



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE PALMAS- TO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO**

BRUNA RAQUEL RESPLANDES SILVA PRUDENTE JUNQUEIRA

**PODER ROSA EMPODERAMENTO DE MULHERES E MENINAS NO CONTEXTO
DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE PALMAS SOB A
PERSPECTIVA DO ODS 5**

Palmas, TO

2025

Bruna Raquel Resplandes Silva Prudente Junqueira

**PODER ROSA EMPODERAMENTO DE MULHERES E MENINAS NO CONTEXTO
DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE PALMAS SOB A
PERSPECTIVA DO ODS 5**

Relatório de Pesquisa Aplicada apresentado ao Programa Profissional de Pós-graduação em Educação (PPPGE), como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Métodos e Técnicas de Ensinar e Aprender na Educação Básica.

Área de concentração: Ensino e Aprendizagem.

Produto Final: Relatório Técnico de orientação a Secretaria Municipal de Educação

Orientador: Professor Dr. Valtuir Soares Filho

Palmas/TO

2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins

- J95p Junqueira, Bruna Raquel Resplandes Silva Prudente.
 Poder rosa empoderamento de mulheres e meninas no contexto da educação infantil no município de Palmas sob a perspectiva do ODS 5. / Bruna Raquel Resplandes Silva Prudente Junqueira. – Palmas, TO, 2025.
 244 f.
- Relatório Técnico (Mestrado Profissional) - Universidade Federal do Tocantins – Câmpus Universitário de Palmas - Curso de Pós-Graduação (Mestrado) Profissional em Educação, 2025.
 Orientador: Valtuir Soares Filho
1. Educação infantil. 2. Igualdade de gênero. 3. ODS 5. 4. Empoderamento feminino. I. Título

CDD 370

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Bruna Raquel Resplandes Silva Prudente Junqueira

**PODER ROSA EMPODERAMENTO DE MULHERES E MENINAS NO CONTEXTO
DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE PALMAS SOB A
PERSPECTIVA DO ODS 5**

Relatório de Pesquisa Aplicada apresentado ao Programa Profissional de Pós-graduação em Educação (PPPGE), como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Data de Aprovação: 15/07/2025

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Valtuir Soares Filho - Orientador

Programa Profissional de Pós-graduação em Educação (PPPGE/UFT)

Prof. Dr. Gustavo Carvalho Santos - Avaliador Externo

**Programa de Pós-Graduação em Tecnologia, Ambiente e Sociedade da
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (PPGTAS/UFVJM)**

Prof. Dr. José Damião Trindade Rocha - Avaliador Interno

Programa Profissional de Pós-graduação em Educação (PPPGE/UFT)

Linda Rosa Juvenil, você não precisa esperar pelo rei.

Você não está presa, sua voz tem força e suas escolhas têm valor.

Se quiser sair do castelo, vá. Se quiser ficar, que seja por decisão sua. O mundo não precisa de um rei para te salvar, porque você sempre teve dentro de si o poder de abrir suas próprias portas.

A história já não é mais sobre quem chega para resgatar, mas sobre você escrevendo seu próprio caminho.

O final não precisa ser um casamento, pode ser uma aventura, um sonho realizado, uma jornada onde suas vontades guiam cada passo.

E quando você se levantar e seguir, as palmas não serão para ele, serão para você.

Poder Rosa

(Texto elaborado pela autora)

AGRADECIMENTOS

A Deus, fonte inesgotável de força e sabedoria, por me sustentar nos momentos de dúvida e me impulsionar nos caminhos da realização.

Ao meu companheiro, Arthur, pela paciência, compreensão e incentivo constantes ao longo dessa jornada.

Ao meu filho, Álvaro, que nasceu junto com esse sonho e se tornou a maior inspiração da minha vida. Que esta conquista sirva de exemplo de que é possível lutar pelos nossos sonhos com coragem e dedicação.

À minha mãe, Nilza, mulher forte e aguerrida que me criou sozinha, com amor, dignidade e o mais valioso exemplo de persistência. Tudo o que sou e conquistei tem raízes em sua história.

À minha fiel companheira Charlotte, minha cachorrinha, que, com sua presença silenciosa e acolhedora, trouxe leveza aos meus dias mais exaustivos.

Ao meu orientador, Professor Valtuir Soares Filho, por sua escuta atenta, orientações precisas e pela confiança no meu trabalho. Sua orientação foi fundamental para a construção dessa pesquisa.

Ao Professor Damião Trindade Rocha, Coordenador do Curso, pelo apoio institucional e pela dedicação em garantir que cada etapa do mestrado fosse vivida com seriedade, compromisso e acolhimento.

Às minhas colegas de trabalho do Núcleo Maria da Penha do Ministério Público do Tocantins, com quem compartilho diariamente a luta pela construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Vivenciar, por meio da prática institucional, a importância da equidade de gênero como estratégia de prevenção à violência contra mulheres e meninas fortaleceu ainda mais os alicerces desta pesquisa.

A todas e todos que, de alguma forma, contribuíram para a concretização desta etapa, minha eterna gratidão.

RESUMO

Este relatório de pesquisa de Mestrado em Educação investiga de que modo as práticas pedagógicas desenvolvidas nos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) de Palmas-TO podem contribuir para o empoderamento de mulheres e meninas, em consonância com o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS) 5, que visa promover a igualdade de gênero. A pesquisa, de natureza qualitativa e de caráter exploratório, foi realizada em quatro CMEIs localizados em regiões com distintas realidades socioeconômicas. Os dados foram coletados por meio de análise documental, observação participante e entrevistas semiestruturadas com professores e gestores pedagógicos. A investigação fundamenta-se na Teoria das Representações Sociais, de Serge Moscovici. Os resultados evidenciam a persistência de representações tradicionais de gênero no cotidiano escolar, a escassez de formações específicas e materiais didáticos que abordem a temática com intencionalidade pedagógica, bem como a ausência de um diálogo efetivo com as famílias e a comunidade escolar, o que limita o alcance das ações educativas. Como produto técnico-tecnológico, foi elaborado um Relatório Técnico com diagnóstico, recomendações e propostas pedagógicas voltadas à promoção da igualdade de gênero na Educação Infantil, o qual será encaminhado à Secretaria Municipal de Educação (SEMED). Portanto, constatou-se, a partir dos resultados da pesquisa, que o avanço na promoção da igualdade de gênero nas instituições pesquisadas depende do investimento em formação continuada, da reformulação dos currículos escolares, da ampliação do diálogo com a comunidade e da implementação de práticas pedagógicas transformadoras, capazes de romper com os estereótipos de gênero desde a primeira infância.

Palavras-chave: Educação Infantil. Igualdade de Gênero. ODS 5. Empoderamento Feminino.

ABSTRACT

This Master's research report in Education investigates how pedagogical practices developed in the Municipal Early Childhood Education Centers (CMEIs) of Palmas, Tocantins, can contribute to the empowerment of women and girls, in alignment with Sustainable Development Goal (SDG) 5, which aims to promote gender equality. The study, which adopts a qualitative and exploratory approach, was conducted in four CMEIs located in regions with distinct socioeconomic realities. Data were collected through document analysis, participant observation, and semi-structured interviews with teachers and pedagogical coordinators. The investigation is based on the Theory of Social Representations by Serge Moscovici. The results reveal the persistence of traditional gender representations in the school environment, a lack of specific training and didactic materials that intentionally address the theme, and the absence of effective dialogue with families and the school community, which limits the reach of educational initiatives. As a technical-technological product, a Technical Report was developed containing a diagnosis, recommendations, and pedagogical proposals aimed at promoting gender equality in Early Childhood Education. This report is to be submitted to the Municipal Department of Education (SEMED). Therefore, the findings indicate that progress in promoting gender equality in the institutions studied depends on investment in continuing education, curriculum reform, strengthened community dialogue, and the implementation of transformative pedagogical practices capable of challenging gender stereotypes from early childhood.

Keywords: Early Childhood Education. Gender Equality. SDG 5. Women's Empowerment.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Estágios do Desenvolvimento Cognitivo de Piaget.....	42
Figura 2 - Zona Proximal de Desenvolvimento (ZDP)	46
Figura 3 - Campos de Experiência definidos pela BNCC	59
Figura 4 - Análise dos contos clássicos infantis com destaque para os estereótipos de gênero presentes em suas narrativas	73
Figura 5 - Representação de brinquedos comumente direcionados a meninas (em rosa) e a meninos (em azul), evidenciando a segmentação por gênero	74
Figura 6 - Tripé da Sustentabilidade	88
Figura 7 - Três pilares da educação ambiental na primeira infância	92
Figura 8 – Objetivos de Desenvolvimento Sustentável	96
Figura 9 - Infográfico da Pesquisa- Perfil dos Profissionais da Educação Infantil ...	188
Figura 10 - Infográfico da Pesquisa - Currículo e Comunidade.....	189

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Faixa etária de professoras e servidoras da Educação Infantil.....	160
Gráfico 2 - Nível de escolaridade	161
Gráfico 3 – Tempo de atuação na Educação Infantil.....	163
Gráfico 4 - Conhecimento sobre os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS)	164
Gráfico 5 - Sustentabilidade nas relações sociais entre as crianças.....	166
Gráfico 6 – Inclusão da sustentabilidade e igualdade de gênero no planejamento pedagógico do CMEI	171
Gráfico 7 – Principais desafios enfrentados ao tentar incluir questões de gênero nas aulas de Educação Infantil	173
Gráfico 8 - Participação em curso ou formação sobre Igualdade de Gênero na Educação Infantil.....	174
Gráfico 9 - Suporte para promoção de igualdade de gênero.....	176
Gráfico 10 – Comunicação entre escola e comunidade	181
Gráfico 11 – Impactos das questões de gênero no desenvolvimento das crianças	182

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Matriz de amarração da pesquisa	30
Quadro 2 - Estágios do desenvolvimento de Wallon.....	48
Quadro 3- Principais Diretrizes da Lei 9.795/99	78
Quadro 4 - Principais Objetivos da Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA)	80
Quadro 5 - Resumo das principais Sugestões das professoras e servidoras pesquisadas	197
Quadro 6 - Resumo das respostas das professoras e servidoras pesquisadas	198

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AIDS	Síndrome da Imunodeficiência Adquirida
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OEA	Organização dos Estados Americanos
ODS	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
ONG	Organizações Não-Governamentais
ONU	Organização das Nações Unidas
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PIB	Produto Interno Bruto
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEA	Política Nacional de Educação Ambiental
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PROFEPT	Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
TRS	Teoria das Representações Sociais
UFT	Universidade Federal do Tocantins
ULBRA	Universidade Luterana do Brasil
UMA	Universidade da Maturidade
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

SEÇÃO I – PRELÚDIO: TRAJETÓRIA PESSOAL E INTRODUÇÃO DO ESTUDO.....	14
CAMINHOS E CONEXÕES: DA TRAJETÓRIA PESSOAL À CONSTRUÇÃO DA PESQUISA	14
1 INTRODUÇÃO.....	20
1.1 Problema de Pesquisa.....	21
1.1.1 Hipótese	22
1.1.2 Justificativa.....	22
1.2 Objetivos	24
1.2.1 Objetivo Geral	24
1.2.2 Objetivos específicos.....	24
1.3 Metodologia da Pesquisa	25
1.4 Estrutura do Relatório Técnico de Pesquisa Aplicada.....	31
SEÇÃO II - REFERENCIAL TEÓRICO.....	35
2 BASES TEÓRICAS E CONCEITUAIS.....	35
2.1 Capítulo I - Educação Infantil e Currículo.....	38
2.1.1 Teorias do Desenvolvimento Infantil.....	40
2.1.2 Educação Infantil no Brasil: dimensão histórica e curricular.....	50
2.2 Capítulo II - Educação para a Sustentabilidade e ODS.....	76
2.2.1 Política Nacional de Educação Ambiental	77
2.2.2 Educação Ambiental: Consciência e Comportamentos Sustentáveis	83
2.2.3 Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável: ODS 5 Empoderamento de Mulheres e Meninas na perspectiva da Igualdade de Gênero	93
2.3 Capítulo III - Empoderamento Feminino e Gênero.....	99
2.3.1 Teorias Feministas: correntes teóricas que analisam as relações de poder entre homens e mulheres e as desigualdades de gênero	101
2.3.2 Estudos de Gênero: abordagens que investigam as construções sociais de gênero e as relações de poder associadas	112
2.3.3 Empoderamento Feminino: Conceitos e Práticas que Visam Fortalecer a Autonomia e a Capacidade de Ação das Mulheres.....	121
2.4 Capítulo IV - Teorias das Representações Sociais	127
2.4.1 Teoria das Representações Sociais na Perspectiva do Empoderamento Feminino e Igualdade Gênero	129

2.4.2 Ancoragem e Objetivação no Estudo do Empoderamento Feminino e Igualdade de Gênero	131
SEÇÃO III - METODOLOGIA	134
3 PERCURSO METODOLÓGICO	134
3.1 Caracterização da pesquisa	134
3.2 População estudada.....	137
3.3 Participantes da Pesquisa	139
3.4 Abordagem dos participantes e coleta de dados.....	140
3.5 Análise de dados.....	142
3.6 Aspectos éticos	142
SEÇÃO IV - RESULTADOS E ANÁLISE	144
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO	144
SEÇÃO V - PRODUTO TÉCNICO TECNOLÓGICO	185
5 PRODUTO TÉCNICO TECNOLÓGICO	185
5.1 Apresentação	185
5.2 Público-Alvo do Relatório Técnico.....	185
5.3 Análise de dados coletados.....	186
5.4 Sobre este Relatório Técnico	187
5.5 Perfil dos Profissionais da Educação Infantil.....	190
5.6 Propostas de ações e estratégias	202
5.7 Conclusão	210
5.8 Recomendação	212
SEÇÃO VI – TECENDO REFLEXÕES FINAIS	215
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	215
REFERÊNCIAS	217
APÊNDICES.....	231
APÊNDICE A: FORMULÁRIO DA PESQUISA REALIZADA NO GOOGLE FORMS (PROFESSORAS E GESTORAS DOS CMEIS)	231
APÊNDICE B: CAPÍTULO DE LIVRO MULHERES DO BRASIL: “EMPODERAMENTO, RESISTÊNCIA E (IM)POSSIBILIDADE NA REVISTA MULHERES DO BRASIL.....	235
APÊNDICE C: ARTIGO PUBLICADO NA REVISTA HUMANIDADES E INOVAÇÃO.....	237
ANEXOS	238

ANEXO A: AUTORIZAÇÃO DA SEMED PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA	
.....	238
ANEXO B: FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES	239
HUMANOS	239
ANEXO C: PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP/UFT.....	240
ANEXO D: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	
.....	241

SEÇÃO I – PRELÚDIO: TRAJETÓRIA PESSOAL E INTRODUÇÃO DO ESTUDO

CAMINHOS E CONEXÕES: DA TRAJETÓRIA PESSOAL À CONSTRUÇÃO DA PESQUISA

Partindo da perspectiva apresentada por Brandão, quando afirma que "ninguém escapa da educação; ela permeia o cotidiano das pessoas, em tudo o que se faça, a educação está presente: ela existe misturada com a vida, em momentos de trabalho, de lazer, de camaradagem ou de amor" (Brandão, 1981, p. 7), percebe-se que a educação está intrinsecamente ligada à nossa existência, desde o nascimento até a morte. Considerando essa visão abrangente, é pertinente realizar uma breve retrospectiva da minha trajetória de vida, refletindo sobre as experiências que moldaram meu aprendizado em diferentes contextos.

Em junho de 1988, nasci na maternidade pública Nossa Senhora de Lourdes, em Goiânia, em uma família de origem simples. Não carrego sentimentos de nostalgia em relação à minha infância, pois considero ter sido uma época de dificuldades. Minha trajetória de vida evoluiu gradativamente. Foi na juventude, ao ingressar no mundo do trabalho, que passei a me enxergar como alguém mais autônoma, compreendendo que a independência financeira e o conhecimento seriam fundamentais para minha construção pessoal e profissional.

Crescer sendo filha de uma mãe solo moldou profundamente quem eu sou. Desde cedo, vi minha mãe enfrentar desafios com uma força e determinação que sempre me inspiraram. Observá-la equilibrar o trabalho, o cuidado com a casa e, acima de tudo, o amor incondicional por mim, ensinou-me o valor da resiliência e da luta. Aprendi a importância do esforço e da independência, porque ela me mostrou que, mesmo diante das dificuldades, é possível superar as adversidades com coragem e dignidade.

Nos clássicos da literatura infantil, as princesas sempre encontram o príncipe encantado, e tudo termina com um final feliz. Mas, no meu caso, o meu "príncipe" se chamava escola. Cresci ouvindo minha mãe dizer que eu deveria "me casar" com meu diploma e meu emprego, garantindo minha independência e liberdade. Ela é o meu maior exemplo de força e liderança feminina, desafiando estereótipos e me ensinando que as mulheres devem ser determinadas e corajosas.

Meu processo de escolarização teve início aos seis anos de idade, na pré-escola de Goiatins, no interior do estado do Tocantins. Foi ali que tive meu primeiro contato com uma professora e com os colegas de classe. Antes mesmo de ingressar na escola, minha mãe já havia me ensinado o alfabeto e a tabuada, pois, naquela época, essa era uma responsabilidade que recaía sobre as famílias, uma vez que a escola pública não matriculava crianças com menos de sete anos. A Educação Infantil era um privilégio restrito às escolas particulares, acessível apenas a quem possuía condições financeiras, o que não era a minha realidade.

Diante das dificuldades de viver em uma cidade do interior, da escassez de oportunidades e do desejo de oferecer melhores condições de estudo e trabalho, minha mãe começou a sonhar com uma nova vida em Palmas-TO.

Então, a partir da terceira série do ensino fundamental, passei a estudar em Palmas, capital do estado do Tocantins. Inicialmente, fui matriculada na Escola Municipal Luiz Gonzaga, coincidentemente, uma das instituições em que, anos depois, realizei o estágio do curso de Pedagogia. Na época, entretanto, minha mãe decidiu me transferir de escola após um episódio em que a freira responsável pela direção me aplicou algumas palmadas. Essa atitude refletia uma concepção pedagógica baseada na punição por meio de castigos físicos, característica de uma educação tradicional, na qual o adulto era visto como detentor da razão e as crianças ainda não eram reconhecidas como sujeitos de direito, mas apenas como receptoras passivas do saber.

No ensino fundamental, minha mãe me matriculou na Escola Frederico José Pedreira Neto. Ela acreditava que, por estar localizada no centro, eu teria acesso a melhores influências e a professores mais qualificados. Lembro-me claramente de quando ela me entregava os vales-transporte contados para o mês, demonstrando todo o esforço e planejamento envolvidos na minha educação. Anos mais tarde, ao estudar textos sobre a dicotomia entre escolas do centro e da periferia, compreendi a dimensão desse contraste e o quanto essa decisão foi estratégica para o meu desenvolvimento.

Ao concluir a 8ª série, meu desejo era continuar estudando com os colegas da escola Frederico. Porém, meus melhores amigos seguiram para escolas particulares, algo que, infelizmente, estava fora do meu alcance. Com isso, fui estudar no CEM de Palmas. No início, enfrentar essa mudança foi desafiador; o ambiente era novo, e precisei me adaptar a uma realidade diferente. Ainda assim, foi nessa escola que

finalizei o ensino médio, concluindo uma etapa importante da minha trajetória estudantil.

Após concluir o ensino médio, decidi prestar vestibular para o curso de Psicologia. No entanto, mais uma vez, como aconteceu na transição do ensino fundamental para o ensino médio, eu não podia arcar com as altas mensalidades da ULBRA (Universidade Luterana do Brasil) que, na época, era a única instituição a oferecer o curso de Psicologia em Palmas. Essa situação me deixou profundamente frustrada, mas segui em frente. Afinal, a liberdade muitas vezes é limitada pelas circunstâncias, e eu não tive a opção de escolher. Assim, optei pelo curso de Pedagogia, tanto por afinidade quanto pela possibilidade de melhores oportunidades de empregabilidade no mercado de trabalho.

Para ingressar no curso, precisei prestar vestibular duas vezes, pois, na primeira tentativa, não fui aprovada. Embora esse fracasso tenha me deixado muito triste, não permiti que ele me definisse. Perseverei, e a memória do momento em que finalmente fui aprovada permanece viva em mim como uma das maiores conquistas da minha vida. A angústia de uma jovem de origem humilde ao enfrentar as dificuldades de acesso à universidade é avassaladora, mas a vitória de ingressar em uma instituição pública e gratuita é indescritível. É um sentimento de alívio e superação, um marco que simboliza resistência, determinação e esperança.

Na universidade, descobri um mundo completamente novo que desafiou minhas percepções e expandiu meu horizonte. A Universidade Federal do Tocantins (UFT) foi um divisor de águas na minha vida, revelando o quanto meu conhecimento anterior era limitado. A educação básica havia me escolarizado, mas não me ensinara a pensar criticamente.

Apesar de trabalhar o dia todo para ajudar minha mãe e estudar à noite, o que restringiu minha participação em projetos de pesquisa, dediquei-me a ser uma boa aluna. A universidade transformou não só minha formação acadêmica, mas também minha forma de ver e pensar o mundo, e por isso sou eternamente grata.

Consegui chegar ao último período do curso sem repetir nenhuma disciplina, um feito que me enchia de orgulho e alimentava minha determinação. Durante essa fase, o professor Me. Danilo, que também era secretário de Educação do município na época, informou à turma sobre um concurso para professores da educação básica que aconteceria em breve. Ele incentivou até mesmo aqueles que ainda não haviam concluído o curso a participar e, ao menos, se classificarem, garantindo uma chance

futura de posse. Segui seu conselho, fiz o concurso e fui classificada na segunda chamada.

