
AValiação								X

6. Recursos:

- *Humanos:* 01 acadêmica do curso de Serviço Social, 01 Assistente Social/Supervisora de Campo de Estágio e alunos do infantil V.

- *Físicos*: Sala de aula e pátio da escola;

- *Materiais*: 500 folhas de sulfite A4; 10 caixas de lápis de cor; 10 caixas de massinha de modelar; 01 pendrive; 01 boneca; 01 toalha de banho; 01 sabonete infantil; 01 banheira infantil; pedaços de tecido para vendar os olhos na atividade; fita adesiva transparente; bola; giz de lousa- cedido pelo Juizado, além de recursos audiovisuais (Aparelho televisor para transmissão de vídeos) - cedido pela escola.

-*Financeiros*:

ITÉM DE DESPESA	VALOR UNITÁRIO	QUANTIDADE	VALOR TOTAL
Resma de 500 folhas sulfite A4	R\$ 23,88	1	R\$ 23,88
Caixa de lápis de cor (12 cores)	R\$ 5,00	10	R\$ 50,00
Massinha de Modelar	R\$ 3,80	10	R\$ 38,00
Pendrive	R\$ 32,21	1	R\$ 32,21
Boneca	R\$ 20,00	1	R\$ 20,00
Toalha de banho	R\$ 10,00	1	R\$ 10,00
Sabonete infantil	R\$ 2,00	1	R\$ 2,00
Banheira infantil	R\$ 15,00	1	R\$ 15,00
Tecido	R\$ 15,00	1	R\$ 15,00
Bola	R\$ 5,00	1	R\$ 5,00
Fita adesiva	R\$ 2,50	1	R\$ 2,50
Caixa de giz de lousa	R\$ 7,00	1	R\$ 7,00

Total de recursos financeiros do projeto: R\$ 220,59.

7. Avaliação:

A avaliação ocorrerá durante os encontros realizados, de forma contínua, considerando as interações ocorridas, bem como o conhecimento prévio das crianças e a construção/reconstrução de suas ideias a respeito do tema em questão.

Como forma de registro da avaliação das crianças em relação às intervenções, será entregue uma folha de sulfite com três rostos: um representando satisfação, outro

representando indiferença e o último representando insatisfação, em seguida, serão solicitadas que os infantes pintem a que representa seu sentimento após a intervenção. Posteriormente, será coletada oralmente a percepção dos professores sobre a temática trabalhada.

Assim, ao término de cada intervenção, será analisada se a metodologia foi adequada para o alcance dos objetivos, quais as fragilidades e potencialidades do projeto visando o aprimoramento das intervenções propostas.

REFERÊNCIAS

CFESS. Lei nº 8.662/1993. **Código de Ética Profissional dos Assistentes Sociais**. Brasília: Conselho Federal de Serviço Social, 1993.

ESPLENDOR, E. V. S; BRAGA, E. R. M. **Condutas pedagógicas sobre as questões de gênero na escola**. Anais do SIES - Simpósio Internacional de Educação Sexual da UEM. 2007. Disponível em: <<http://www.sies.uem.br/trabalhos/2009/109.pdf>>. Acesso em: 28 mai. 2019.

NETTO, J. P. **A construção do projeto ético-político contemporâneo**. In: Capacitação em Serviço Social e Política Social. Módulo 1. Brasília: CEAD/ABEPSS/CFESS, 1999.

PIAGET, J. **O juízo moral na criança**. São Paulo: Summus, 1994.

SCOTT, J. W. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica**. Educação e Realidade, vol. 16, no 2, Porto Alegre, jul./dez. 1994.

TILLY, L. A. **Gênero, história das mulheres e história social**. Trad. VIEIRA, Ricardo Augusto. Cad. Pagu. Campinas/SP, 1994. Disponível em: <<http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index/cadpagu/article/view/1722>>. Acesso em: 06 jun.2019.

RESULTADOS

Um projeto piloto foi desenvolvido em 2020 com uma turma de educação infantil (nível 5) de escola particular, abrangendo 14 alunos e respectivos professores. Almeja-se a expansão das ações de acordo com as demandas apresentadas no município.