Com muita dedicação, finalizei a graduação, colando grau em gabinete, com a presença da saudosa Professora Dra. Isabel Auler. Logo depois, tomei posse no concurso público municipal, uma conquista extraordinária, diante da minha realidade. Ser aprovada em um concurso público na minha área antes mesmo de concluir a faculdade foi, sem dúvida, uma das maiores realizações da minha vida.

Com a lotação em mãos, fui designada ao Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) Pequeno Príncipe. No primeiro dia, trabalhei na turma do berçário. No início, questioneei se era realmente para isso que eu havia estudado: cuidar de bebês. A tarefa me parecia apenas maternal e meramente assistencialista, a ponto de me sentir profundamente desiludida. Naquele momento, eu ainda desconhecia as Diretrizes Curriculares Nacionais e os documentos norteadores da Educação Infantil, que mais tarde me ajudariam a enxergar a profundidade e a importância do trabalho pedagógico nessa etapa da educação.

À medida que amadurecia profissionalmente, descobri a alegria de contar histórias, planejar aulas e me conectar com as crianças de forma genuína. Eu era uma professora afetiva e responsável, que não apenas gostava do que fazia, mas encontrava propósito em cada pequena conquista dentro da sala de aula. Nesse período, incentivada por uma colega de trabalho, cursei minha primeira pós-graduação *lato sensu*: um MBA em Gestão de Pessoas, na UFT. Apesar de ter concluído o curso com êxito, não me identifiquei com as temáticas fundamentadas em perspectivas positivistas e neoliberais, centradas na pedagogia das competências.

Depois de dois anos e meio como professora, fui convidada a assumir o cargo de supervisora pedagógica do CMEI Amâncio José de Moraes, onde trabalhei por nove anos, liderando aproximadamente quarenta mulheres entre professoras, monitoras e cuidadoras de educação infantil.

Na supervisão pedagógica, os desafios foram outros, principalmente motivar minhas colegas a continuarem acreditando na Educação, mesmo diante da falta de valorização e reconhecimento por parte do sistema e da sociedade. Apesar do cansaço e de alguns momentos de incredulidade, meu papel como supervisora foi além das tarefas administrativas: tratava-se de inspirar e fortalecer a equipe, para que nunca perdesse de vista o impacto transformador da educação na vida das crianças

e em suas próprias vidas. Essa vivência me fez compreender, com ainda mais profundidade, o sentido da frase da poeta Cora Coralina: “Aprender o que ensina.”

Concomitantemente, atuei na formação de professores por meio do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), política pública implementada pelo governo federal em 2012, com o objetivo de garantir que todas as crianças fossem alfabetizadas até os 8 anos de idade, ou seja, ao final do 3º ano do ensino fundamental.

Nesse período em que estive na Supervisão Pedagógica, fui aprovada em um processo seletivo da Escola de Gestão Pública do Município de Palmas para cursar minha segunda pós-graduação lato sensu em Diretrizes Curriculares, o que me oportunizou conhecer Reggio Emilia, na Itália, uma referência em educação infantil por sua abordagem pedagógica inovadora, centrada na criança como protagonista do aprendizado e em práticas que promovem autonomia e criatividade. Essa abordagem foi idealizada por Loris Malaguzzi, com a colaboração de professores, famílias e da comunidade local, tornando-se um modelo amplamente reconhecido internacionalmente. Conhecer a Educação Infantil de outro país foi uma experiência transformadora e fascinante, que me serviu de ânimo, aprendizado e motivação.

Assim que concluí minha pós-graduação, decidi que meu próximo passo seria ingressar no Mestrado em Educação. Para isso, iniciei minha jornada como aluna especial, cursando disciplinas como Tópicos Especiais em Educação Intergeracional, ministrada pela profa. Dra. Neila Osório, e Saberes Docentes e Processos de Ensino, com o prof. Dr. José Carlos Freire. Ambas as disciplinas foram fundamentais para meu desenvolvimento acadêmico, proporcionando um embasamento sólido na práxis educacional, além de reforçarem a importância da pesquisa e a concepção da universidade como um projeto social transformador. Gostaria de registrar, ainda, meu encantamento pela experiência vivida na Universidade da Maturidade (UMA), que exemplifica, na prática, os ideais de inclusão e formação cidadã, contribuindo significativamente para minha trajetória acadêmica e profissional.

Após nove anos atuando na Supervisão Pedagógica do CMEI, recebi um convite para integrar a equipe do Núcleo Maria da Penha, no Ministério Público Estadual do Tocantins. Esse núcleo desempenha um papel essencial na prevenção e no combate à violência doméstica e familiar contra a mulher, além de desenvolver projetos pedagógicos voltados à conscientização sobre a Lei Maria da Penha e ao

empoderamento feminino. Inspirada por essa experiência, elaborei meu projeto de pesquisa com o objetivo de dar continuidade aos estudos na área da Educação Infantil, propondo o viés da igualdade de gênero, alinhado aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS).

Paralelamente, me preparei para o processo seletivo do curso de mestrado ProfEPT, oferecido pelo Instituto Federal do Tocantins, no qual fui aprovada em 1º lugar. No entanto, optei por cursar o mestrado na Universidade Federal do Tocantins (UFT), onde também fui aprovada e que possui grande significado para mim, dada minha estima e consideração pela instituição. Essa escolha reflete minha convicção no potencial transformador da educação e no papel fundamental da universidade em minha trajetória acadêmica e profissional.

Dessa forma, concluo meu memorial trazendo as palavras do educador Paulo Freire, que ressignifica a esperança não como espera passiva, mas como ação transformadora:

É preciso ter esperança, mas ter esperança do verbo esperar; porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. E esperança do verbo esperar não é esperança, é espera. Esperançar é se levantar, esperar é ir atrás, esperançar é construir, esperar é não desistir! (Freire, 1992, p. 110).

Essas palavras sintetizam o espírito que norteia minha trajetória: uma caminhada marcada pela resistência, pela busca constante por transformação e pela crença de que a educação é um ato de esperança ativa. Ao olhar para minha história, reconheço que cada desafio enfrentado e cada escolha feita foram guiados por esse movimento de esperançar, de lutar, de construir e de não desistir, mesmo diante das adversidades.

Ao longo da minha trajetória, compreendi que a educação é um caminho de luta, resistência e transformação. Cada desafio enfrentado, cada conquista alcançada e cada aprendizado adquirido reafirmam minha crença de que a mudança só acontece quando nos movimentamos, quando buscamos novas possibilidades e quando nos comprometemos com a construção de um futuro mais justo e igualitário. Assim, sigo esperançando, movida pela convicção de que o conhecimento e a educação são forças motrizes capazes de transformar realidades.

1 INTRODUÇÃO

A desigualdade de gênero é um dos desafios mais persistentes e complexos das sociedades contemporâneas, com implicações diretas no desenvolvimento social, econômico e cultural. Promover a igualdade de gênero não é apenas uma questão de justiça social, mas também um elemento indispensável para o progresso sustentável e para a construção de sociedades mais equitativas e inclusivas. Reconhecendo essa urgência, em 2015, a Organização das Nações Unidas (ONU) lançou os 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), que integram a Agenda 2030 e reafirmam o compromisso global com a superação de desigualdades. Entre esses objetivos, o ODS 5 assume relevância central ao estabelecer como meta a igualdade de gênero e o empoderamento de mulheres e meninas. No campo da educação, especialmente na Educação Infantil, essa proposta representa um desafio crucial, uma vez que é nesse período que se iniciam os processos de socialização e formação das primeiras representações sociais.

A Educação Infantil no Brasil, historicamente associada a práticas assistencialistas e marcadas por uma lógica excludente, ganhou reconhecimento constitucional como a primeira etapa da educação básica apenas em 1988. Desde então, políticas públicas e marcos regulatórios, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), têm buscado integrar cuidado e educação, a fim de promover o desenvolvimento integral das crianças. Essa trajetória, no entanto, está profundamente entrelaçada com a luta feminista, que há décadas denuncia a desvalorização histórica da infância e do trabalho das mulheres, limitando suas oportunidades de emancipação e acesso à equidade social.

No que diz respeito aos debates sobre a temática, percebe-se através das conquistas dos direitos das mulheres que a sociedade tem avançado nas pautas referentes a equidade de gênero, contudo, o panorama ainda se apresenta de forma tímida no cenário educativo, quiçá no universo da Educação Infantil. A exemplo disso, no município de Palmas, são despretensiosas as ações que promovam ou discutam a equidade de gênero na Educação Infantil, mesmo com a aprovação da Lei 14.164/21 que estabelece a semana escolar de combate à violência contra a mulher, a ser realizada em março em todas as escolas públicas e privadas de educação básica, ainda não existe uma discussão que viabilize práticas pedagógicas voltadas para essa

finalidade. Essa ausência não apenas compromete a formação integral das crianças, mas também limita o potencial transformador da educação como ferramenta de mudança social.

Neste sentido, essa pesquisa, tem o intuito de investigar como práticas pedagógicas nos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) de Palmas-TO podem contribuir para o empoderamento feminino desde a infância. Com base em uma abordagem qualitativa, a investigação envolve análise documental, observação participante e entrevistas semiestruturadas em quatro CMEIs situados em diferentes contextos socioeconômicos da cidade.

O estudo busca compreender como as representações de gênero são construídas e reproduzidas no currículo e nas práticas pedagógicas, analisando as dinâmicas que perpetuam desigualdades e os mecanismos que possibilitam a transformação dessas estruturas. Além disso, reflete sobre formas de reconfigurar essas práticas de modo a favorecer uma educação mais inclusiva e equitativa, promovendo o respeito à diversidade e a desconstrução de estereótipos desde os primeiros anos escolares.

A pesquisa não apenas propõe uma reflexão crítica sobre o currículo e as relações de poder na Educação Infantil, mas também busca propor ações pedagógicas concretas que possam desconstruir estereótipos de gênero e fortalecer o empoderamento feminino na educação infantil. Dessa forma, a investigação contribui para o cumprimento das metas do ODS 5 e para a construção de uma sociedade mais justa e sustentável, consolidando a Educação Infantil como um espaço estratégico para a transformação social.

1.1 Problema de Pesquisa

De que maneira as reflexões e ações de empoderamento de meninas e mulheres podem se inserir na Educação Infantil, reconhecendo as vivências e as relações sociais para o trato da questão do empoderamento, resistência e emancipação de meninas na infância na perspectiva dos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS)?

1.1.1 Hipótese

A inserção de reflexões e ações de empoderamento voltadas para meninas na Educação Infantil, fundamentadas na valorização das vivências e relações sociais, contribui para o desenvolvimento de uma consciência de resistência e emancipação, alinhada com os princípios do ODS 5 (Igualdade de Gênero). Essa abordagem pode promover o fortalecimento da autoestima e autonomia das meninas desde a infância, influenciando suas percepções de igualdade e justiça social ao longo de sua formação.

1.1.2 Justificativa

A Educação Infantil constitui a base do desenvolvimento humano e desempenha um papel fundamental na construção da identidade e das relações sociais das crianças (Vygotsky, 2007). Nesse contexto, a implementação de práticas pedagógicas voltadas à promoção da igualdade de gênero e ao empoderamento de meninas e mulheres desde a infância emerge como uma necessidade premente. A escola, como espaço social de aprendizagem, tem o potencial de desconstruir estereótipos e promover a equidade, possibilitando a formação de sujeitos mais autônomos, críticos e conscientes das desigualdades estruturais presentes na sociedade (Freire, 1996).

O Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS) 5, da Agenda 2030 da ONU, enfatiza a urgência da igualdade de gênero e do empoderamento feminino como pilares essenciais para um mundo mais justo e sustentável (ONU, 2015). No entanto, apesar dos avanços na garantia dos direitos das mulheres, o cenário educacional ainda apresenta lacunas no que tange à efetiva implementação de ações pedagógicas que promovam a equidade de gênero desde os primeiros anos da educação formal.

Nesse sentido, Abramowicz e Oliveira (2012) demonstram que a formação para a igualdade de gênero na infância contribui para a construção de uma sociedade mais equitativa, possibilitando que meninas e meninos desenvolvam seu pleno potencial e vivam em condições de igualdade de oportunidades. A inserção de práticas pedagógicas sensíveis às questões de gênero na Educação Infantil favorece a ressignificação de papéis tradicionalmente atribuídos a homens e mulheres,

garantindo que as crianças possam explorar diferentes habilidades, interesses e vocações, livres de imposições sociais limitantes (Louro, 1997).

Tal compromisso com a equidade de gênero se alinha, de maneira complementar, às propostas da educação para a sustentabilidade, que também defende uma formação cidadã crítica e voltada para a transformação social. Além disso, a abordagem da educação para a sustentabilidade no currículo escolar tem sido apontada como essencial para a promoção da equidade social e da justiça ambiental (Jacobi, 2003). A Educação Infantil, ao incorporar princípios sustentáveis e a perspectiva de gênero, possibilita a formação de cidadãos críticos e engajados na construção de uma sociedade mais justa e sustentável. Dessa forma, o empoderamento feminino na Educação Infantil não apenas fortalece a autonomia das meninas, mas também contribui para a transformação das relações de poder, promovendo mudanças que impactam diretamente as dinâmicas escolares e comunitárias.

Essas ações iniciais de empoderamento e conscientização, promovidas desde os primeiros anos de vida, são fundamentais para o enfrentamento das desigualdades de gênero que se intensificam ao longo da trajetória das meninas e mulheres. Como destaca Hooks (2000), a educação desde a infância pode ser um ato profundamente libertador, ao possibilitar a ruptura com as estruturas opressoras que naturalizam a desigualdade entre os gêneros. Nesse sentido, empoderar meninas e mulheres é uma medida essencial para enfrentar as múltiplas formas de desigualdade e violência de gênero presentes na sociedade brasileira.

Essa realidade torna-se ainda mais preocupante quando se analisam os inúmeros obstáculos sociais, econômicos e culturais que limitam o pleno exercício dos direitos das mulheres. Como demonstra Saffioti (2004), a violência de gênero está profundamente enraizada nas estruturas patriarcais da sociedade, afetando desproporcionalmente as mulheres, apesar de constituírem mais da metade da população, elas continuam a ser afetadas por questões como violência doméstica, assédio sexual, tráfico humano, exploração sexual e feminicídio. Essas formas de violência são agravadas por desigualdades estruturais, como a disparidade salarial, a sub-representação em cargos de liderança e a sobrecarga de trabalho não remunerado, frequentemente invisibilizado.

Além disso, o acesso desigual à educação, a persistência de estereótipos de gênero e a discriminação racial evidenciam a necessidade de abordagens interseccionais que considerem as múltiplas identidades e experiências das mulheres. A invisibilidade das mulheres nas políticas públicas reforça a urgência de promover a equidade de gênero em todas as esferas da sociedade, garantindo a inclusão real e a transformação das estruturas historicamente excludentes

Diante desse contexto, a presente pesquisa justifica-se pela urgência de identificar, analisar e fomentar práticas pedagógicas intencionais que promovam a equidade de gênero na Educação Infantil. Ao abordar uma lacuna teórico-prática ainda pouco explorada no campo educacional, a investigação busca contribuir para a construção de estratégias formativas capazes de enfrentar desigualdades estruturais, valorizar a diversidade e promover a inclusão desde as primeiras etapas do desenvolvimento infantil. Alinhado às diretrizes do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 5 – Igualdade de Gênero, o estudo propôs-se a oferecer subsídios concretos para a formulação e implementação de políticas públicas e ações pedagógicas que consolidem a Educação Infantil como um espaço de resistência, emancipação e transformação social, essencial à construção de uma sociedade mais justa, equitativa e sustentável.

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo Geral

Identificar práticas e ações pedagógicas na Educação Infantil que contribuam para o empoderamento de meninas e mulheres a partir do reconhecimento das vivências e suas relações sociais no trato da questão do empoderamento, resistência e emancipação de meninas na infância na perspectiva dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS).

1.2.2 Objetivos específicos

1. Fazer um estudo diacrônico através de pesquisa bibliográfica sobre a etapa Educação Infantil e suas dimensões curriculares;

2. Discorrer sobre os pilares da Educação para Sustentabilidade com ênfase na Educação Infantil;
3. Apresentar os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS) destacando aqueles que contribuem para o empoderamento de mulheres e meninas;
4. Mapear práticas e ações pedagógicas na Educação Infantil que contribuam para o empoderamento de meninas e mulheres;
5. Produzir Relatório técnico que contribua para as ações de empoderamento de mulheres e meninas nas instituições de Educação Infantil na perspectiva dos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS).

1.3 Metodologia da Pesquisa

A pesquisa é um procedimento racional e sistemático, cujo objetivo é proporcionar respostas aos problemas propostos (Gil, 2002, p. 17). Para tanto, tornou-se essencial a escolha do método mais adequado, ou a combinação de métodos, para viabilizar a investigação científica. Como destaca Ruiz (1982, p. 48), a pesquisa consiste na "[...] realização concreta de uma investigação planejada, desenvolvida e redigida de acordo com as normas da metodologia consagradas pela ciência."

O presente estudo, inserido no campo das Ciências Sociais, considerou o contexto social e histórico dos objetos pesquisados, com foco na compreensão do empoderamento de meninas e mulheres na Educação Infantil, na cidade de Palmas, bem como na identificação das vivências e práticas pedagógicas que contribuem para essa construção.

Para alcançar esses objetivos, adotou-se uma abordagem metodológica estruturada em dois momentos fundamentais. A pesquisa foi caracterizada como uma pesquisa de campo, composta inicialmente pela fundamentação teórica e pela revisão da literatura, com o propósito de consolidar o estado da arte sobre as temáticas abordadas. Essa etapa permitiu delimitar os principais conceitos relacionados à equidade de gênero na Educação Infantil e ao empoderamento feminino. O segundo momento consistiu na investigação empírica, orientada por uma abordagem qualitativa, por sua capacidade de possibilitar uma aproximação sensível e interpretativa às práticas de ensino voltadas ao empoderamento de meninas nas

unidades de Educação Infantil selecionadas, considerando as questões de igualdade de gênero.

Tratou-se de uma pesquisa de natureza aplicada, pois buscou gerar conhecimento voltado à solução de um problema específico e prático: a promoção do empoderamento feminino e da igualdade de gênero na Educação Infantil. De acordo com Gil (2002), a pesquisa aplicada é caracterizada pelo uso do conhecimento adquirido para solucionar questões concretas, diferindo da pesquisa básica, que tem como objetivo primordial a ampliação do conhecimento sem aplicação imediata.

Com base nessa finalidade prática, optou-se também por um delineamento exploratório, que permitisse aprofundar o entendimento sobre o fenômeno investigado e levantar informações relevantes para subsidiar futuras intervenções pedagógicas. Além disso, foi uma pesquisa exploratória, que envolveu diferentes técnicas qualitativas, tais como entrevistas semiestruturadas, grupos focais e observação, além da revisão de literatura. Conforme Gil (2008, p. 41), a pesquisa exploratória buscou “[...] proporcionar uma maior compreensão inicial de um problema ou fenômeno, com o objetivo de esclarecer e detalhar a questão investigada ou gerar hipóteses para estudos futuros”.

A pesquisa teve como finalidade identificar práticas e ações pedagógicas na Educação Infantil que contribuíssem para o empoderamento de meninas e mulheres na perspectiva dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). Fundamentou-se na interpretação das significações do universo pesquisado, situando-se no campo das ciências sociais e investigando como o comportamento humano se manifestava em relação às práticas educacionais que promoviam a equidade de gênero na Educação Infantil.

Recorremos a Santos (2000, p. 67), quando trata o comportamento humano sendo,

[...] ao contrário dos fenômenos naturais, não pode ser descrito e muito menos explicado com base nas suas características exteriores e objetiváveis, uma vez que o mesmo ato pode corresponder a sentidos de ação muito diferentes. A ciência social será sempre uma ciência subjetiva; visando compreender os fenômenos sociais a partir de atitudes mentais e do sentido que os agentes conferem às suas ações, para o que é necessário utilizar métodos qualitativos em vez de quantitativos, com vista à obtenção de um conhecimento intersubjetivo, descritivo e compreensivo, em vez de um conhecimento objetivo, explicativo e nomotético.

Tratou-se de uma pesquisa qualitativa, por se configurar como uma forma de buscar respostas não quantificáveis, característica das investigações próprias das ciências sociais. Segundo Minayo (2001, p. 21), a pesquisa qualitativa

[...] responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Os métodos qualitativos buscaram enfatizar as particularidades dos fenômenos, como o investigado nesta pesquisa, bem como os significados atribuídos pelos grupos pesquisados. Foi esse método que permitiu um adensamento, uma maior profundidade nas questões observadas dentro de determinados grupos, possibilitando a revelação de aspectos importantes para a investigação (Goldenberg, 2000).

Esse pensamento foi compartilhado por outros autores ao se referirem à possibilidade proporcionada pela pesquisa qualitativa de compreender as intenções e os significados dos atos humanos, considerando-se a diversidade da realidade envolvida nas investigações das ciências sociais (Alves-Mazzotti, 2001).

Dessa forma, verificou-se que a pesquisa qualitativa se mostrou a mais adequada à proposta investigativa deste estudo, o que possibilitou a aproximação com a realidade vivida nas unidades de Educação Infantil analisadas e com as singularidades das práticas voltadas à transformação das realidades das crianças e mulheres envolvidas nos processos de ensino e aprendizagem.

O referencial teórico adotado para o estudo foi a Teoria das Representações Sociais, proposta por Moscovici (1978) no campo da Psicologia Social. Essa teoria foi compreendida como um conhecimento socialmente construído, cuja função consistia em elaborar comportamentos e possibilitar a comunicação entre indivíduos. Desenvolvida por Serge Moscovici no final dos anos 1950, a teoria das representações sociais trouxe uma nova perspectiva para a psicologia social ao romper com modelos funcionalistas, como o behaviorismo e o marxismo mecanicista. Nos anos 1970, essa teoria ganhou nova relevância na comunidade científica por sua capacidade de criar uma rede de interações entre diversas disciplinas, incluindo a sociologia, filosofia, antropologia e história (Jodelet, 2001).

O que se buscou com o referencial adotado foi compreender o que estava sendo construído dentro do saber estruturado (campos de experiências) e do saber ordinário, nos CMEIs pesquisados, por meio da visão de docentes e gestores das unidades educacionais, no sentido dado por Anadon e Machado (2001, p. 14), ao explicarem que a:

[...] construção social de um saber ordinário (de senso comum) elaborado por e dentro das interações sociais, através de valores, crenças, estereótipos etc., partilhada por um grupo social no que concerne a diferentes objetos (pessoas, acontecimentos, categorias, objetos do mundo etc.), dando lugar a uma visão comum das coisas.

No mesmo sentido Jodelet (2001, p. 22) que “as representações sociais são também uma forma de conhecimento, nesse caso compartilhado, com um objetivo voltado à construção de uma realidade comum ao conjunto social. ”

Logo, a construção do empoderamento de meninas e mulheres foi analisada a partir das práticas educacionais e das interações cotidianas no ambiente escolar, evidenciando-se tanto nas concepções dos docentes, refletidas nas práticas pedagógicas, quanto na atuação dos gestores, observada nas rotinas institucionais. As vivências escolares, nesse contexto, revelaram-se espaços estratégicos para a promoção da igualdade de gênero, bem como para o fortalecimento da autoestima e da autonomia das meninas desde a primeira infância. Essa construção se deu por meio de processos formais e informais e, com o apoio da pesquisa qualitativa ancorada na Teoria das Representações Sociais, foi possível identificar as práticas que incentivavam ou, por outro lado, desestimulavam o empoderamento, a resistência e a emancipação das meninas na infância, no contexto escolar.

Com base na Teoria das Representações Sociais, buscou-se compreender de forma ampliada a realidade vivenciadas pelas crianças, especialmente das meninas, sem dissociá-la de suas trajetórias individuais e contextos socioculturais. Essa abordagem permitiu aproximar o pensamento subjetivo, captado por meio das práticas pedagógicas e dos discursos docentes, da dimensão coletiva, expressa nas estruturas institucionais e nas rotinas escolares. Dessa forma, tornou-se possível articular a visão interna das professoras, refletida em suas ações e estratégias pedagógicas, à perspectiva das gestoras, observada na organização das práticas e dinâmicas institucionais.

Anadon e Machado (2001, p. 39) identificam duas principais abordagens nos estudos de representações sociais: “uma de natureza interacionista, que foca nos

conteúdos do discurso proferido pelo grupo social, e outra de tendência estruturalista, que privilegia a forma do discurso em detrimento de seus conteúdos". No estudo, aderiu-se à primeira abordagem, buscando-se não apenas identificar as representações sociais do grupo, mas também compreender como essas representações foram elaboradas e consolidadas nas práticas educacionais das unidades pesquisadas e no cotidiano vivido pelas crianças nesses espaços.

A Teoria das Representações Sociais tem sido amplamente utilizada na atualidade em diversas áreas do conhecimento, incluindo as abordagens feministas, especialmente na dimensão epistemológica. Essa teoria contribui para a crítica ao binarismo entre natureza e cultura, razão e emoção, objetivo e subjetivo, ao valorizar as dimensões subjetiva, afetiva e cultural na construção do saber e nas relações humanas. Assim, ressalta-se sua importância na formulação de um conhecimento mais plural e sensível à complexidade das experiências sociais (Arruda, 2002).

Para Arruda (2002, p. 13), a teoria das representações sociais,

[...] é um produto típico dos nossos tempos e da transição paradigmática, tanto quanto as teorias feministas e outras que, a sua maneira, surgem como novas ferramentas conceituais para analisar ângulos da realidade postos em pauta por novos olhares, provindos das lutas dos movimentos sociais, da criatividade e dos questionamentos no seio da ciência.

Dessa forma, a pesquisa estabeleceu um paralelo com as contribuições teóricas discutidas, utilizando a Teoria das Representações Sociais como principal instrumento de análise dos dados coletados nas unidades educacionais pesquisadas. Esse referencial possibilitou compreender a singularidade dos processos pedagógicos vivenciados pelas crianças, ao mesmo tempo em que possibilitou uma compreensão aprofundada das representações sociais compartilhadas pelos grupos de professoras e gestoras envolvidos na investigação.

Para sintetizar as etapas do estudo, a estrutura metodológica foi organizada com base na matriz de amarração, visando facilitar a compreensão do percurso investigativo e da busca pela resolução do problema em questão. A matriz de amarração tem como objetivo ilustrar as bases do estudo em um contexto de conexões, que, conforme Mazzon (2018), estabelecem vínculos entre os principais elementos do estudo, proporcionando a compatibilidade entre a questão de pesquisa, o problema, os pressupostos, os objetivos, as técnicas de análise de dados e a apresentação dos resultados.

Segundo Dos Santos *et al.* (2020), o instrumento denominado matriz de amarração, proposto por Mazzon (2018), é constituído por uma estrutura matricial que tem como finalidade favorecer a compreensão da abordagem metodológica sistêmica voltada à qualidade do estudo. Nessa perspectiva, ao contextualizar os conceitos de atributos e indicadores, o Quadro 1 apresenta a matriz de amarração desta pesquisa, evidenciando as conexões entre o problema investigado, os objetivos propostos e os métodos selecionados para alcançar os resultados esperados.

Quadro 1 -Matriz de amarração da pesquisa

Problema de Pesquisa 			
De que maneira as reflexões e ações de empoderamento de meninas e mulheres pode se inserir na Educação Infantil, reconhecendo as vivências e as suas relações sociais para o trato da questão do empoderamento, resistência e emancipação de meninas na infância na perspectiva dos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS)?			
Objetivo Geral 			
Identificar práticas e ações pedagógicas na Educação Infantil que contribuam para o empoderamento de meninas e mulheres a partir do reconhecimento das vivências e suas relações sociais no trato da questão do empoderamento, resistência e emancipação de meninas na infância na perspectiva dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS).			
Objetivos Específicos 	Método 		
	Coleta	Técnica	Material
Fazer um estudo diacrônico através de pesquisa bibliográfica sobre a modalidade Educação Infantil e suas dimensões curriculares.	Revisão de Literatura / Pesquisa exploratória	Revisão da literatura; Delimitação da pesquisa.	Periódicos indexados, teses, dissertações e livros.
Discorrer sobre os pilares da Educação para Sustentabilidade com ênfase na Educação Infantil.	Revisão de Literatura / Pesquisa exploratória	Revisão bibliográfica para explorar exemplos de estudos com a mesma classificação de problema.	Periódicos indexados, teses, dissertações e livros.
Apresentar os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) destacando aqueles que contribuem para o empoderamento de mulheres e meninas.	Roda de Conversa /Observação participante	Revisão qualitativa com vistas a responder os questionamentos do estudo. Observação, questionário e análise documental.	A observação realiza-se pela inserção do pesquisador no cotidiano das IES. Apresentação dos ODSs por meio de slides e vídeo; Diário de Campo.
Mapear práticas e ações pedagógicas na Educação Infantil que contribuam para o empoderamento de meninas e mulheres nos documentos institucionais de 4 CMEIs de Palmas/TO, na perspectiva dos atributos e indicadores da pesquisa.	Pesquisa documental e de campo/Entrevista semiestruturadas	Observação, questionário e análise documental.	Evidências contidas no Projeto Político Pedagógico, Planejamento Anual, Planejamento Mensal ou Relatórios Institucionais da Unidade Educacional. Questionário online aplicado aos gestores e professores das Unidades Educacionais.
Produzir Relatório Técnico que contribua para as ações de empoderamento de mulheres e meninas nas instituições de Educação Infantil na perspectiva dos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS).	Pesquisa documental / Inventariante	Pesquisa documental.	Construção da proposta de trabalho da dissertação Banco de dados eletrônicos
Resultado Esperado 			
Apresentar uma matriz de atributos e indicadores, destinados à Secretaria Municipal de Educação, que as auxilie na evidencição da importância de se promover uma educação capaz de empoderar meninas, com vistas a torná-las protagonistas nos espaços de convivência, tendo como base o ODS 05 dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável.			

Fonte: Elaborado a partir de Mazzon (2018).

1.4 Estrutura do Relatório Técnico de Pesquisa Aplicada

A estrutura deste relatório técnico de pesquisa aplicada está organizada em seis seções interconectadas, que articulam teoria e prática de forma coerente. A primeira seção, apresentada anteriormente, consistiu em um memorial acadêmico e na contextualização da pesquisa, ressaltando a importância da Educação Infantil como espaço privilegiado para a promoção da igualdade de gênero e da sustentabilidade, em consonância com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), especialmente o Objetivo 5. Ainda nesse capítulo inicial, foram apresentados a metodologia da pesquisa, os objetivos, a justificativa e os procedimentos adotados. A construção metodológica foi delineada de forma articulada com o problema de pesquisa, sendo fundamentada na matriz de amarração, a qual organiza, de maneira integrada, os principais elementos do estudo.

A segunda seção do relatório está organizada em capítulos e apresenta o referencial teórico da pesquisa. Estruturada em subseções, essa parte contempla as principais abordagens teóricas que fundamentam a análise da Educação Infantil como espaço estratégico para a promoção da igualdade de gênero, em consonância com os princípios da equidade e da justiça social. São discutidas, nessa seção, as contribuições das teorias da Educação Infantil, da Educação para a Sustentabilidade, das Teorias Feministas, dos Estudos de Gênero e da Teoria das Representações Sociais. A organização segue um percurso que visa contextualizar criticamente o papel da educação na desconstrução de estereótipos e na construção de práticas pedagógicas equitativas, oferecendo uma base teórica sólida para a análise dos dados e a discussão dos resultados que serão apresentados.

O Capítulo I aborda a Educação Infantil e o currículo, explorando as principais teorias do desenvolvimento infantil e a trajetória histórica da Educação Infantil no Brasil. Analisa-se de que maneira o currículo pode refletir ou desafiar práticas e representações relacionadas ao gênero e à sustentabilidade, compreendendo-o como uma ferramenta essencial na formação de valores e atitudes desde os primeiros anos de vida. Esse capítulo contribui para a discussão ao evidenciar como o currículo pode ser estruturado para fomentar práticas pedagógicas mais inclusivas, equitativas e socialmente transformadoras.

O Capítulo II aborda a temática da Educação para a Sustentabilidade e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), destacando a relação entre

educação e consciência ambiental. São discutidos os princípios da Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) e práticas pedagógicas que incentivam comportamentos sustentáveis no contexto escolar. A análise propõe formas de integração desses princípios ao currículo da Educação Infantil, evidenciando o potencial da escola como espaço formativo de cidadãos comprometidos com a sustentabilidade. O capítulo também ressalta as conexões entre o cuidado com o meio ambiente e o desenvolvimento social, reforçando a importância da educação como ferramenta de transformação.

Adiante, apresenta-se o Capítulo III, que aborda o Empoderamento Feminino e os Estudos de Gênero, apresentando as principais teorias feministas e as contribuições dos estudos de gênero na análise das relações de poder entre homens e mulheres, bem como das construções sociais que sustentam desigualdades. A interseccionalidade é discutida como uma ferramenta analítica fundamental para compreender como gênero, raça e classe interagem e produzem experiências múltiplas de opressão. Esse arcabouço teórico oferece subsídios para refletir sobre o empoderamento feminino na Educação Infantil. O capítulo também aborda conceitos e práticas voltados ao fortalecimento da autonomia e da capacidade de ação das mulheres, com o objetivo de desconstruir estereótipos de gênero e ampliar as possibilidades de desenvolvimento pleno para meninas e meninos.

Por fim, apresenta-se o capítulo dedicado à Teoria das Representações Sociais, com ênfase em seus fundamentos e aplicações, destacando os processos de ancoragem e objetivação como mecanismos essenciais para compreender as percepções sociais relacionadas ao gênero e à sustentabilidade. A partir dessa teoria, são analisadas as representações compartilhadas por professores, famílias e crianças, revelando como essas construções simbólicas influenciam práticas escolares e reforçam ou desafiam desigualdades. Esse Capítulo propõe ainda estratégias para transformar narrativas limitantes em representações mais inclusivas e igualitárias.

A terceira seção apresenta o percurso metodológico da pesquisa, detalhando os procedimentos adotados para a coleta e análise dos dados, bem como os aspectos éticos observados ao longo da investigação. O objetivo é assegurar transparência e rigor científico na condução do estudo, garantindo a coerência entre os objetivos propostos, o referencial teórico adotado e os métodos empregados, fortalecendo a confiabilidade dos resultados e a relevância da pesquisa para o campo educacional.

Os resultados e análises apresentados na seção IV correspondem aos achados da pesquisa, organizados conforme as etapas metodológicas adotadas: observação participante, análise documental e entrevistas semiestruturadas. O objetivo é compreender de que maneira o currículo e as práticas pedagógicas refletem as teorias e representações sociais discutidas nos capítulos anteriores. A análise dos dados está articulada às abordagens da Educação Infantil, da Educação para a Sustentabilidade, dos Estudos de Gênero e da Teoria das Representações Sociais (TRS), proporcionando uma leitura crítica e interseccional dos elementos observados. Essa integração permite evidenciar tanto os avanços quanto os desafios ainda presentes na promoção da igualdade de gênero e da sustentabilidade na Educação Infantil, destacando os tensionamentos entre os discursos institucionais e as práticas cotidianas nas unidades educacionais investigadas.

A quinta seção apresenta o Produto Técnico Tecnológico elaborado a partir dos dados coletados no desenvolvimento da pesquisa. O documento tem por finalidade sistematizar as principais percepções, práticas e desafios identificados nas unidades de Educação Infantil participantes do estudo, oferecendo recomendações objetivas que possam subsidiar a formulação, o fortalecimento e a implementação de políticas públicas voltadas à promoção da equidade de gênero e do empoderamento feminino desde a infância.

O Produto Técnico-Tecnológico constitui uma contribuição prática da pesquisa, voltada especialmente à Secretaria Municipal de Educação (SEMED), bem como a gestores e educadores da rede pública. Essa produção visa promover uma articulação efetiva entre os dados empíricos e os fundamentos teóricos que orientam os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), com ênfase no ODS 5 – Igualdade de Gênero, fortalecendo o compromisso com a promoção da equidade nas políticas e práticas educacionais.

O Produto Técnico-Tecnológico constitui uma contribuição prática da pesquisa, voltada especialmente à Secretaria Municipal de Educação (SEMED), bem como a gestores e educadores da rede pública. Essa produção visa promover uma articulação efetiva entre os dados empíricos e os fundamentos teóricos que orientam os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), com ênfase no ODS 5 – Igualdade de Gênero, fortalecendo o compromisso com a promoção da equidade nas políticas e práticas educacionais.

A sexta seção apresenta as considerações finais deste estudo, nas quais são retomados os principais elementos discutidos ao longo da pesquisa, com base nos objetivos propostos, nos referenciais teóricos adotados e nos dados analisados.

A seguir, lista-se as referências utilizadas ao longo deste trabalho, conforme as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), reunindo as obras e autores que fundamentaram as reflexões teóricas e metodológicas da pesquisa.

SEÇÃO II - REFERENCIAL TEÓRICO

2 BASES TEÓRICAS E CONCEITUAIS

A presente pesquisa fundamenta-se em abordagens teóricas que sustentam a análise da Educação Infantil como um espaço estratégico para a promoção da igualdade de gênero, em consonância com os princípios do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS) 5, que visa alcançar a igualdade de gênero e empoderar todas as mulheres e meninas (ONU, 2015). Além disso, a investigação adota a Teoria das Representações Sociais (TRS), formulada por Serge Moscovici, como eixo central para compreender os significados compartilhados que moldam as práticas pedagógicas e as representações sobre gênero e empoderamento feminino.

A educação infantil, historicamente, foi concebida como uma extensão das práticas assistencialistas e esteve voltada prioritariamente para atender crianças de famílias em situação de vulnerabilidade (Kuhlmann Jr., 1998). Com a Constituição Federal de 1988, a educação infantil foi reconhecida como a primeira etapa da educação básica, um direito público e subjetivo. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em 2017, consolidaram a integração entre cuidado e educação, destacando a relevância das interações e das brincadeiras no desenvolvimento integral das crianças (Brasil, 1996; Brasil, 2017).

Neste contexto educacional, as contribuições das teorias do desenvolvimento infantil são fundamentais para compreender a importância da educação infantil na promoção do desenvolvimento integral das crianças. Piaget (1976), ao estudar os estágios do desenvolvimento cognitivo, enfatiza que a criança constrói seu conhecimento de forma ativa, interagindo com o ambiente e organizando suas experiências de acordo com suas capacidades cognitivas. Vygotsky (1984), por sua vez, destaca o papel central das interações sociais no processo de aprendizagem. Segundo sua teoria, o desenvolvimento ocorre na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que representa a diferença entre o que a criança consegue fazer sozinha e o que pode alcançar com o apoio de um adulto ou de um par mais experiente.

Já Wallon (1975) contribui ao integrar os aspectos afetivos, motores e cognitivos no processo de desenvolvimento infantil. Ele argumenta que o desenvolvimento da criança é um processo global, no qual as emoções

desempenham um papel crucial. Para o autor, a educação infantil deve considerar não apenas os aspectos cognitivos, mas também as relações afetivas e sociais que a criança estabelece no ambiente escolar, reconhecendo a importância das brincadeiras e das interações como elementos formadores.

Nessa conjuntura, destaca-se a abordagem crítica do currículo, fundamentada nas contribuições de Louro (1997). Para a autora, o currículo deve ser compreendido como um espaço de disputa, onde significados são construídos, negociados e constantemente reconfigurados. Louro enfatiza que esse instrumento pedagógico não é neutro, pois carrega valores culturais que refletem e perpetuam desigualdades de gênero. Nesse sentido, ao incorporar discussões sobre gênero e diversidade, a educação infantil pode contribuir para a desconstrução de estereótipos e a valorização de identidades plurais, promovendo a formação de crianças mais conscientes e preparadas para viver em uma sociedade diversa e democrática.

As contribuições de Scott (1996) oferecem uma perspectiva essencial para compreender o gênero como uma categoria analítica que estrutura relações de poder. A autora afirma que o gênero é uma construção social que não apenas organiza diferenças entre homens e mulheres, mas também legitima desigualdades e hierarquias. Ela destaca que a análise das relações de gênero é indispensável para compreender como o poder é exercido e mantido nas sociedades. No contexto educacional, essa abordagem permite identificar como práticas pedagógicas e currículos reproduzem ou desafiam normas de gênero, criando possibilidades de transformação social.

As contribuições de Foucault (1976) são igualmente relevantes para a compreensão das relações de poder no contexto educacional. O autor analisa como o poder opera por meio de discursos sociais que regulam comportamentos e identidades. A educação é um dos espaços privilegiados em que esse poder se manifesta, produzindo e reproduzindo normas sociais, incluindo aquelas relacionadas ao gênero. No âmbito da educação infantil, essas dinâmicas podem ser percebidas nas práticas pedagógicas e nas representações de gênero transmitidas às crianças. Ao desconstruir discursos normativos, torna-se possível questionar as estruturas de poder que sustentam e legitimam as desigualdades de gênero.

Butler (1990) complementa essa discussão ao propor que o gênero é uma performance construída social e culturalmente, e não uma essência natural. Para a autora, as normas de gênero são reiteradas por meio de práticas discursivas e

comportamentais, podendo, portanto, ser subvertidas à medida que se torna visível sua arbitrariedade. No contexto da educação infantil, essas ideias apontam para a importância de práticas pedagógicas que permitam às crianças explorar, questionar e ressignificar os papéis de gênero, promovendo um ambiente inclusivo que valorize a diversidade e reconheça múltiplas identidades.

As contribuições de Saffioti (2004) também são essenciais para compreender as relações de poder e a subordinação de gênero no contexto educacional. A autora analisa como o patriarcado e o capitalismo estão interligados, perpetuando desigualdades de gênero, especialmente nos espaços de trabalho e no âmbito doméstico. Sua abordagem critica as estruturas sociais que naturalizam a divisão sexual do trabalho, evidenciando como as mulheres são frequentemente relegadas a papéis de cuidado e subordinação. No campo da educação infantil, tais análises são fundamentais para refletir sobre como o currículo e as práticas pedagógicas podem tanto reproduzir quanto transformar essas desigualdades.

A perspectiva de Paulo Freire (1996) complementa essas visões ao compreender a educação como um ato político e libertador. Para o autor, trata-se de um processo de conscientização, no qual os sujeitos devem ser capazes de refletir criticamente sobre sua realidade para transformá-la. Aplicado à educação infantil, isso implica a adoção de práticas pedagógicas que não apenas transmitam conhecimentos, mas que também incentivem a autonomia, a criatividade e a capacidade crítica das crianças desde os primeiros anos. Freire enfatiza, ainda, a importância do diálogo entre educadores e educandos como ferramenta essencial para romper com as opressões, incluindo aquelas baseadas em gênero e outras formas de desigualdade.

Essa compreensão da educação como prática libertadora encontra ressonância nas propostas da educação ambiental crítica, que também busca formar sujeitos conscientes e capazes de intervir na realidade para transformá-la. No campo da educação ambiental, as contribuições de Guimarães (2004) e Jacobi (2003) são fundamentais para compreender as inter-relações entre sustentabilidade, equidade e transformação social. Guimarães (2004) defende que a educação ambiental deve ser concebida como uma prática crítica, voltada à conscientização dos indivíduos e à transformação das relações com o meio ambiente e com a sociedade. Jacobi (2003), por sua vez, destaca a importância da participação social e da gestão democrática nos processos educacionais e ambientais, enfatizando que a educação ambiental

deve formar sujeitos críticos e participativos, capazes de promover mudanças estruturais. No contexto da educação infantil, essas perspectivas reforçam a necessidade de integrar a sustentabilidade às práticas pedagógicas, em consonância com o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS) 5, promovendo uma formação integral das crianças desde os primeiros anos.

A pesquisa utiliza também os aportes da Teoria das Representações Sociais (TRS), que trata da construção coletiva de significados compartilhados, permitindo analisar como as representações de gênero são ancoradas em valores culturais e transformadas em práticas concretas. Moscovici (1978) afirma que as representações sociais se tornam "teorias do senso comum", moldando comportamentos e influenciando a forma como indivíduos e grupos percebem e interagem com o mundo. No contexto da educação infantil, essas representações podem reforçar estereótipos ou, quando trabalhadas criticamente, promover mudanças significativas em prol da igualdade.

Portanto, o referencial teórico desta pesquisa articula as contribuições das áreas da Educação infantil, dos Estudos de Gênero, da Educação Ambiental e da Teoria das Representações Sociais para construir um quadro analítico que permita compreender e transformar as práticas pedagógicas em direção a uma educação mais equitativa e inclusiva, que promova o empoderamento feminino desde as primeiras etapas da formação cidadã.

2.1 Capítulo I - Educação Infantil e Currículo

A educação infantil no Brasil tem uma trajetória marcada por transformações significativas, refletindo mudanças sociais, culturais e políticas ao longo do tempo. Inicialmente associada à assistência social e à caridade, a educação infantil esteve voltada, sobretudo, para famílias em situação de vulnerabilidade (Kuhlmann Jr., 1998). Foi apenas com a Constituição Federal de 1988 que a educação infantil foi reconhecida como a primeira etapa da educação básica, adquirindo a condição de direito público e subjetivo das crianças de 0 a 5 anos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), promulgada em 1996, consolidou mudanças significativas ao reconhecer a educação infantil como um dever do Estado, atribuindo às creches e pré-escolas a função de articular cuidado e educação. Posteriormente, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação

Infantil (DCNEIs), instituídas em 2009, reafirmaram a necessidade de um currículo que respeite as especificidades da infância, garantindo experiências significativas que favoreçam o desenvolvimento integral das crianças. As DCNEIs estabeleceram princípios éticos, políticos e estéticos, reforçando a centralidade das interações, da ludicidade e da valorização da diversidade cultural no processo educativo. Em 2017, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) passou a orientar as práticas pedagógicas da etapa, destacando a importância do desenvolvimento integral, contemplando dimensões físicas, emocionais, sociais e cognitivas. A BNCC também reforça o papel das interações e das brincadeiras como eixos estruturantes do trabalho pedagógico, consolidando a educação infantil como espaço de formação cidadã e de convivência em uma sociedade plural.

A partir dessa base normativa e teórica, o currículo crítico desponta como uma abordagem transformadora, ampliando o papel da educação infantil ao incorporar a temática de gênero como elemento essencial para a promoção da igualdade e a desconstrução de estereótipos. Essa perspectiva curricular não apenas reflete valores de equidade e diversidade, mas também propicia práticas pedagógicas que desafiam narrativas tradicionais de gênero. Por meio de discussões significativas, materiais educativos inclusivos e interações que valorizam a pluralidade de identidades, o currículo assume o potencial de se tornar uma ferramenta poderosa para contestar representações limitantes e construir, desde os primeiros anos de vida, uma cultura de respeito, empatia e empoderamento.

Além disso, as práticas pedagógicas na educação infantil são espaços de grande potencial para materializar esses princípios. As abordagens pedagógicas devem refletir a importância do brincar, das interações significativas e da aprendizagem contextualizada, conectando os interesses das crianças às questões sociais e culturais do mundo em que vivem. Tais princípios estão alinhados às contribuições de autores como Vygotsky (1984), que destaca o papel das interações sociais no processo de aprendizagem; Malaguzzi (1999), que defende uma pedagogia da escuta e da participação; e Kishimoto (2007), que valoriza o brincar como eixo estruturante da educação infantil. Além disso, práticas inclusivas e participativas, como propõe Arroyo (2012), possibilitam que os educadores adaptem suas ações às necessidades específicas de cada criança, promovendo não apenas o desenvolvimento integral, mas também a formação de valores éticos e democráticos.

Esses avanços históricos, curriculares e pedagógicos refletem um esforço contínuo para reduzir desigualdades e assegurar um ensino de qualidade na educação infantil. Ao conectar as teorias do desenvolvimento infantil ao estudo da dimensão histórica e curricular da educação infantil no Brasil, bem como às práticas pedagógicas e ao currículo crítico que integra a temática de gênero, destaca-se o papel essencial dessa etapa educacional na promoção de uma sociedade mais justa, equitativa e inclusiva. Neste Capítulo, serão apresentados os fundamentos teóricos, históricos e curriculares que estruturam a educação infantil, evidenciando sua relevância como espaço de transformação social e desenvolvimento integral das crianças, além da adequação de um currículo crítico como ferramenta para impulsionar mudanças significativas no campo educacional.

2.1.1 Teorias do Desenvolvimento Infantil

As teorias do desenvolvimento infantil são essenciais para compreender como as crianças evoluem em suas dimensões físicas, cognitivas, emocionais e sociais, oferecendo uma base sólida para a formulação de intervenções educacionais e políticas públicas adequadas. Tais teorias possibilitam não apenas a identificação e o atendimento das necessidades específicas da infância, mas também a criação de ambientes que favoreçam interações positivas e saudáveis entre crianças e adultos. Ao compreender os fatores que influenciam o desenvolvimento, educadores e demais profissionais têm a oportunidade de propor ações pedagógicas que respeitem as singularidades de cada criança, promovendo, assim, seu desenvolvimento integral.

Com base nessas compreensões teóricas, é possível aprofundar a análise sobre como diferentes estudiosos interpretam o desenvolvimento infantil e como suas contribuições influenciam diretamente a organização do trabalho pedagógico na educação infantil. Entre os principais teóricos, destacam-se Jean Piaget, Lev Vygotsky e Henri Wallon, cujas abordagens oferecem subsídios valiosos para a construção de práticas educativas que respeitem o ritmo, as necessidades e o contexto social das crianças.

Piaget (1896-1980) foi um dos psicólogos mais influentes do século XX, e sua teoria sobre o desenvolvimento cognitivo infantil transformou a forma como a educação e a psicologia compreendem o processo de aprendizagem. Piaget (1976) acreditava que as crianças não absorvem o conhecimento de forma passiva; ao

contrário, constroem ativamente sua compreensão do mundo por meio de interações contínuas com o ambiente. Sua teoria, conhecida como epistemologia genética, busca investigar os processos pelos quais o conhecimento se desenvolve ao longo da infância, destacando a relação entre estrutura mental e experiência.

A noção de esquemas é central na obra de Piaget. O autor os define como estruturas cognitivas que permitem à criança organizar e interpretar as informações do meio. Esses esquemas não são estáticos; ao contrário, transformam-se continuamente à medida que o sujeito interage com novas situações. Essa transformação ocorre por meio de dois processos fundamentais: assimilação e acomodação. A assimilação acontece quando novas informações são integradas a esquemas já existentes, enquanto a acomodação exige a modificação desses esquemas para lidar com experiências que não podem ser facilmente assimiladas (Piaget, 1964).

O desenvolvimento cognitivo, segundo Piaget, não ocorre de forma linear, mas por meio de estágios sucessivos, cada um marcado por formas específicas de pensar e compreender o mundo. O primeiro deles é o estágio sensório-motor, que se estende do nascimento até cerca de dois anos de idade. Nesse período, o conhecimento construído pela criança baseia-se principalmente nas percepções sensoriais e nas ações motoras. A principal conquista dessa fase é a compreensão da permanência do objeto, ou seja, a noção de que os objetos continuam a existir mesmo quando não estão visíveis (Piaget, 1952).

O estágio seguinte, o pré-operacional, ocorre entre os dois e os sete anos. Durante esse período, a criança desenvolve a capacidade de usar símbolos, como palavras e imagens, para representar objetos e eventos. No entanto, o pensamento da criança ainda é muito egocêntrico, o que significa que ela tem dificuldade em adotar a perspectiva de outras pessoas. Além disso, conceitos como a conservação, que se refere à ideia de que a quantidade de uma substância não muda apenas porque sua forma ou aparência é alterada, ainda não são compreendidos (Piaget; Inhelder, 1969).

Entre os sete e os onze anos de idade, as crianças ingressam no estágio operatório concreto. Nessa fase, desenvolvem a capacidade de realizar operações mentais lógicas, embora ainda estejam limitadas a objetos concretos e situações observáveis. Já são capazes de compreender o princípio da conservação, classificar elementos e resolver problemas com maior coerência lógica. No entanto, ainda

apresentam dificuldades para lidar com conceitos abstratos ou hipóteses não diretamente vinculadas à realidade (Piaget, 1972).

O último estágio descrito por Piaget é o operatório formal, que emerge por volta dos doze anos de idade e marca o desenvolvimento da capacidade de pensar de maneira abstrata e dedutiva. Nessa fase, o sujeito passa a formular hipóteses, refletir sobre possibilidades futuras e aplicar o raciocínio lógico na resolução de problemas teóricos e complexos. É nesse momento que o pensamento científico e as habilidades de planejamento se consolidam, permitindo uma compreensão mais profunda e sofisticada de conceitos abstratos (Piaget, 1970).

Conforme ilustrado na Figura 1, os Estágios do Desenvolvimento Cognitivo, propostos por Jean Piaget, descrevem a forma como as crianças constroem gradualmente o conhecimento a partir de sua interação com o ambiente. Essa teoria é fundamental para a compreensão dos processos de aprendizagem na infância, pois considera que o desenvolvimento cognitivo ocorre por meio de estágios sequenciais e cumulativos, nos quais a criança reorganiza suas estruturas mentais a partir da experiência.

Figura 1 - Estágios do Desenvolvimento Cognitivo de Piaget



Fonte: Piaget (1970), adaptado.

As implicações das teorias de Piaget para a educação infantil são amplas e influentes. Sua concepção de que as crianças são ativamente envolvidas no processo de aprendizagem contribuiu para o desenvolvimento de abordagens pedagógicas

centradas na descoberta, na exploração e na resolução de problemas. Segundo o autor, o ambiente educacional deve ser compatível com o estágio de desenvolvimento cognitivo da criança, o que implica adaptar o ensino às capacidades e limitações características de cada fase. Além disso, Piaget (1973) sugeria que a aprendizagem deve ser organizada de forma a promover desequilíbrios cognitivos, isto é, situações em que as crianças se vejam desafiadas a reorganizar seus esquemas mentais diante de novas informações, favorecendo, assim, o desenvolvimento cognitivo. Apesar de amplamente respeitada, sua teoria foi alvo de críticas ao longo dos anos. Pesquisas mais recentes indicam que certos marcos cognitivos podem ser alcançados por algumas crianças em idades mais precoces do que as inicialmente propostas por Piaget.

Essas críticas contribuíram para o surgimento de estudos que buscaram refinar ou contestar aspectos da teoria piagetiana, especialmente no que diz respeito à cronologia dos estágios de desenvolvimento. Um exemplo é o trabalho de Gelman (1972), que argumentou que crianças em idades mais jovens do que as propostas por Piaget podem entender conceitos numéricos básicos e conservar quantidades, desde que as tarefas sejam apresentadas de uma maneira que faça sentido para elas. Isso sugere que as crianças podem demonstrar habilidades de conservação antes do estágio operatório concreto, ao contrário do que Piaget havia sugerido.

Além das críticas relacionadas à cronologia dos estágios, outras abordagens teóricas também trouxeram contribuições significativas à psicologia do desenvolvimento infantil, ao enfatizarem aspectos pouco explorados por Piaget. Nesse sentido, Vygotsky (1978) destacou o papel central das interações sociais e da cultura no processo de construção do conhecimento, elemento que teria sido subestimado pela abordagem piagetiana. Enquanto Piaget compreendia o desenvolvimento como um processo universal e relativamente independente do contexto sociocultural, Vygotsky argumentava que o ambiente social e histórico é determinante para o desenvolvimento cognitivo da criança. Apesar dessas críticas e contrapontos, a teoria de Piaget permanece como uma referência fundamental nos campos da educação e da psicologia, oferecendo uma base sólida para a compreensão dos processos de aprendizagem e desenvolvimento infantil.

Lev Vygotsky (1896-1934) foi um psicólogo soviético cuja teoria do desenvolvimento cognitivo enfatizou o papel fundamental da interação social e da cultura na formação do pensamento e das habilidades cognitivas das crianças.

Contraopondo-se às teorias de desenvolvimento individualista, como a de Jean Piaget, Vygotsky propôs que o desenvolvimento cognitivo não ocorre isoladamente, mas é mediado pelo ambiente social e pelas ferramentas culturais, particularmente a linguagem. Sua abordagem se diferencia por valorizar o caráter social e cultural da aprendizagem, argumentando que a interação com indivíduos mais experientes é central para o desenvolvimento das funções mentais superiores.

Um dos conceitos centrais da teoria de Vygotsky é a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que descreve o intervalo entre aquilo que a criança já é capaz de realizar sozinha seu nível de desenvolvimento real e aquilo que pode alcançar com o auxílio de indivíduos mais experientes, seu nível de desenvolvimento potencial. A ZDP representa um espaço privilegiado para a aprendizagem, pois é nesse território que o desenvolvimento ocorre de forma mais eficaz: a criança é desafiada a realizar tarefas que, isoladamente, não conseguiria executar, mas que se tornam possíveis com apoio. De acordo com Vygotsky, essa assistência oferecida por adultos ou pares mais competentes pode ser compreendida como uma forma de "andaimagem" (Wood; Bruner; Ross, 1976), ou seja, um suporte estruturado e temporário, fornecido de maneira graduada e adaptada às necessidades da criança, sendo retirado progressivamente à medida que ela conquista maior autonomia. Esse processo impulsiona o avanço do desenvolvimento cognitivo e permite à criança internalizar novos conhecimentos e habilidades que antes eram inacessíveis sem a mediação social.

Nesse processo de mediação social, a linguagem assume um papel central, sendo considerada por Vygotsky como a principal ferramenta psicológica que possibilita a internalização de conhecimentos e o avanço das funções mentais superiores. Ele argumenta que, inicialmente, a linguagem e o pensamento se desenvolvem de forma independente, mas, por volta dos dois anos de idade, essas funções começam a se fundir, levando a uma forma de pensamento mais estruturada e avançada. Vygotsky (1987) introduziu o conceito de fala egocêntrica, que é a fala que a criança usa consigo mesma durante as atividades. Essa fala, que Piaget considerava um sinal de egocentrismo, é vista por Vygotsky como um estágio de transição em que a criança usa a linguagem para guiar suas próprias ações e pensamento. Com o tempo, essa fala egocêntrica se internaliza, tornando-se o que ele chama de "fala interna", um dos principais mecanismos para a regulação do comportamento e do pensamento consciente (Vygotsky, 1987).

Para Vygotsky, a linguagem não é apenas uma ferramenta de comunicação, mas também o principal meio pelo qual a cultura e os conhecimentos são transmitidos de uma geração para outra. O desenvolvimento cognitivo, portanto, está intrinsecamente ligado ao contexto cultural em que a criança está inserida, uma vez que as ferramentas simbólicas fornecidas pela cultura moldam o pensamento.

Ao contrário de Piaget, que enfatizou o desenvolvimento cognitivo como um processo universal e autônomo, Vygotsky viu o desenvolvimento como algo profundamente influenciado pelo contexto social e cultural. Ele argumentou que as crianças adquirem habilidades cognitivas à medida que participam de atividades sociais e culturais ao lado de adultos e colegas mais experientes. Esse processo de mediação social permite à criança internalizar os instrumentos culturais, como a linguagem, o raciocínio lógico e outros sistemas de símbolos.

A interação com o meio social é, portanto, essencial para o desenvolvimento das funções cognitivas superiores, como a atenção voluntária, a memória lógica e o pensamento abstrato. Ao participar de práticas sociais e atividades culturalmente organizadas, a criança internaliza modos de pensar e estratégias cognitivas próprios de seu contexto sociocultural. Nessa perspectiva, Vygotsky (1978) propôs que o aprendizado antecede o desenvolvimento, uma visão que contrasta com a de Piaget, para quem o desenvolvimento cognitivo seria pré-requisito para o aprendizado.

A teoria de Vygotsky (1978) apresenta profundas implicações para a prática educacional. Ela propõe que o ensino deve ser ajustado à Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) de cada criança, oferecendo suporte pedagógico que estimule suas capacidades cognitivas e favoreça sua progressão para níveis mais complexos de entendimento. Nesse processo, o professor atua como mediador do conhecimento, auxiliando os estudantes a alcançarem seu desenvolvimento potencial por meio de estratégias como o trabalho colaborativo, o uso de ferramentas culturais e o ensino planejado. Essa concepção é ampliada por Bruner (1997), que destaca o papel do professor como organizador intencional do ambiente de aprendizagem, e por Rogoff (1990), ao compreender o desenvolvimento como um processo de participação guiada em contextos sociais. Além disso, a ênfase nas interações sociais valoriza metodologias cooperativas, nas quais os estudantes constroem conhecimento de forma conjunta, por meio da resolução de problemas e do compartilhamento de experiências. Essa abordagem contribui para a criação de um ambiente de aprendizagem dinâmico, no qual o aprendizado deixa de ser um processo

exclusivamente individual para se configurar como uma construção social compartilhada.

Nesse contexto, Vygotsky (1978) introduz o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), ilustrado na Figura 2, como o espaço entre aquilo que a criança já é capaz de fazer sozinha e aquilo que ela ainda não consegue realizar sem a mediação de um adulto ou de um par mais experiente.

Figura 2 - Zona Proximal de Desenvolvimento (ZDP)



Fonte: Lev Vygotsky (1978), adaptado.

A teoria de Vygotsky sobre o desenvolvimento cognitivo trouxe uma perspectiva inovadora ao destacar o papel essencial da interação social e da cultura na construção do pensamento humano. Seu conceito de ZPD, juntamente com a ênfase no papel mediador da linguagem e das práticas culturais, contribuiu para uma abordagem mais contextualizada da educação, valorizando o papel do professor como facilitador da aprendizagem e destacando a importância do ambiente social no processo de desenvolvimento. A obra de Vygotsky continua a influenciar a psicologia educacional e as práticas pedagógicas contemporâneas, promovendo uma visão do aprendizado como um processo coletivo e culturalmente mediado.

Embora a teoria de Vygotsky tenha destacado de forma pioneira a mediação social e cultural no desenvolvimento cognitivo, outros pensadores também trouxeram

contribuições valiosas ao campo da psicologia do desenvolvimento. Entre eles, destaca-se Henri Wallon (1879–1962), que desenvolveu uma das mais completas teorias sobre o desenvolvimento infantil, enfatizando a integração entre afeto, movimento e cognição. Diferente de outros teóricos como Piaget e Vygotsky, Wallon propôs uma visão mais holística do desenvolvimento humano, argumentando que os aspectos emocionais, motores e cognitivos são inseparáveis e se influenciam mutuamente ao longo da vida. Ele sustentava que o desenvolvimento infantil deve ser compreendido como uma interação constante entre o indivíduo e o ambiente social, destacando o papel central das emoções e das interações sociais na formação da personalidade (Wallon, 1942).

Além disso, Wallon destacou que o desenvolvimento da criança ocorre a partir de uma alternância entre estágios de predominância afetiva, motora e cognitiva, os quais não seguem uma sequência rígida, mas sim uma dinâmica de avanços e regressões, marcada por constantes interações com o meio social. Para ele, o corpo não é apenas um suporte biológico, mas um mediador fundamental na relação da criança com o mundo. É por meio das expressões emocionais, dos gestos, do movimento e da imitação que a criança constrói seus primeiros vínculos sociais e, posteriormente, suas estruturas cognitivas (Wallon, 1942). Nesse sentido, o desenvolvimento é visto como um processo integrado, no qual a afetividade não está subordinada ao pensamento, mas se articula de forma indissociável com ele, influenciando diretamente as formas de aprendizagem e de construção do conhecimento.

Partindo desse pressuposto, Wallon elaborou uma teoria que inclui estágios de desenvolvimento centrados na relação entre a criança e seu ambiente social, ressaltando o papel das emoções no desenvolvimento cognitivo. Ele argumentava que as emoções são fundamentais nos primeiros anos de vida, uma vez que mediam a relação da criança com o outro e com o mundo, constituindo a base das interações sociais e cognitivas (Wallon, 1971). Dessa forma, as emoções não apenas desempenham um papel na adaptação ao ambiente, mas também são cruciais para a formação das primeiras relações interpessoais e o desenvolvimento da cognição, o quadro abaixo ilustra como a criança evolui por meio de interações com o ambiente.

Quadro 2 - Estágios do desenvolvimento de Wallon

ESTÁGIOS	IDADE	DESCRIÇÃO
 Estágio Impulsivo-Emocional	0-1 anos	O bebê se comunica principalmente por impulsos e emoções, expressos por gestos e movimentos. Nesse estágio, as emoções são fundamentais para o desenvolvimento dos vínculos sociais (WALLON, 1942).
 Estágio Sensório-Motor e Projetivo	1-3 anos	A criança passa a explorar o ambiente ativamente por meio da motricidade, iniciando a representação simbólica, embora a ação ainda prevaleça sobre o pensamento abstrato (WALLON, 1963).
 Estágio Personalista	3-6 anos	Neste estágio, a criança desenvolve maior consciência de si e dos outros, com destaque para o egocentrismo emocional e a afirmação do "eu" nas relações sociais (WALLON, 1971).
 Estágio Categórico	6-11 anos	A criança desenvolve habilidades cognitivas mais complexas, como a análise e o pensamento lógico, e suas relações sociais tornam-se mais elaboradas, mediadas pela linguagem (WALLON, 1971).
 Estágio da Adolescência	12 anos	Wallon destaca que, na adolescência, há um conflito entre emoção e pensamento abstrato, gerando crises de identidade típicas dessa fase (WALLON, 1971).

Fonte: Wallon (1971), adaptado.

Dando continuidade ao raciocínio, uma das principais contribuições de Wallon foi sua ênfase no afeto como força motriz do desenvolvimento. Ele argumentava que "as emoções são o primeiro modo de adaptação do ser humano ao seu ambiente" (Wallon, 1963, p. 53). Nesse sentido, as emoções não são apenas respostas biológicas, mas também formas de mediação entre o sujeito e o meio social, sendo a base para o desenvolvimento das relações interpessoais e da cognição. Isso contrasta com a visão de Piaget, que separava o desenvolvimento cognitivo do emocional, aproximando-se mais da perspectiva de Vygotsky, que via a aprendizagem como inseparável do contexto social (Vygotsky, 1978).

Além das emoções, Wallon também atribuía grande importância ao movimento no processo do desenvolvimento infantil. Ele via o desenvolvimento motor como parte integrante da constituição da personalidade, não apenas como um aspecto físico, mas também como uma forma de expressão e interação. Wallon destacava que "o movimento é a primeira forma de expressão do pensamento" (Wallon, 1971, p. 102), e que, através do corpo, a criança explora o mundo, aprende a interagir com ele e começa a desenvolver sua capacidade de raciocínio. Ele argumentava que a coordenação motora, que inicialmente é reflexiva e descoordenada, evolui para

formas mais complexas e intencionais de interação com o ambiente, o que facilita o desenvolvimento de habilidades cognitivas mais sofisticadas.

No que tange à cognição, Wallon discordava de teóricos como Piaget, que viam o desenvolvimento cognitivo como um processo autônomo e progressivo, baseado exclusivamente na maturação biológica e na interação com o ambiente físico (Piaget, 1952). Para Wallon, o pensamento abstrato e lógico só emerge através da integração das experiências emocionais e motoras. Ele afirmava que "o desenvolvimento cognitivo é inseparável da afetividade, pois a cognição envolve não apenas a razão, mas também as necessidades emocionais e sociais da criança" (Wallon, 1942, p. 79). Embora compartilhe da visão de Vygotsky sobre a importância da interação social e cultural no desenvolvimento das funções mentais superiores, Wallon deu maior ênfase às emoções e ao corpo no processo de desenvolvimento (Vygotsky, 1978).

Ademais, Wallon desenvolveu sua teoria dos estágios com base em uma alternância dialética entre momentos de adaptação ao meio externo e momentos de interiorização e reflexão. Ele propôs que cada fase do desenvolvimento é marcada pela predominância de uma função seja motora, afetiva ou cognitiva, e que o desenvolvimento ocorre através de crises e reorganizações. Essa abordagem dialética, que envolve o conflito entre o eu e o ambiente, difere da visão mais linear de Piaget, que via o desenvolvimento como uma progressão contínua e orientada pela lógica interna do organismo (Piaget, 1952).

A teoria de Wallon, ao integrar emoção e cognição, oferece uma visão holística do desenvolvimento, reconhecendo que os aspectos emocionais não são subordinados aos aspectos cognitivos, mas interagem de maneira complexa e recíproca. Wallon via o desenvolvimento social como um aspecto essencial para o crescimento infantil. Para ele, o ser humano é, antes de tudo, um ser social, e o desenvolvimento da criança só pode ser compreendido no contexto das suas relações com os outros. Ele afirmou que "o indivíduo é sempre o resultado de suas interações com o meio social" (Wallon, 1965, p. 134), ressaltando que a personalidade é formada através das trocas sociais e da participação ativa no ambiente coletivo. Nesse ponto, sua teoria se aproxima da perspectiva de Vygotsky, que também enfatizava a importância das interações sociais para o desenvolvimento cognitivo e o aprendizado (Vygotsky, 1978).

Por conseguinte, a teoria de Henri Wallon destaca a interdependência entre os aspectos emocionais, motores e cognitivos no desenvolvimento infantil. Ele oferece

uma visão integrada e complexa do ser humano, argumentando que as emoções e os movimentos são essenciais para o desenvolvimento da cognição e que todo o processo de crescimento da criança ocorre em constante interação com o ambiente social. Essa abordagem continua sendo uma importante contribuição para o campo da psicologia do desenvolvimento, oferecendo uma perspectiva diferenciada em relação a teóricos como Piaget e Vygotsky, ao integrar as dimensões afetiva, motora e cognitiva como elementos centrais no desenvolvimento humano.

Assim, as teorias do desenvolvimento infantil oferecem bases fundamentais para compreender as formas de aprendizagem, os processos cognitivos, emocionais e sociais das crianças. Contribuições de autores como Piaget, Vygotsky e Wallon trouxeram diferentes perspectivas sobre como a infância deve ser valorizada como uma fase única e essencial para a construção do conhecimento e da identidade.

No entanto, a dimensão histórica e curricular da Educação Infantil não se restringe apenas ao campo teórico do desenvolvimento. Ao longo do tempo, a educação infantil passou por transformações significativas, influenciadas por movimentos sociais, políticas públicas e debates educacionais. A construção de documentos normativos, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), reflete a tentativa de consolidar direitos, princípios pedagógicos e abordagens metodológicas que respeitem as especificidades dessa etapa educativa.

Dessa forma, é recomendável compreender como as teorias do desenvolvimento infantil, em diálogo com a história e a organização curricular da Educação Infantil, permitem analisar as concepções sobre a infância ao longo dos anos, bem como sua influência nas práticas pedagógicas e nas políticas educacionais voltadas aos direitos das crianças e à oferta de uma educação de qualidade.

2.1.2 Educação Infantil no Brasil: dimensão histórica e curricular

No que diz respeito ao cenário político, econômico e ideológico vigente, há uma forte correlação entre a trajetória sinuosa da Educação Infantil e os desafios enfrentados na luta pelos direitos das mulheres no Brasil e no mundo. Embora a Educação Infantil esteja centrada no interesse das crianças e o movimento feminista na emancipação das mulheres, ambos os contextos se entrelaçam de forma significativa. Essa conexão se dá, sobretudo, pelo fato de que tanto a Educação

Infantil quanto os direitos das mulheres foram historicamente subvalorizados pela ordem hegemônica vigente, enfrentando um percurso marcado por disputas, conquistas e retrocessos. A desvalorização da infância e a invisibilização do trabalho feminino, especialmente no que se refere ao cuidado e à educação, refletem estruturas sociais que, ainda hoje, impõem barreiras à equidade de gênero e ao reconhecimento da educação como um direito fundamental e um pilar do desenvolvimento social.

Nos séculos anteriores, mulheres e crianças eram frequentemente percebidas como sujeitos inferiores, desprovidos de direitos e reconhecimento social. Como mostram os estudos de Ariès (1978), a infância era historicamente negligenciada como etapa autônoma do desenvolvimento humano, especialmente entre as classes populares, cujas crianças eram incorporadas precocemente às tarefas produtivas. De modo semelhante, Perrot (2005) e Badinter (1985) evidenciam que as mulheres foram historicamente privadas de direitos civis, educação formal e participação social, o que contribuiu para a naturalização de papéis subordinados. Essa lógica, ancorada em estruturas patriarcais e excludentes, perpetuou a ideia de que nem mulheres nem crianças necessitavam de proteção ou tratamento diferenciado

Na obra de Philippe Àries (1981), o autor traça um perfil da infância a partir do século XII, abordando o modo como a criança era percebida social e afetivamente em sua época, bem como suas relações com a família. Por meio dos textos descritos, é possível constatar a vulnerabilidade das crianças, bem como sua desvalorização:

Contudo, um sentimento superficial da criança – a que chamei de “paparicação” – era reservado á criancinha em seus primeiros anos de vida, enquanto ela ainda era uma coisinha engraçadinha. As pessoas se divertiam com a criança pequena como um animalzinho, um macaquinho impudico. Se ela morresse então, como muitas vezes acontecia, alguns podiam ficar desolados, mas a regra geral era não fazer muito caso, pois outra criança logo a substituiria. A criança não chegava a sair de uma espécie de anonimato (Àries, 1981, p.10).

O autor retrata a história da infância a partir de um período em que não existia uma preocupação em preservar sua memória histórica infantil, até porque o sentimento de infância, como é conhecido na contemporaneidade ainda não existia. O texto é enfático em dizer que as crianças eram tratadas como meramente miniaturas de adultos, seus corpos eram retratados nas iconografias da época como simplesmente reproduzidos em escala menor, apenas seus tamanhos os distinguiam dos adultos.

Nessa perspectiva, é possível afirmar que, durante longos períodos históricos, não se reconhecia a especificidade ou individualidade da criança. Era comum a ocorrência de mortes infantis em larga escala; muitos casais perdiam todos os filhos ou a maior parte deles ainda na infância. Por muito tempo, manteve-se o hábito de enterrar crianças no jardim de casa, de modo semelhante ao que hoje se faz com animais domésticos. Ariès (1981) ressalta que não se deve julgar tal prática com os valores contemporâneos, pois a aparente insensibilidade era condizente com as condições demográficas da época, marcadas por altos índices de mortalidade infantil e pela fragilidade da vida nos primeiros anos.

A partir do século XIII, iniciou-se uma transformação gradual na forma como a infância era percebida. A visão da criança como um miniadulto, muitas vezes tratada como descartável, deu lugar, ao longo dos séculos, a uma representação mais sensível às suas características próprias e singularidades. A valorização do conhecimento e o surgimento de novas abordagens pedagógicas, especialmente com as contribuições de pensadores como Rousseau (1762), contribuíram para a consolidação da ideia da criança como um sujeito singular, com necessidades específicas e uma etapa distinta de desenvolvimento. No século XIX, com o avanço das ciências sociais, da psicologia e da pedagogia, consolidou-se uma concepção da infância como período essencial para a formação do indivíduo, o que impulsionou a criação de políticas voltadas à educação e à proteção social da criança.

Com os avanços da medicina, do direito, da pedagogia e da psicologia, ao longo do século XX consolidou-se o reconhecimento da infância como uma fase distinta da vida, dotada de especificidades que exigem proteção integral. Esse processo levou à formulação de direitos próprios das crianças, compreendidos como essenciais para garantir seu desenvolvimento físico, emocional, social e cognitivo. A partir desse reconhecimento, tornaram-se indispensáveis políticas públicas voltadas à promoção do bem-estar, da dignidade e da plena realização dos direitos da infância. De acordo com Marcílio (1998, p. 47),

o século XX é o século da descoberta, valorização, defesa e proteção da criança. No século XX formulam-se os seus direitos básicos, reconhecendo-se, com eles, que a criança é um ser humano especial, com características específicas, e que tem direitos próprios.

Em 1923, uma organização não governamental, a *International Union for Child Welfare*, elaborou os primeiros princípios que orientariam a formulação dos direitos da

criança em nível internacional. No ano seguinte, durante uma reunião da Liga das Nações em Genebra, esses princípios foram incorporados e formalizados na Primeira Declaração dos Direitos da Criança, conhecida como Declaração de Genebra. De acordo com o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF, 2025), esse documento representou o primeiro esforço internacional para reconhecer a infância como uma fase que demanda proteção e atenção específicas. Os direitos então estabelecidos foram resumidos em quatro princípios fundamentais:

1. A criança tem o direito de se desenvolver de maneira normal, tanto material quanto espiritualmente.
2. A criança que tem fome deve ser alimentada; a criança doente deve ser tratada; a criança com deficiência deve ser encorajada; e os órfãos e abandonados devem ser acolhidos e protegidos.
3. A criança deve ser preparada para ganhar sua vida e protegida contra toda forma de exploração.
4. A criança deve ser educada com o entendimento de que suas melhores qualidades devem ser colocadas a serviço de seus semelhantes.

É importante destacar que esses direitos introdutórios, apesar de representarem um marco na proteção internacional da infância, não apresentam uma concepção clara e abrangente sobre o que é ser criança. O documento limita-se a uma abordagem que, em diversos aspectos, adota um viés assistencialista, priorizando a carência material em detrimento do reconhecimento integral da criança como sujeito de direitos. Observa-se ainda uma ênfase na preparação para o trabalho, o que reflete uma perspectiva histórica na qual a infância era compreendida predominantemente como uma fase de transição para a vida adulta, sem o devido reconhecimento de suas especificidades, potencialidades e necessidades próprias.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, estabeleceu princípios fundamentais para a valorização da família, da comunidade e das necessidades, interesses e aspirações sociais da população. Paralelamente ao desenvolvimento da doutrina dos Direitos Humanos, aprofundou-se o conceito de cidadania, enfatizando o conjunto de direitos e responsabilidades essenciais para garantir a participação plena do indivíduo na sociedade.

No contexto da infância, esse avanço foi fundamental para a consolidação dos direitos das crianças como uma pauta de alcance global. Embora a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 tenha afirmado princípios gerais de

dignidade e igualdade para todos os seres humanos, foi apenas com a Declaração dos Direitos da Criança, adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 1959, que a infância passou a ser reconhecida como uma fase singular e prioritária, demandando proteção especial. Essa declaração serviu como base para o desenvolvimento de instrumentos legais mais abrangentes, culminando na Convenção sobre os Direitos da Criança, aprovada em 1989, que consolidou a infância como um período dotado de direitos específicos, entre os quais se destacam o acesso à educação, à saúde, à proteção contra abusos e à participação ativa na vida social e comunitária.

Recentemente, governos e sociedades têm reconhecido que priorizar a infância é uma decisão estratégica, com potencial para gerar benefícios sociais e econômicos significativos. Pesquisas demonstram que, quanto maior o investimento em saúde, educação e na criação de ambientes seguros e livres de violência para crianças, menor será a necessidade de gastos futuros com a mitigação dos impactos da ausência desses recursos essenciais. Por isso, investir na infância revela-se uma estratégia eficaz para combater a pobreza, reduzir desigualdades e construir uma sociedade mais justa e sustentável, social e ambientalmente.

A legislação brasileira tem evoluído para garantir a proteção dos direitos das crianças e adolescentes, assegurando seu desenvolvimento integral. A educação, conforme estabelecido na Constituição Federal, é um dos pilares fundamentais desse processo. A Carta Magna de 1988, em seu artigo 227, determina:

É dever da família, da sociedade e do Estado garantir à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, bem como protegê-los de toda forma de abandono, discriminação, exploração, violência e violência doméstica (Brasil, 1988).

Esse artigo simboliza uma mudança paradigmática ao estabelecer a infância e a juventude como prioridades absolutas na agenda pública, jurídica e social do país. Ao atribuir corresponsabilidade à família, à sociedade e ao Estado, o dispositivo rompe com a lógica da “situação irregular” que prevalecia antes da promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), reconhecendo a criança, o adolescente e o jovem como sujeitos plenos de direitos.

A amplitude dos direitos elencados no artigo reforça a concepção de que o desenvolvimento infantil deve ser assegurado em sua totalidade, incluindo não apenas os aspectos básicos de sobrevivência, como vida e saúde, mas também

elementos essenciais para a formação cidadã, como educação, cultura, lazer e profissionalização. Ao enfatizar a “absoluta prioridade”, a Constituição estabelece que as políticas públicas e os recursos estatais devem estar voltados, de forma preferencial, para a promoção desses direitos, o que impõe aos entes federativos um dever jurídico vinculante (Martins, Filho, 2014). Assim, o artigo 227 não apenas declara um ideal normativo, mas exige ações concretas para proteger crianças e adolescentes de toda forma de negligência, discriminação ou violência, incluindo a violência doméstica, ainda tão presente na realidade brasileira.

Nesse contexto, a educação infantil emerge como um dos pilares dessa proteção integral, sobretudo quando se observa o papel histórico dos movimentos sociais na luta por creches e espaços educativos voltados às crianças pequenas. Kuhlmann (1998) destaca que os movimentos populares e feministas tiveram um papel essencial na expansão das creches no Brasil. A partir dos anos 1960, o ingresso significativo das mulheres no mercado de trabalho fortaleceu a legitimidade das instituições de educação infantil como espaços fundamentais para a formação integral das crianças pequenas, abrangendo todas as classes sociais. Esse processo contribuiu para a consolidação do direito à educação infantil como uma política pública essencial para a equidade social e de gênero.

Como constata o Documento Curricular do Tocantins para a Educação Infantil (Tocantins, 2019, p. 17),

com o processo de redemocratização do Brasil, nos anos de 1980, os movimentos sociais passaram a lutar por direitos suprimidos ou não garantidos durante o regime militar. Foi o movimento feminista um dos primeiros a entrar na luta por creches. Com o início do processo de descentralização político-administrativa e de participação da sociedade na formulação de políticas, o Ministério da Educação iniciou, a partir de 1993, uma série de discussões, de propostas e diretrizes gerais para uma política de Educação Infantil.

No Brasil, a Educação Infantil possui uma trajetória relativamente recente. Sua especificidade como etapa educativa foi historicamente construída por meio de diversos movimentos em defesa da infância, impulsionados por diferentes segmentos da sociedade civil organizada. Esse processo foi fortemente influenciado pelas grandes transformações sociais decorrentes da inserção das mulheres no mercado de trabalho nos centros urbanos.

Com a Constituição Federal de 1988, o atendimento em creches e pré-escolas para crianças de zero a seis anos tornou-se um dever do Estado. Posteriormente, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1996, a Educação Infantil passou a integrar a Educação Básica, equiparando-se, em termos

estruturais, ao Ensino Fundamental e ao Ensino Médio. Considerando as especificidades dessa etapa, a LDB (Lei n. 9.394/96) consolidou a inclusão das creches e pré-escolas nos sistemas educativos e, pela primeira vez, conceituou a Educação Infantil na legislação. O Artigo 29 estabelece que:

A educação infantil é a primeira etapa da educação básica, e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (Brasil, 1996).

Em 1998, foi publicado o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) (Brasil, 1998), um documento que, embora não fosse de caráter obrigatório, tinha o objetivo de contribuir para a qualificação das propostas curriculares da Educação Infantil. No entanto, o RCNEI recebeu críticas por sua aproximação com o modelo do Ensino Fundamental, especialmente pela fragmentação das áreas do conhecimento, o que poderia levar à antecipação da escolarização das crianças.

Bujes (2002) questiona a forma como os conhecimentos foram organizados no documento, apontando que sua disposição segue uma lógica disciplinar e prescritiva. Já Lopes e Sobral (2014) argumentam que, embora estruturado em áreas de conhecimento, o RCNEI pode servir como referência para os professores, orientando a organização das experiências curriculares, desde que consideradas suas condições e possibilidades de aplicação.

Dessa forma, diferentes interpretações e leituras foram produzidas em relação ao RCNEI, refletindo tanto as potencialidades quanto as limitações desse referencial na prática da Educação Infantil.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), aprovadas pela Resolução CEB nº 01 (Brasil, 1999), foram instituídas com o objetivo de orientar, de forma obrigatória, a organização das propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil nos diferentes sistemas de ensino. O documento estabelece diretrizes fundamentais para a implementação de programas de cuidado e educação voltados à primeira infância, assegurando a qualidade desse atendimento. Segundo Kramer (2006), a Educação Infantil deve ser compreendida como um direito da criança e, nesse sentido, as diretrizes curriculares assumem um papel essencial na formulação de práticas pedagógicas que respeitem suas especificidades e garantam seu desenvolvimento integral.

As DCNEI definem os princípios norteadores da qualidade das propostas pedagógicas, organizados em três dimensões: ética, política e estética. No âmbito ético, enfatiza-se a autonomia, a responsabilidade, a solidariedade e o respeito ao bem comum (Oliveira, 2011). No campo político, destacam-se a garantia dos direitos e deveres de cidadania, o incentivo à criatividade e a valorização da ordem democrática (Kuhlmann Jr., 1998). Já na dimensão estética, ressalta-se o desenvolvimento da sensibilidade, criatividade e ludicidade, além da valorização das manifestações artísticas e culturais (Formosinho; Araújo, 2011).

Nesse sentido, as DCNEI representam um avanço na consolidação da Educação Infantil como uma etapa essencial da Educação Básica, garantindo não apenas o acesso, mas também a qualidade das experiências vividas pelas crianças na escola. Como destaca Campos (2010), o currículo da Educação Infantil precisa ser elaborado considerando as interações e as brincadeiras, valorizando os tempos e os espaços próprios da infância, em consonância com o que estabelecem as diretrizes curriculares. A implementação dessas orientações contribui para a superação de práticas fragmentadas e para a promoção de um ambiente educacional que favoreça o desenvolvimento integral das crianças.

A modificação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), promovida pela Lei nº 11.274/2006, introduziu mudanças significativas na organização da Educação Infantil no Brasil. A principal alteração consistiu na redefinição da faixa etária atendida por essa etapa, que passou a abranger crianças de zero a cinco anos, excluindo aquelas de seis anos, anteriormente incluídas. Com isso, a matrícula obrigatória no Ensino Fundamental foi antecipada para os seis anos de idade, em substituição à idade anterior de sete anos. A nova legislação também determinou que as crianças permanecessem na pré-escola até os cinco anos, promovendo uma transição mais planejada e coerente entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Tais mudanças impactaram diretamente o currículo e a organização pedagógica das instituições de educação infantil, exigindo adequações que assegurassem o respeito às especificidades do desenvolvimento infantil, ao mesmo tempo em que preparavam as crianças para as exigências da etapa escolar seguinte.

Após intensas discussões e debates com entidades não governamentais e movimentos sociais sobre o currículo da Educação Infantil, considerando a necessidade de ampliar os conhecimentos cotidianos e científicos das crianças por meio dos objetivos, finalidades, organização e práticas pedagógicas das instituições

educacionais, foram aprovadas as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil pelo Parecer CNE/CEB nº 20/2009 e pela Resolução nº 5/2009.

A nova Resolução propõe uma concepção de currículo entendida como um conjunto de práticas vivenciadas pelos sujeitos no cotidiano da instituição, compreendidas como ações em constante construção (Brasil, 2009). Essa abordagem se articula à perspectiva defendida por Barbosa e Horn (2008), para quem o currículo da Educação Infantil deve ser compreendido como um processo dinâmico, que se constrói a partir das experiências e das interações das crianças com o contexto social e cultural em que estão inseridas.

Além disso, essa concepção curricular possui uma intencionalidade explícita: propiciar o desenvolvimento integral das crianças, articulando e ampliando suas experiências, saberes e conhecimentos construídos em seus contextos culturais de vida com aqueles que compõem o patrimônio cultural da sociedade. Para Oliveira-Formosinho (2007), um currículo para a primeira infância deve considerar a criança como sujeito ativo do conhecimento, valorizando suas interações e experiências significativas no processo de aprendizagem.

Em dezembro de 2017, foi homologada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Seu principal objetivo é garantir o direito de acesso a uma formação integral e de qualidade, em consonância com as diretrizes estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação (PNE).

No que se refere à Educação Infantil, a BNCC propõe uma organização curricular orientada pelos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento, que visam garantir às crianças o pleno desenvolvimento por meio de experiências significativas desde os primeiros anos de vida. Esses direitos contemplam seis eixos fundamentais: conviver, estabelecendo vínculos com outras crianças e adultos em ambientes marcados pelo respeito, pela empatia e pela colaboração; brincar, reconhecendo a ludicidade como linguagem própria da infância e forma privilegiada de aprendizagem; participar, exercendo o direito à escuta e à tomada de decisão nas atividades do cotidiano; explorar, investigando o mundo ao redor de forma ativa, curiosa e criativa; expressar-se, utilizando múltiplas linguagens, verbal, corporal e artística para comunicar ideias, sentimentos e pensamentos; e conhecer-se, desenvolvendo uma imagem positiva de si e construindo sua identidade pessoal e social (Brasil, 2017).

Articulados a esses direitos, a BNCC define os Campos de Experiência, que orientam as práticas pedagógicas respeitando os modos próprios de ser, agir e aprender das crianças de 0 a 5 anos. Essa abordagem reforça o papel da escola como espaço de escuta, acolhimento, experimentação e valorização da infância, promovendo a construção de saberes em contextos coletivos, lúdicos e culturalmente situados.

A Figura 3 apresenta graficamente os cinco Campos de Experiência definidos pela BNCC, evidenciando o caráter integrador e transversal desses eixos, os quais norteiam as situações de aprendizagem nas instituições de Educação Infantil. Cada campo está relacionado a experiências significativas que ampliam o repertório cultural e simbólico da criança, respeitando sua identidade, autonomia e protagonismo.

Figura 3 - Campos de Experiência definidos pela BNCC



Fonte: Brasil (2017), adaptado.

Os Campos de Experiência não são concebidos como compartimentos isolados, mas sim como dimensões inter-relacionadas, que possibilitam práticas pedagógicas integradas ao cotidiano das crianças. Essa abordagem favorece o desenvolvimento integral nos aspectos afetivo, corporal, cognitivo, linguístico, estético, ético e social. Com isso, a proposta curricular da BNCC valoriza a infância em sua singularidade e assegura condições para que as crianças aprendam com prazer, curiosidade, sensibilidade e criatividade.

Ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais definidas pela BNCC devem assegurar o desenvolvimento de dez competências gerais, que orientam a formação integral dos estudantes e fundamentam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprender e se desenvolver em todas as etapas escolares (Brasil, 2017).

No caso da Educação Infantil, essas competências são reinterpretadas à luz das particularidades da infância, respeitando as especificidades do desenvolvimento humano nos primeiros anos de vida. Em vez de serem abordadas de forma isolada, essas competências são incorporadas de maneira transversal aos Campos de Experiência e aos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, que consideram as crianças como sujeitos ativos, curiosos e criativos, capazes de construir saberes por meio das interações e das brincadeiras. A BNCC define competência como a capacidade de mobilizar conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para enfrentar desafios complexos da vida cotidiana, do exercício pleno da cidadania e do mundo do trabalho (Brasil, 2017).

Ao estabelecer essas competências, a BNCC reconhece que a educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e comprometida com a preservação da natureza. Como afirma o documento, a Base busca “contribuir para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (Brasil, 2017, p. 8). Além disso, alinha-se aos princípios da Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU), reforçando seu compromisso com um desenvolvimento sustentável e equitativo.

Desde sua elaboração até após sua homologação, a BNCC tem sido objeto de intensos debates e críticas, especialmente em relação à sua metodologia e intencionalidade. Em diferentes estados brasileiros, especialistas, professores e gestores educacionais manifestaram-se sobre as dimensões históricas, sociais, políticas e ideológicas do documento, refletindo sobre suas implicações para a educação e a sociedade.

Segundo os autores Barbosa, Silveira e Soares (2019, p. 83),

percebe-se que o debate sobre a BNCC acabou por privilegiar alguns grupos de especialistas, em detrimento da ampla sociedade organizada, desconhecendo acúmulos importantes de conhecimentos teórico-práticos produzidos por pesquisadores, professores, gestores e entidades sobre a questão curricular e os processos de aprendizagem e desenvolvimento.

Para diversos autores, a noção de competência presente na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) adota uma perspectiva predominantemente instrumental, que não apenas organiza o que a criança deve aprender, mas também estabelece mecanismos de controle sobre o trabalho docente (Silva, 2017; Müller, 2018). Além disso, seus fundamentos estão pautados em um viés pragmático, individualista e segregador, alinhado a uma lógica neoliberal e distante de uma abordagem pedagógica e política ampliada (Dallabrida, 2019; Oliveira, 2016). Nesse contexto, a BNCC representa um retrocesso em relação às propostas e orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), ao limitar o papel formativo dessa etapa a uma concepção tecnicista, desconsiderando seu potencial na desconstrução de preconceitos e na construção de uma sociedade mais justa, plural e equitativa.

Destarte, busca-se a superação do currículo tradicional, com vistas à valorização de práticas pedagógicas que priorizem o brincar, a experimentação e a descoberta, em detrimento da repetição mecânica de conteúdos fragmentados. Essa concepção dialoga com a proposta do currículo crítico, que entende a educação como um espaço de emancipação, no qual as crianças não apenas assimilam informações, mas constroem conhecimentos de forma ativa, significativa e contextualizada. Como destaca Freire (1996), é preciso romper com a lógica do ensino baseado na memorização e na reprodução de saberes, promovendo uma prática educativa que esteja enraizada na realidade social e nas experiências concretas das crianças.

Nessa perspectiva, abordagens que integrem temas como diversidade, cidadania, igualdade de gênero e sustentabilidade permitem que as crianças compreendam, de forma lúdica e acessível, a importância dos valores sociais e coletivos. Ao promover experiências educativas que estimulam a reflexão crítica e a participação ativa, o currículo com base em uma perspectiva crítica favorece o desenvolvimento da consciência social e política desde a infância, contribuindo para a formação de sujeitos engajados e capazes de atuar na transformação da sociedade.

Essas vivências iniciais de conscientização são essenciais para que, ao longo de seu desenvolvimento, as crianças se tornem indivíduos reflexivos, críticos e comprometidos com a construção de uma realidade mais justa. Nesse sentido, a educação infantil configura-se como um espaço de construção ativa do conhecimento, alinhado a um modelo educacional inclusivo, democrático e transformador, que reconhece as crianças como protagonistas do próprio processo de aprendizagem.

2.1.3 Currículo Crítico: a temática de gênero no currículo da Educação Infantil

O currículo desempenha um papel central na estruturação do conhecimento escolar, funcionando como um campo de disputa entre ideologias, cultura e relações de poder. Apple (1995) argumenta que o currículo nunca é neutro, pois reflete as crenças, valores e interesses de grupos dominantes na sociedade, orientando a formação dos sujeitos conforme essas perspectivas. Em uma abordagem mais ampla, Giroux (1983) afirma que o currículo não apenas transmite conhecimentos, mas também molda identidades, constrói significados e legitima hierarquias sociais.

Do ponto de vista cultural, o currículo pode tanto reproduzir quanto desafiar os valores hegemônicos. Segundo Moreira e Silva (1994), trata-se de uma construção social que incorpora visões de mundo e representações simbólicas, o que implica que ele possui o potencial de reforçar ou questionar estereótipos culturais. Assim, o currículo atua simultaneamente como mecanismo de reprodução e de transformação, dependendo da forma como é interpretado e implementado pelos educadores.

As relações de poder presentes no currículo também são analisadas por Bernstein (1975), que observa que a organização disciplinar do conhecimento privilegia determinadas formas de saber em detrimento de outras. Esse processo resulta em uma hierarquização dos saberes, promovendo uma divisão social do conhecimento que tende a marginalizar determinados grupos e culturas.

Em síntese, o currículo escolar não deve ser entendido como um simples veículo de conteúdos neutros, mas como um instrumento político e ideológico que reflete e (re)configura as dinâmicas de poder e as relações culturais na sociedade. O estudo crítico do currículo permite compreender como as estruturas educacionais participam ativamente da formação da consciência e da identidade social dos sujeitos.

A esse respeito, a Lei nº 14.164/2021, que institui a Semana Escolar de Combate à Violência contra a Mulher, representa um exemplo emblemático de iniciativa legislativa voltada à construção de um currículo crítico e emancipador. A lei propõe ações educativas que promovem a conscientização sobre a violência de gênero, suas causas estruturais e consequências, estabelecendo nas escolas um espaço de reflexão sobre a igualdade de direitos entre homens e mulheres. Sua implementação exige a abordagem de temas como desigualdades de gênero, relações de poder e os impactos históricos e sociais da violência, elementos

fundamentais para um currículo que ultrapassa a mera transmissão de conteúdos e contribui para a formação cidadã e transformadora da sociedade.

Não obstante, inserir o debate sobre violência de gênero e desigualdade no currículo exige mais do que a mera transmissão de informações durante uma semana específica. A partir da perspectiva do currículo crítico, é necessário transformar o ambiente escolar em um espaço de diálogo contínuo e emancipador. Esse diálogo deve possibilitar a reflexão sobre as normas sociais que naturalizam a violência e as hierarquias de gênero, incentivando educadores e educandos a questionarem as estruturas opressoras e a criarem novas formas de interação social baseadas na equidade.

Nesse sentido, os estudos de gênero, ao dialogarem com os contextos escolares, revelam-se fundamentais para o enfrentamento das desigualdades naturalizadas desde os primeiros anos da formação social. A Educação Infantil, como espaço de construção de valores e significados, torna-se um campo estratégico para a desconstrução de estereótipos e estruturas patriarcais que ainda moldam as relações sociais. Como destacam Junqueira e Filho (2024, p. 362),

levar essas argumentações para a escola pode quebrar círculos de perpetuação de violências salvaguardadas por um modelo ideal de família tradicional. Trazer à tona esses questionamentos têm a capacidade de desencaixotar práticas arcaicas de um molde pregresso que não é mais admissível.

A inserção de debates sobre igualdade de gênero no currículo da Educação Infantil não apenas amplia horizontes formativos, mas também contribui para uma prática educativa crítica, reflexiva e alinhada aos princípios da justiça social e dos direitos humanos, conforme preconiza o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 5 (ODS 5) da Agenda 2030.

Os documentos norteadores da Educação Infantil, embora reconheçam a importância da diversidade cultural e social e estabeleçam diretrizes gerais para uma formação cidadã, ainda deixam de abordar de forma explícita a questão da igualdade de gênero. Essa lacuna limita uma compreensão mais ampla e integral do desenvolvimento infantil e da formação para a cidadania. Estudos como os de Louro (1997) e Scott (1995) destacam que a construção das identidades de gênero tem início nos primeiros anos de vida e que a ausência desse tema nas diretrizes educacionais contribui para a perpetuação de estereótipos e desigualdades estruturais.

Em vez de promover a desconstrução de papéis de gênero restritivos, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) adota uma postura vaga em relação às práticas pedagógicas que estimulem uma convivência igualitária e crítica. Como observa Canziani (2020), a omissão da BNCC em relação às questões de gênero é problemática, pois desconsidera o fato de que as especificidades de gênero desempenham um papel determinante no processo de socialização infantil, ignorando assim o potencial da educação como ferramenta para a promoção da equidade. Tais ausências dificultam a implementação de projetos pedagógicos voltados ao empoderamento de meninas e à construção de ambientes de aprendizagem inclusivos e igualitários, como preconiza o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS) 5 da Agenda 2030 da ONU.

Segundo Oliveira (2019), a ausência de uma discussão robusta sobre gênero na BNCC reflete pressões políticas e ideológicas que vêm influenciando as diretrizes educacionais no Brasil. Para o autor, "o apagamento das discussões sobre igualdade de gênero e diversidade sexual atende a interesses que buscam manter as hierarquias sociais e de gênero, limitando a função transformadora que a educação pode ter" (Oliveira, 2019, p. 123).

Louro (2018) também critica a BNCC por omitir temas como sexualidade e identidade de gênero, destacando que isso deixa os professores sem um suporte institucional para tratar dessas questões em sala de aula. Para a autora, "a BNCC ignora que a educação para a igualdade de gênero é um passo fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária" (Louro, 2018, p. 45). Além disso, ela argumenta que o silenciamento dessas temáticas compromete a formação cidadã e a criação de um ambiente escolar inclusivo.

Nesse mesmo sentido, Gohn (2020) ressalta que a BNCC, ao suprimir o debate sobre igualdade de gênero, acaba por negligenciar o papel da escola como um espaço de promoção da cidadania e do respeito às diferenças. "Ao excluir a temática de gênero, a BNCC perpetua estereótipos e reforça a discriminação, afastando-se de uma educação emancipatória" (Gohn, 2020, p. 78). O autor sustenta que a educação deve incluir essas discussões para preparar os alunos a viverem em uma sociedade diversa e a desenvolverem uma consciência crítica sobre as desigualdades.

De acordo com a pesquisadora Arruda (2022), que teve como objeto de estudo a análise crítica dos discursos em torno da igualdade de gênero na BNCC para a Educação Infantil, em seu livro *Igualdade de Gênero na Educação*, afirma que os

documentos curriculares representam um forte campo de disputa, pois quem está em jogo é a própria disputa do projeto de sociedade que se quer imprimir a partir dos discursos que vão tanto reproduzir o padrão dominante, nessa perspectiva a autora argumenta que,

Ademais, ainda que seja possível observar alguma abertura interpretativa nos conceitos da BNCC em relação ao respeito às diferenças, contemplação das diversidades e mesmo ao estudo sobre a sexualidade, sem as condições reflexivas para tanto, os conceitos acabam adquirindo os sentidos e significados formados a partir do projeto de sociedade que lhe embasa. Desse modo, eles estão aliados à ideologia política dominante que influenciou a redação do texto normativo e estão também aliados às pressões políticas realizadas na época para a supressão de determinadas categorias relacionadas ao gênero, ficando na subjetividade e ativismo de cada docente trazer uma perspectiva diferente (Arruda, 2022, p. 143).

Essas críticas refletem a preocupação de que a BNCC, ao evitar uma abordagem direta sobre igualdade de gênero, deixa de cumprir plenamente seu papel de promover uma educação inclusiva e cidadã. A ausência desse tema essencial limita as possibilidades de construção de uma sociedade que valorize a diversidade e o respeito mútuo, aspectos fundamentais para o desenvolvimento humano e social.

A exclusão das questões de gênero na versão final da BNCC reflete uma forte articulação de grupos conservadores, que associaram a inclusão desses temas a uma suposta "ideologia de gênero". Segundo Junqueira (2017), esse discurso foi intensamente utilizado por lideranças políticas e religiosas com o objetivo de desqualificar a abordagem de gênero nas instituições de ensino, retratando-a como um risco aos princípios tradicionais e à moral da família. Essa estratégia não apenas influenciou o conteúdo da BNCC, mas também reforçou a polarização política e social em torno da educação.

Nesse contexto de supressão das discussões de gênero por pressões ideológicas, a adoção de uma perspectiva curricular crítica torna-se não apenas necessária, mas estratégica para resistir a retrocessos e promover práticas pedagógicas comprometidas com os direitos humanos e a justiça social. O currículo crítico na educação, especialmente voltado para a igualdade de gênero, tem o objetivo de desafiar as estruturas normativas e promover uma conscientização transformadora. Essa abordagem busca desconstruir estereótipos e preconceitos sobre identidades de gênero, promovendo uma educação inclusiva e emancipada.

O pesquisador Apple (1979), um dos principais teóricos críticos na área de currículo e educação, discute amplamente como a seleção de conteúdos para os

currículos escolares reflete e reforça relações de poder e interesses dominantes. Em sua obra *Ideologia e Currículo* (1979), Apple argumenta que a escola, ao definir o que é considerado conhecimento válido, também determina quais vozes e saberes são valorizados e quais são silenciados. Ele escreve: os currículos escolares são planejados de acordo com os interesses das classes dominantes, que definem quais conhecimentos são dignos de serem transmitidos” (Apple, 1979, p. 37).

Paulo Freire, em sua obra *Pedagogia do Oprimido* (1970), argumenta que a educação deve ir além da "educação bancária", na qual o conhecimento é imposto de maneira passiva. Freire (1970) defende que o processo educativo seja um ato de conscientização, por meio do qual os alunos reflitam criticamente sobre a realidade social e as opressões que enfrentam, incluindo as de gênero. Ele afirma que “não há saber mais, nem saber menos: há saberes diferentes” (Freire, 1970, p. 72), enfatizando a importância de um currículo construído por meio do diálogo, no qual professores e alunos troquem experiências e conhecimentos de forma mútua, possibilitando uma educação transformadora.

O filósofo Dermeval Saviani, corrobora com a ideia, pois segundo o autor, a educação deve cumprir uma função social e não apenas reproduzir interesses dominantes. Em *Escola e Democracia* (1985), Saviani explica que “a escola, ao longo da história, tem sido chamada a desempenhar um papel ideológico, de inculcação dos valores da classe dominante” (Saviani, 1985, p. 26).

Bell Hooks, em *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom* (1994)¹, destaca a importância de incluir gênero, raça e classe no currículo crítico, defendendo que a educação deve ser um "ato de liberdade". Para Hooks, o currículo crítico oferece uma “pedagogia que é apaixonada, engajada e transformadora” (Hooks, 1994, p. 12). Ela acredita que a educação deve respeitar e valorizar a diversidade e, ao incluir discussões sobre gênero, promover o empoderamento dos alunos para que possam questionar estruturas opressivas. Sua perspectiva feminista interseccional reforça a importância de um currículo que acolha a multiplicidade de identidades dos alunos e crie um ambiente onde todos possam se ver representados.

¹ O livro "Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom" (1994), de Bell Hooks, é uma obra seminal que aborda a educação como um ato político e transformador. Hooks, uma das principais teóricas feministas negras, defende que a sala de aula deve ser um espaço de libertação, onde professores e alunos possam transcender as fronteiras impostas por opressões estruturais, como racismo, sexismo e classismo.

Louro (2003) é uma das principais referências brasileiras no debate sobre gênero e educação, oferecendo contribuições fundamentais para a consolidação de um currículo crítico. Em *Gênero, Sexualidade e Educação*, a autora defende que a escola é um espaço privilegiado para questionar e ressignificar normas de gênero, e que essa desconstrução é essencial para a construção de uma educação verdadeiramente inclusiva e democrática. Louro (2003, p.56) afirma que “o currículo não é um simples instrumento de transmissão de conhecimento, mas um lugar de luta política e cultural.” Para ela, a inclusão da perspectiva de gênero em propostas curriculares críticas transforma o ambiente escolar em um espaço de contestação das normas sociais, promovendo a liberdade e a igualdade para todos os estudantes, independentemente de suas identidades.

Biroli (2018) também oferece uma contribuição importante para o currículo crítico e a igualdade de gênero, particularmente no contexto brasileiro. Em *Gênero e Desigualdades: Limites da Democracia no Brasil* (2018), a autora argumenta que as desigualdades de gênero são estruturais e que, para serem enfrentadas, devem ser discutidas desde a educação básica. Ela afirma que “a educação é um espaço fundamental para desconstruir hierarquias e promover uma democracia mais inclusiva” (Biroli, 2018, p. 63). Segundo a autora, o currículo deve ser uma ferramenta para a transformação social, e a inclusão de temas como gênero, raça e sexualidade é essencial para promover uma sociedade verdadeiramente democrática e igualitária.

Esses teóricos oferecem uma base sólida para a construção de um currículo crítico voltado à promoção da igualdade de gênero. Em comum, defendem que o currículo deve ultrapassar os limites dos conteúdos acadêmicos tradicionais, configurando-se como um espaço de libertação e transformação social. Ao incorporar a discussão sobre gênero e outros marcadores de desigualdade, o currículo crítico possibilita a construção de uma educação que valorize a diversidade e prepare os alunos para desafiar normas opressivas e atuar na transformação da sociedade em um espaço mais justo e inclusivo.

Nessa perspectiva, entende-se que, na Educação Infantil, a superação do currículo tradicional é fundamental para promover uma aprendizagem crítica e transformadora desde os primeiros anos de vida. O modelo convencional, frequentemente centrado em atividades repetitivas e instrução dirigida, tende a restringir o potencial criativo e reflexivo das crianças. Como destaca Freire (1970), a educação deve ser um espaço de liberdade, no qual até mesmo as crianças pequenas

possam expressar suas ideias, explorar o mundo ao seu redor e desenvolver uma consciência inicial sobre as questões sociais.

Nesse sentido, conhecer as práticas pedagógicas da educação infantil, como músicas, contos, brinquedos e brincadeiras, é fundamental para promover a igualdade de gênero desde a primeira infância. Esses elementos contribuem para a construção de identidades e influenciam as percepções das crianças sobre o que significa ser menina ou menino. Segundo Oliveira (2017, p. 85),

as práticas pedagógicas que incorporam atividades inclusivas e narrativas não estereotipadas permitem que crianças de ambos os gêneros desenvolvam suas habilidades e interesses de maneira mais livre, sem as limitações impostas por normas sociais rígidas.

Na concepção da autora, ao evitar a reprodução de estereótipos de gênero como a associação entre meninos e força, ou meninas e delicadeza, o ambiente escolar torna-se um espaço mais aberto à diversidade de experiências, contribuindo para a valorização de diferentes formas de ser, agir e aprender. Essa perspectiva está alinhada ao pensamento de Louro (2003), que defende que a escola, ao reconhecer e acolher a pluralidade de identidades, pode romper com padrões normativos e contribuir para a formação de sujeitos mais livres e críticos.

Do ponto de vista do currículo crítico, a proposição de Oliveira (2017) reforça a necessidade de que as práticas pedagógicas sejam conscientes de seu papel na formação ética e cidadã dos sujeitos desde os primeiros anos de vida. Atividades que promovem narrativas não estereotipadas não apenas ampliam as possibilidades expressivas das crianças, mas também desafiam estruturas sociais historicamente excludentes, tornando a educação um instrumento de transformação social.

Além disso, ao promover atividades lúdicas que incentivam a cooperação e o respeito às diferenças, os educadores contribuem para o desenvolvimento de um senso de justiça e empatia entre as crianças, formando bases para uma convivência mais inclusiva.

2.1.4 Práticas Pedagógicas na Educação Infantil: Abordagens e Reflexões

As práticas pedagógicas na educação infantil devem ser planejadas e implementadas com base nos documentos norteadores nacionais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI). Esses documentos estabelecem que a educação infantil deve ser pautada em uma abordagem integradora, considerando as necessidades das crianças e respeitando sua individualidade, cultura e contexto social. A BNCC destaca a importância de práticas que promovam a interação, a brincadeira e a exploração, reconhecendo a criança como protagonista de seu processo de aprendizagem (Brasil, 2017). Segundo as DCNEI, as práticas pedagógicas devem ser planejadas para assegurar os direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, com base em princípios éticos, estéticos e políticos. Esses documentos orientam para a promoção de experiências significativas que articulem o cuidar, o educar e o brincar, de forma a garantir o desenvolvimento integral das crianças em seus aspectos físico, emocional, social e cognitivo (Brasil, 2009).

No que tange a esta pesquisa, entende-se que, ao se analisar aspectos relacionados à educação infantil e às temáticas de gênero que apontam o binarismo e os estereótipos de papéis como construções sociais, torna-se essencial discutir a educação das crianças pequenas sob uma ótica crítica. Dessa forma, é indispensável adotar uma abordagem ética e democrática, que transcenda uma visão única de mundo pautada no padrão heterocisnormativo, garantindo a inclusão e o reconhecimento de diferentes formas de existência. Os estereótipos de gênero na educação infantil frequentemente se manifestam nas práticas pedagógicas, como músicas, contos, brinquedos e brincadeiras. Essas práticas, muitas vezes de forma inconsciente, reforçam papéis de gênero tradicionais, limitando o desenvolvimento integral das crianças e perpetuando desigualdades de gênero.

No contexto das músicas infantis, é comum identificar letras que reforçam papéis de gênero estereotipados. Canções que exaltam qualidades como o cuidado e a delicadeza para as meninas, enquanto associam força e coragem aos meninos, exemplificam como a cultura pode naturalizar expectativas de gênero. Estudos como o de Oliveira (2020) indicam que músicas utilizadas na educação infantil frequentemente carregam mensagens subliminares que reforçam essas divisões, influenciando a forma como as crianças se percebem e interagem com o mundo.

A música "Minhoca me dá uma beijoca" é uma canção infantil popular e divertida, mas, como tantas outras, pode ser analisada sob a perspectiva do reforço

de estereótipos de gênero, revelando como elementos lúdicos também participam da construção simbólica das identidades.

"Minhoca, minhoca, me dá uma beijoca.

Não dou, não dou, então eu vou roubar!"

Ao se realizar uma análise crítica, percebe-se que a letra da canção apresenta uma dinâmica de insistência e desrespeito aos limites do outro, o que pode ser interpretado como a normalização de atitudes que ignoram o consentimento. Embora aparentemente inofensiva, a mensagem subjacente pode reforçar comportamentos inadequados em interações sociais, especialmente quando ensinada a crianças em um período de desenvolvimento crítico.

Além disso, mesmo sem especificar gêneros, a dinâmica de pedir e insistir até “roubar” o beijo reflete um padrão frequentemente associado às interações de gênero, nas quais meninos são socialmente incentivados a serem persistentes e meninas, a cederem. Esse tipo de mensagem pode contribuir para a internalização de papéis tradicionais e desiguais nas relações interpessoais.

A música "O Cravo Brigou com a Rosa" é outro exemplo clássico do repertório infantil que pode ser analisado sob a perspectiva de gênero. A letra tradicional da canção apresenta um conflito entre os personagens do cravo e da rosa, frequentemente interpretados como símbolos de masculinidade e feminilidade:

"O cravo brigou com a rosa

Debaixo de uma sacada

O cravo saiu ferido

E a rosa despedaçada."

Na letra tradicional, o cravo e a rosa, frequentemente associados aos papéis masculinos e femininos, são retratados em uma dinâmica de conflito: o cravo termina ferido, enquanto a rosa é descrita como despedaçada. Essa narrativa pode ser interpretada como uma representação simbólica de relações desiguais ou marcadas por agressões, que podem ser naturalizadas na infância caso a música seja apresentada sem uma reflexão crítica. Nesta perspectiva entende-se que o uso de

canções como essa exige atenção dos educadores, especialmente porque as crianças estão em uma fase de formação de valores e atitudes.

A música, ao apresentar um conflito entre os personagens de forma romantizada, pode reforçar ideias distorcidas de que brigas ou agressões são comuns e aceitáveis nas relações. Além disso, ao associar o cravo e a rosa a símbolos de masculinidade e feminilidade, a canção pode contribuir para a perpetuação de estereótipos de gênero que limitam a compreensão das crianças sobre igualdade e respeito.

A canção "Pombinha Branca" pode ser analisada como um reflexo das construções sociais de gênero enraizadas em práticas culturais tradicionais. Sua letra sugere um enredo que associa a figura feminina, representada pela "pombinha branca", a tarefas domésticas, como "lavando roupa", e à vivência do rito do casamento, reforçando a ideia de uma mulher que deve manter-se pura e casta à espera do marido. Além disso, transmite um comportamento esperado de passividade ou contemplação, expresso pela ação de "ir para a janela para namorar". Essa narrativa está profundamente vinculada aos papéis tradicionalmente atribuídos às mulheres em sociedades patriarcais, nas quais elas foram e, em muitos contextos, ainda são ensinadas a priorizar a vida doméstica e o matrimônio como principais formas de realização pessoal.

"Pombinha branca, que está fazendo?"

Lavando roupa pro casamento.

Vou me lavar, vou pra janela pra namorar."

Do ponto de vista histórico e cultural, músicas como essas surgiram em épocas em que as relações de gênero eram rigidamente estabelecidas, com mulheres ocupando espaços domésticos e sendo vistas como responsáveis pelo cuidado da casa e da família. O casamento, nesse contexto, era frequentemente apresentado como o ponto central de suas vidas, reforçando uma ideia de dependência emocional e econômica em relação aos homens.

Ademais, a figura da pombinha é apresentada de forma idealizada e associada à cor branca, o que pode ser analisado como um reflexo do branqueamento simbólico presente em narrativas culturais. A escolha da "pombinha branca" como protagonista

pode reforçar a valorização histórica e cultural da branca como símbolo de pureza, virtude e beleza, em detrimento de outras representações que poderiam incluir diversidade étnico-racial. O uso recorrente de "branco" como um atributo positivo e aspiracional em canções infantis, histórias e outros produtos culturais está enraizado em construções sociais que historicamente associaram branca a superioridade moral, estética e cultural "o branqueamento é um dispositivo de poder que naturaliza os enunciados que revelam a superioridade da pessoa branca" (Tortola 2022, p.97). Nesse contexto, a "pombinha branca" pode simbolizar um ideal de feminilidade e pureza que exclui outras características e cores. Essa associação não é neutra e contribui para reforçar padrões que desvalorizam a diversidade racial.

Quando trazidas para o contexto atual da educação infantil, essas músicas oferecem uma oportunidade de reflexão crítica. Embora seja parte do repertório popular, sua repetição sem contextualização pode contribuir para a naturalização de estereótipos de gênero, especialmente em uma fase tão crucial para a formação de valores e identidades das crianças. Conforme Oliveira (2020), músicas infantis desempenham um papel significativo na formação das crianças, sendo necessário que seu uso seja repensado para promover valores positivos e desconstruir estereótipos que possam limitar o desenvolvimento integral. Assim, o uso consciente desse tipo de repertório pode contribuir para uma educação mais inclusiva e igualitária.

No que diz respeito aos contos infantis, especialmente os de tradição oral e os clássicos adaptados por autores como Charles Perrault e os Irmãos Grimm, esses desempenham um papel significativo na formação cultural e social das crianças. Os estereótipos de gênero são amplamente difundidos por meio dessas narrativas, como ocorre nos contos de fadas. As meninas são, com frequência, retratadas como passivas, belas e à espera de resgate, enquanto os meninos aparecem como heróis ativos, destemidos e protetores (Zanella, 2018).

Essas histórias podem impactar negativamente a autoestima e as aspirações das crianças, limitando suas percepções sobre o que podem ser ou fazer. Os contos de fadas frequentemente apresentam protagonistas femininas cuja principal virtude é a beleza, associada à bondade, enquanto mulheres com traços de independência são geralmente caracterizadas como vilãs. Tais narrativas reforçam a ideia de que as meninas devem buscar aprovação social por meio da aparência e do comportamento

dócil, ao passo que os meninos são incentivados a exercer liderança e a buscar aventuras.

Louro (2020) argumenta que “esses estereótipos podem impactar as percepções das crianças sobre si mesmas e sobre os outros, consolidando desigualdades de gênero desde a infância.” Além disso, a repetição dessas narrativas na educação infantil, sem uma abordagem crítica, contribui para a naturalização desses papéis sociais, que podem influenciar escolhas e comportamentos ao longo da vida.

A figura a seguir apresenta uma análise de contos clássicos infantis, destacando os estereótipos de gênero presentes em suas narrativas. Esses contos foram selecionados devido à sua popularidade e influência na formação cultural e social das crianças, sendo importante refletir sobre como suas mensagens podem perpetuar papéis de gênero tradicionais.

Figura 4 - Análise dos contos clássicos infantis com destaque para os estereótipos de gênero presentes em suas narrativas



Fonte: Elaborada pela autora, (2025).

Os contos analisados demonstram como a literatura infantil pode reproduzir estereótipos de gênero que limitam as percepções de meninas e meninos sobre suas capacidades e papéis sociais. A identificação e discussão desses aspectos são fundamentais para a desconstrução de narrativas que reforçam desigualdades de gênero, especialmente no contexto da educação infantil.

Brinquedos e brincadeiras têm um papel crucial no desenvolvimento das crianças, pois promovem habilidades cognitivas, sociais e motoras. No entanto, esses elementos muitas vezes refletem e reforçam estereótipos de gênero que moldam as expectativas sociais de meninos e meninas (Zanella, 2018). A separação de brinquedos "para meninos" e "para meninas" é uma prática amplamente naturalizada, mas que impacta negativamente o desenvolvimento integral das crianças, limitando suas possibilidades de exploração e aprendizado. A figura 5 ilustra a disposição tradicionalmente segmentada de brinquedos voltados para meninas e para meninos, destacando visualmente a persistência de uma lógica binária e estereotipada na oferta desses objetos.

Figura 5 - Representação de brinquedos comumente direcionados a meninas (em rosa) e a meninos (em azul), evidenciando a segmentação por gênero.



Fonte: Elaborada pela autora, (2025).

Em relação aos brinquedos e brincadeiras, observa-se uma segregação evidente baseada em estereótipos de gênero. Os brinquedos direcionados às meninas frequentemente incluem bonecas, utensílios de cozinha e itens relacionados ao

cuidado e à beleza, reforçando a ideia de que elas devem ser cuidadoras, delicadas e preocupadas com a aparência. Por outro lado, os brinquedos voltados aos meninos, como carrinhos, jogos de construção e armas de brinquedo promovem habilidades como liderança, força física, raciocínio lógico e competitividade. Segundo Santos e Silva (2019), essa divisão não é apenas uma estratégia comercial, mas reflete expectativas culturais sobre os papéis de gênero. Tal cisão contribui para a construção de habilidades e interesses distintos, que podem influenciar as escolhas futuras de carreira e a forma como meninos e meninas se posicionam socialmente.

Além dos brinquedos, as brincadeiras orientadas por gênero também exercem influência significativa. Atividades como “casinha” ou “cuidar do bebê” são mais incentivadas entre as meninas, enquanto os meninos são estimulados a participar de brincadeiras de construção, esporte ou aventura. Esses padrões limitam o desenvolvimento de habilidades que poderiam ser compartilhadas entre os gêneros. Meninas, por exemplo, podem não ser incentivadas a desenvolver capacidades espaciais ou motoras mais vigorosas, enquanto os meninos podem ser desencorajados a explorar emoções e relações interpessoais mais profundas (Oliveira, 2020).

Esse cenário é ainda reforçado por mensagens implícitas e explícitas presentes na mídia e no mercado de brinquedos, que utilizam cores, slogans e imagens para consolidar essa separação. O rosa é associado ao feminino e o azul ao masculino, perpetuando ideias de delicadeza versus força. Tal padrão pode afetar a autoestima e a autopercepção das crianças, levando-as a internalizar limitações impostas por seu gênero.

Para superar esses desafios, a educação infantil deve adotar práticas pedagógicas que promovam a igualdade de gênero, desafiando esses estereótipos. Educadores podem oferecer brinquedos e propor brincadeiras que incentivem habilidades diversas para todos, independentemente do gênero, como jogos colaborativos, experiências artísticas e atividades que integrem cuidado e construção. Além disso, é fundamental que professores e famílias questionem e reflitam sobre como esses padrões são reproduzidos no ambiente escolar e doméstico (Louro, 2020). Para a autora, a desconstrução dos estereótipos de gênero desde a infância é um passo essencial para a formação de indivíduos livres de preconceitos e capazes de atuar em uma sociedade mais justa.

Diante do exposto, compreende-se que educar sob uma perspectiva ética e democrática vai além de simplesmente evitar estereótipos em músicas, contos e brincadeiras infantis. Trata-se de adotar uma prática pedagógica comprometida com a formação integral das crianças, preparando-as para a vida em sociedade com base no respeito à diversidade e na promoção da não discriminação. Nesse contexto, o ambiente escolar assume um papel fundamental, pois constitui um espaço privilegiado onde crenças e valores podem ser atribuídos, questionados e ressignificados nas relações interpessoais vivenciadas pelas crianças em seu meio comunitário. Essa abordagem reforça a necessidade de práticas educativas contínuas, que promovam o diálogo, a inclusão e a construção de uma convivência mais justa e igualitária.

Essa perspectiva se amplia quando relacionada ao compromisso da educação com a construção de um mundo mais sustentável, compreendendo a sustentabilidade em suas dimensões ambiental, econômica e social. Assim como a igualdade de gênero e a diversidade devem ser incorporadas às práticas pedagógicas, a educação para a sustentabilidade torna-se essencial para que as crianças desenvolvam uma consciência crítica sobre sua relação com o meio ambiente, os recursos naturais e a coletividade.

No próximo capítulo, será abordado como uma abordagem integrada pode contribuir para a formação de cidadãos conscientes e responsáveis, em consonância com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Agenda 2030 da ONU. O foco estará na promoção da educação para a sustentabilidade desde a primeira infância, incentivando práticas pedagógicas que estimulem o respeito ao meio ambiente, a equidade social e o uso responsável dos recursos naturais. Busca-se, assim, consolidar uma visão de mundo pautada na interdependência, na corresponsabilidade e no compromisso com as futuras gerações.

2.2 Capítulo II - Educação para a Sustentabilidade e ODS

A educação para a sustentabilidade é um processo essencial para promover mudanças de mentalidade e comportamento, capacitando indivíduos e comunidades a enfrentarem os desafios globais relacionados ao meio ambiente, à economia e à sociedade. Fundamentada na ideia de que o aprendizado é uma ferramenta poderosa de transformação, essa abordagem busca integrar o pensamento crítico, valores éticos e habilidades práticas necessárias à construção de um futuro sustentável.

No contexto da Agenda 2030 das Nações Unidas, a educação para a sustentabilidade desempenha um papel central no alcance dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). Entre os 17 objetivos, destacam-se metas voltadas à igualdade de gênero, ao combate à pobreza, à ação climática e à promoção de sociedades inclusivas e equitativas. Assim, ao alinhar-se aos ODS, a educação para a sustentabilidade não apenas favorece o desenvolvimento individual, mas também impulsiona ações coletivas, fortalecendo a capacidade de gerar soluções inovadoras e integradas para os problemas globais contemporâneos.

Este capítulo discute a educação como meio para alcançar a sustentabilidade por meio dos ODS. Aborda a Política Nacional de Educação Ambiental, destacando estratégias que promovem a consciência ecológica e a cidadania, além de fomentar atitudes e comportamentos sustentáveis. Enfatiza ainda os objetivos relacionados à educação de qualidade, igualdade de gênero, redução das desigualdades e empoderamento de meninas e mulheres, evidenciando a interconexão entre esses temas e a construção de uma sociedade mais justa, equitativa e ambientalmente responsável.

2.2.1 Política Nacional de Educação Ambiental

Em 1999, foi instituída a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), por meio da Lei nº 9.795/1999 (Brasil, 1999), que enfatiza a educação ambiental como um mecanismo fundamental para que indivíduos e comunidades desenvolvam valores sociais, habilidades e atitudes voltadas à conservação do meio ambiente, essa legislação representa um marco no Brasil para a integração de práticas educativas voltadas ao meio ambiente no sistema formal e não formal de ensino.

Segundo a lei, a educação ambiental é definida como "os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente" (Brasil, 1999). Este marco legal estabelece diretrizes fundamentais para que o desenvolvimento sustentável seja alcançado a partir da conscientização e engajamento da sociedade, estabelece os objetivos da educação ambiental, destaca seus princípios fundamentais e a integra ao currículo em todos os níveis da educação básica e superior.

Um dos principais aspectos da PNEA é a sua abrangência. Ela prevê que a educação ambiental deve estar presente em todos os níveis e modalidades de ensino, promovendo a interdisciplinaridade e a transversalidade. Além disso, o texto legal destaca que as ações não devem se limitar ao ambiente escolar, mas também envolver as comunidades, promovendo a sensibilização em larga escala por meio de campanhas e projetos educativos no âmbito não formal (Jacobi, 2003).

As diretrizes da Lei 9.795/99 destacam a importância de integrar a educação ambiental de forma transversal e interdisciplinar em todas as etapas e modalidades de ensino. Conforme demonstrado no Quadro 3, essa política orienta a inclusão desse tema nos currículos escolares e nos programas de formação de educadores, com vista a garantir que os princípios da sustentabilidade sejam amplamente disseminados e efetivamente aplicados no cotidiano escolar e na sociedade.

Quadro 3- Principais Diretrizes da Lei 9.795/99

DIRETRIZES	DESCRIÇÃO
Educação Ambiental como processo contínuo	Deve ser permanente, ocorrendo em todos os níveis de ensino, tanto na educação formal quanto na não formal.
Interdisciplinaridade	A educação ambiental deve ser trabalhada de forma integrada às diversas disciplinas, promovendo uma abordagem transversal do conhecimento.
Participação social	Incentivar o envolvimento ativo da comunidade, promovendo a responsabilidade compartilhada entre poder público, escolas, sociedade civil e setor privado.
Princípios da sustentabilidade	Ações educativas devem valorizar práticas que promovam a conservação dos recursos naturais e o desenvolvimento sustentável.
Capacitação e formação	Garantir a formação contínua de educadores e profissionais para que estejam preparados para abordar a educação ambiental de maneira eficaz.
Sensibilização e divulgação	Fomentar o uso de meios de comunicação e materiais educativos para conscientizar a população sobre a importância da preservação ambiental.

Fonte: Brasil (1999), adaptado.

No estudo “Políticas públicas de educação ambiental numa sociedade de risco: tendências e desafios no Brasil”, Barbosa (2008, p. 2), afirma que,

“a Política Nacional de Educação Ambiental vem levando em consideração uma educação ambiental crítica, participativa, transformadora e emancipatória, que valoriza a cidadania ambiental e fortalece processos na política da vida, além de aproximar escola e comunidade”.

Essa perspectiva revela o caráter profundamente político e social da educação ambiental preconizada pela PNEA, cuja missão ultrapassa os limites do ensino tradicional ao propor uma formação pautada na transformação da realidade e na promoção de práticas sustentáveis. A política pública assume um papel estratégico ao articular saberes, valores e atitudes orientados para a construção de uma sociedade justa, solidária e ambientalmente equilibrada, conforme os princípios da sustentabilidade. Ao destacar a aproximação entre escola e comunidade, a PNEA promove uma educação territorializada e dialógica, fundamentada na participação coletiva e no empoderamento dos sujeitos sociais. A partir desse olhar, compreende-se que os objetivos da Política Nacional de Educação Ambiental não se restringem à inserção de conteúdos ecológicos nos currículos escolares, mas visam à formação crítica e cidadã, capaz de enfrentar os desafios socioambientais contemporâneos com responsabilidade ética e compromisso coletivo. Assim, a educação ambiental torna-se uma ferramenta de transformação social, essencial para o fortalecimento da democracia e para a consolidação de uma cultura de sustentabilidade.

Os objetivos fundamentais da Educação Ambiental, conforme estabelecidos pela Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) e pela Lei nº 9.795/99, destacam a amplitude e a importância desse processo educativo na construção de uma sociedade sustentável e justa. A educação ambiental transcende a simples transmissão de informações, buscando uma abordagem interdisciplinar, crítica e participativa, capaz de gerar reflexões e ações concretas para a preservação do meio ambiente e o desenvolvimento sustentável. Nesse contexto, o Quadro 4 apresenta de forma sintetizada os principais objetivos da PNEA.

Tais objetivos estão alinhados a uma visão de educação como instrumento de emancipação e construção coletiva de soluções para os desafios ecológicos, sociais e econômicos contemporâneos. Ao promover o diálogo entre diferentes saberes e culturas, a Educação Ambiental contribui para a valorização dos conhecimentos locais, para a equidade socioambiental e para o engajamento ético e responsável dos sujeitos em seus territórios.

Quadro 4 - Principais Objetivos da Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA)

PRINCIPAIS OBJETIVOS	DESCRIÇÃO
Desenvolvimento de uma compreensão integrada do meio ambiente	Reconhecer as múltiplas e complexas relações que envolvem aspectos ecológicos, sociais, econômicos, culturais, políticos e éticos. Como ressalta Guimarães (2004), a educação ambiental deve abordar o meio ambiente como um sistema dinâmico e interdependente, capaz de conectar o ser humano à natureza.
Democratização das informações ambientais	Garantir que o acesso às informações sobre o meio ambiente seja amplo e acessível, promovendo transparência e conscientização coletiva.
Estímulo à consciência crítica	Proporcionar uma visão crítica e reflexiva sobre as problemáticas ambientais e suas dimensões sociais, capacitando cidadãos a identificarem causas estruturais e buscarem soluções concretas e sustentáveis. Segundo Freire (1987), “a educação não transforma o mundo. A educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo.”
Participação individual e coletiva	Promover a participação ativa e responsável da sociedade na preservação e na defesa do meio ambiente, compreendendo a cidadania ambiental como parte essencial dos direitos e deveres humanos.
Cooperação entre regiões	Incentivar o diálogo e a solidariedade entre diferentes regiões do Brasil, em níveis locais, regionais e nacionais, para a construção de uma sociedade justa e ambientalmente equilibrada.
Fortalecimento da cidadania e integração com ciência e tecnologia	Articular a educação, ciência e tecnologia como instrumentos para o fortalecimento da cidadania e a busca de soluções inovadoras para os desafios socioambientais.
Autodeterminação dos povos e solidariedade	Valorizar a diversidade cultural e a autodeterminação, promovendo a solidariedade entre os povos como pilares fundamentais para um futuro sustentável e justo.

Fonte: Brasil (1999), adaptado.

Tendo em vista as diretrizes e os objetivos da PNEA, concebe-se que a educação ambiental busca formar cidadãos conscientes, críticos e engajados, capazes de compreender a interdependência entre o ser humano e o meio ambiente. Segundo Carvalho (2006), promover a educação ambiental significa educar para a vida em sua plenitude, estimulando a construção de valores pautados na justiça social e na sustentabilidade.

Esse conjunto de objetivos reflete a necessidade urgente de ações coletivas que conciliem a preservação ambiental com o desenvolvimento humano e social.

No entanto, apesar dos avanços legislativos, a implementação da Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) ainda enfrenta desafios estruturais. Entre os principais entraves, destacam-se a insuficiência de investimentos na capacitação

docente, a carência de recursos didáticos adequados e a dificuldade de integrar as questões ambientais de forma transversal ao currículo escolar.

A educação ambiental no Brasil continua sendo abordada de maneira fragmentada, o que dificulta a adoção de práticas pedagógicas interdisciplinares que relacionem as dimensões ecológica, social e econômica de maneira integrada (Loureiro, 2006). O autor argumenta que a falta de articulação entre a legislação ambiental e as políticas educacionais representa um dos principais desafios para a efetivação da PNEA, comprometendo seu potencial transformador. Essa dissociação restringe o papel da educação ambiental como instrumento de conscientização e mudança social diante das questões ambientais contemporâneas.

A legislação brasileira prevê a educação ambiental como um direito fundamental e um princípio norteador do ensino em todos os níveis e modalidades (Brasil, 1999). Para superar essa lacuna, Loureiro (2006) enfatiza a necessidade de um comprometimento mais efetivo do poder público, que deve promover a articulação intersetorial entre órgãos governamentais, organizações da sociedade civil e instituições educacionais, garantindo assim a implementação e o fortalecimento da educação ambiental no país.

Desse modo, embora a legislação ambiental brasileira seja robusta, sua aplicação no contexto educacional é limitada pela ausência de articulação entre os setores responsáveis. Essa falta de coordenação impede que a educação ambiental seja incorporada de forma transversal e interdisciplinar nos currículos escolares, restringindo seu alcance e eficácia.

Dantas e Abílio (2014, p.180) afirmam que "a Educação Ambiental deve ser trabalhada de forma transversal e interdisciplinar, visando à formação de cidadãos críticos e conscientes." Essa perspectiva enfatiza a importância de integrar a educação ambiental aos programas educacionais, conforme previsto na Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA).

Para que a educação ambiental cumpra seu papel de formar cidadãos ativos e comprometidos com a sustentabilidade, é fundamental que ela não se limite a práticas pontuais, mas seja incorporada de maneira sistêmica e interdisciplinar. De acordo com Gadotti (2008), a educação ambiental deve promover uma compreensão crítica das interconexões entre as dimensões sociais, econômicas, culturais e ambientais. Essa abordagem permite que os indivíduos percebam sua responsabilidade na construção

de um mundo mais sustentável e participem ativamente das decisões que impactam o meio ambiente.

Essa perspectiva, Tozoni-Reis (2001, p. 33), enfatiza que a educação ambiental deve ser abordada de maneira interdisciplinar, integrando diferentes áreas do conhecimento para favorecer uma compreensão holística das questões ambientais. Isso implica que a sustentabilidade deve ser trabalhada não apenas em disciplinas específicas, mas de forma transversal em toda a estrutura educacional. Tal abordagem reforça o papel da Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) como um marco legal e pedagógico essencial para a construção de uma sociedade mais consciente e comprometida com a sustentabilidade.

Para tanto, é necessário que a educação ambiental não seja vista apenas como um apêndice curricular, mas como uma prioridade estratégica, conforme apontam Sauv  (2005) e Loureiro (2006). Esses autores defendem que a efetiva o da PNEA deve ser alicerçada em políticas públicas consistentes e integradas, envolvendo todos os atores sociais em um esforço coletivo para enfrentar a crise ambiental.

Sorrentino *et al.* (2005, p. 288) destacam que:

A Educa o Ambiental nasce como um processo educativo que conduz a um saber ambiental materializado nos valores éticos e nas regras políticas de convívio social e de mercado, que implica a questão distributiva entre benefícios e prejuízos da apropria o e do uso da natureza. Ela deve, portanto, ser direcionada para a cidadania ativa, considerando seu sentido de pertencimento e corresponsabilidade que, por meio da a o coletiva e organizada, busca a compreensão e a supera o das causas estruturais e conjunturais dos problemas ambientais

Essa abordagem enfatiza que a educa o ambiental deve ser ativa, participativa e contextualizada, permitindo que os indivíduos compreendam a complexidade dos desafios ambientais e se engajem na busca por solu es sustentáveis.

Por tanto, diante dos desafios socioambientais contemporâneos, a educa o ambiental desempenha um papel fundamental na constru o de uma sociedade sustentável. No contexto atual, marcado por crises ecológicas e mudanças climáticas, torna-se imprescindível educar para formar cidadãos críticos, conscientes e comprometidos com a preserva o ambiental.

Destarte, além dos desafios ambientais, a educa o ambiental deve ir além da simples sensibiliza o, promovendo uma transforma o efetiva de comportamentos por meio de práticas pedagógicas que integram teoria e prática. Seu objetivo não se

limita à conscientização, mas inclui o incentivo à adoção de atitudes sustentáveis no cotidiano e à construção de uma cultura ambiental ativa e responsável.

Nesse sentido, o próximo subcapítulo aborda a relação entre educação ambiental e o desenvolvimento de comportamentos sustentáveis, analisando como esses elementos se interconectam para fomentar uma sociedade mais equilibrada, consciente e socialmente justa.

2.2.2 Educação Ambiental: Consciência e Comportamentos Sustentáveis

A Educação Ambiental está assegurada na Constituição Federal de 1988, sendo um direito humano fundamental, pois contribui diretamente para a proteção do meio ambiente e para a promoção da cidadania e da dignidade humana. Nesse sentido, a educação ambiental não deve ser vista apenas como um componente pedagógico, mas como um instrumento essencial para a construção de uma sociedade sustentável e consciente de suas responsabilidades ambientais.

A Constituição Federal, em seu Artigo 225, estabelece que:

Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao poder público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações.

§ 1º Para assegurar a efetividade desse direito, incumbe ao Poder Público:
(...)

VI – promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente; (Brasil, 1988, grifo nosso).

Por conseguinte, a educação ambiental é um princípio constitucional que deve ser incorporado de forma transversal às políticas públicas educacionais, garantindo sua aplicação em todos os níveis de ensino. Além disso, sua implementação efetiva exige articulação entre instituições governamentais, educacionais e a sociedade civil, conforme previsto na Política Nacional de Educação Ambiental (Lei nº 9.795/1999), que regulamenta e amplia as diretrizes constitucionais sobre o tema.

A educação ambiental é um processo educativo contínuo e interdisciplinar que visa conscientizar indivíduos e grupos sociais sobre a importância de preservar o meio ambiente, promovendo a construção de valores, conhecimentos, habilidades e atitudes voltados para a sustentabilidade e a justiça social. Mais do que transmitir informações, ela busca formar cidadãos críticos e comprometidos, capazes de

compreender as inter-relações entre sociedade, economia, cultura e natureza, e de agir para transformar essas relações em benefício de um futuro sustentável.

Essa proposta reflete um esforço coletivo para cultivar uma cultura orientada ao desenvolvimento sustentável, alinhada às demandas de um mundo cada vez mais complexo e interconectado (ONU, 2014). Contudo, o conceito de desenvolvimento sustentável apresenta interpretações diversas e contraditórias, sendo um tema em constante evolução. Tal complexidade exige uma compreensão profunda de seus significados e princípios, de forma a assegurar que sua implementação seja bem-sucedida e alinhada aos objetivos de transformação social e ambiental (Guimarães; Tomazzelo, 2004; Brasil, 1997a).

Segundo Carvalho (2006), a educação ambiental vai além da simples transmissão de conhecimentos, sendo um processo formativo que contribui para a construção de sujeitos comprometidos com a ecologia, fundamentando-se em valores éticos e culturais que favorecem a sustentabilidade e a justiça social. De forma semelhante, Sauv  (2005) destaca que a educa o ambiental integra diferentes abordagens, que variam da preserva o   reflexão crítica e transformadora, com o propósito de preparar os indivíduos para atuarem na constru o de uma sociedade mais justa e equilibrada.

A abordagem conservacionista concentra-se na conscientiza o sobre a importância da biodiversidade, da preserva o de ecossistemas e do uso sustentável dos recursos naturais. Essa perspectiva visa proteger o meio ambiente imediato, ensinando práticas sustentáveis e incentivando a oes diretas, como a reciclagem e o plantio de  rvores. Por outro lado, a abordagem crítica e transformadora vai além das a oes imediatas. Ela analisa as estruturas sociais, econômicas e culturais que geram os problemas ambientais, como o consumismo, as desigualdades e o modelo de desenvolvimento predominante. Essa perspectiva busca capacitar as pessoas a questionarem o *status quo* e a colaborarem na constru o de alternativas que promovam a justiça social e ambiental. Para Dias (1994), a educa o ambiental   um processo que envolve a participa o ativa das pessoas, promovendo uma visão integrada do meio ambiente e desenvolvendo a capacidade de tomar decisões conscientes e responsáveis, visando a sustentabilidade.

A UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), no relatório da Conferência Intergovernamental de Tbilisi² em 1977, definiu a educação ambiental como um processo que visa formar cidadãos conscientes, comprometidos com a solução de problemas ambientais por meio da compreensão crítica das inter-relações entre o ser humano e o meio ambiente, abrangendo as dimensões natural, social e cultural. Guimarães (2000) complementa essa visão ao afirmar que a educação ambiental constitui um campo de atuação político-pedagógico que tem como objetivo favorecer uma relação mais harmônica entre os seres humanos e o meio ambiente, fundamentando-se em uma perspectiva crítica e reflexiva.

Nesse contexto, a educação ambiental desempenha um papel crucial ao fomentar a mudança de valores e atitudes necessárias para enfrentar os desafios ambientais contemporâneos, como a crise climática, a perda da biodiversidade e a degradação dos recursos naturais. Ela promove não apenas a conscientização, mas também o desenvolvimento de competências práticas que possibilitam aos cidadãos atuarem como agentes de transformação social, capazes de agir coletivamente em prol de um futuro sustentável.

A implementação da educação ambiental pode ocorrer em diferentes esferas, como a educação formal, inserida nos currículos escolares; a educação não formal, em espaços como ONGs e comunidades; e a educação informal, por meio de campanhas e projetos de conscientização. Em todas essas abordagens, seu objetivo central permanece o mesmo: capacitar os indivíduos a compreenderem a complexidade das questões ambientais e a contribuir para a construção de soluções sustentáveis. A importância da educação ambiental é amplamente reconhecida por autores e organizações internacionais. Ela é vista como uma ferramenta fundamental para promover mudanças significativas no conhecimento, nos valores e nos comportamentos humanos, alinhando-os a uma ética de cuidado com o planeta e respeito às gerações futuras.

Para Hart (2005), É fundamental que os saberes transmitidos pela educação ambiental estejam sustentados em informações concretas e que as pessoas adquiram habilidades práticas que lhes permitam atuar de forma eficiente na preservação do

² A Conferência Intergovernamental de Tbilisi foi um marco na história da Educação Ambiental. Realizada em Tbilisi, Geórgia, em 1977, sob a coordenação da UNESCO e do PNUMA (Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente), a conferência consolidou princípios fundamentais para a educação ambiental em nível global.

meio ambiente. Dessa forma, a educação ambiental não apenas informa, mas transforma, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa, consciente e ambientalmente responsável.

A educação ambiental é um campo de intervenção político-pedagógica que busca promover processos educativos integrais, voltados para a construção de uma racionalidade ambiental. Segundo a UNESCO (2002), a educação ambiental não deve ser vista como um fim em si mesma, mas como ferramenta para mudar conhecimentos, valores, comportamentos e estilos de vida, visando à sustentabilidade.

Para construir uma sociedade com consciência ecológica, é necessário entender que a educação é o sustentáculo dessa estrutura. Destarte, é necessário que, mais do que informações e conceitos, a sociedade proponha-se a trabalhar com atitudes, com formação de valores, com o ensino e aprendizagem de procedimentos.

Quando se discute a questão ambiental, nem sempre se evidenciam as influências das relações de mercado e dos interesses de grupos na definição das condições do meio ambiente. Isso acaba permitindo a interpretação de que os principais danos ambientais resultam de uma "maldade" intrínseca ao ser humano. Diante desse cenário, torna-se necessária a construção de uma consciência ecológica sustentável, capaz de fomentar uma resposta social preservacionista, na qual a população reconheça e assuma de forma consciente seu papel e responsabilidade em relação à preservação ambiental (Haluza-Delay, 2013).

Atualmente, práticas de Educação Ambiental e de promoção da consciência ecológica são convocadas a responder a demandas relacionadas à formação para a participação comunitária e para a justiça social (Haluza-Delay, 2013). Todavia, os sentidos hegemônicos que constituem muitas dessas práticas contribuem para o apagamento de lutas ambientais, bem como das injustiças e desigualdades socioambientais que afetam determinadas comunidades humanas e não humanas. A supressão da reflexão crítica sobre desigualdades e injustiças ambientais na construção do saber ambiental gera um esvaziamento político, que reduz as dimensões éticas, políticas e econômicas da questão ambiental, deixando em destaque apenas a dimensão ecológica. Isso fomenta uma perspectiva equivocada de que o problema ambiental está dissociado de uma cadeia complexa de relações sociais, e que, portanto, sua solução seria meramente técnica.

A sustentabilidade é um conceito amplamente discutido no contexto ambiental, sendo fundamental para a promoção de ações que assegurem a continuidade dos processos ecológicos e socioeconômicos, considerando a natureza como elemento essencial para a manutenção da vida. O termo surge da necessidade de refletir sobre os impactos da exploração e do uso dos recursos naturais pela sociedade, buscando alternativas que favoreçam sua preservação e uso consciente, com o objetivo de evitar seu esgotamento e garantir a qualidade de vida das gerações futuras.

A definição de sustentabilidade está intrinsecamente relacionada ao conceito de desenvolvimento sustentável, que visa equilibrar o crescimento econômico, a preservação ambiental e o bem-estar social, conforme estabelecido no Relatório Brundtland (CMMAD, 1987). O documento define desenvolvimento sustentável como o desenvolvimento que satisfaz as necessidades do presente, sem comprometer a capacidade das gerações futuras de satisfazerem suas próprias necessidades. Nesse sentido, a sustentabilidade requer a implementação de práticas responsáveis e de políticas públicas eficazes, que assegurem a utilização racional dos recursos naturais, sem comprometer as necessidades das próximas gerações (Bacha; santos; Schaum, 2010).

Nesse contexto, emerge o conceito de tripé da sustentabilidade, que compreende três dimensões interdependentes: ambiental, social e econômica.

A sustentabilidade ambiental refere-se à conservação dos recursos naturais e à proteção dos ecossistemas, garantindo a manutenção dos ciclos da vida e da biodiversidade. Implica a adoção de práticas que reduzam os impactos negativos sobre o meio ambiente, como o uso responsável da água, a adoção de energia limpa, o manejo adequado de resíduos e a mitigação das mudanças climáticas.

A sustentabilidade social, por sua vez, diz respeito à promoção da equidade, da justiça social e da qualidade de vida. Envolve a garantia dos direitos humanos, a inclusão social, o acesso à educação, à saúde, ao trabalho digno e o fortalecimento das comunidades. Nesse eixo, destaca-se a importância do empoderamento de grupos historicamente marginalizados, como mulheres, povos indígenas e populações periféricas.

Já a sustentabilidade econômica busca assegurar o crescimento econômico de forma ética, duradoura e inclusiva, com distribuição justa de renda, inovação responsável e fortalecimento de cadeias produtivas sustentáveis. Esse pilar visa não apenas o lucro, mas a criação de valor a longo prazo para todos os atores envolvidos.

Assim, o tripé da sustentabilidade propõe uma abordagem integrada, na qual nenhum dos pilares social, ambiental e econômico — pode ser negligenciado sem comprometer os demais. A efetivação dessa lógica requer o engajamento de governos, do setor privado, da sociedade civil e das instituições acadêmicas, por meio de ações sinérgicas que articulem desenvolvimento com responsabilidade socioambiental.

A figura abaixo ilustra a interdependência entre os três pilares da sustentabilidade, demonstrando que o equilíbrio entre eles é fundamental para garantir um desenvolvimento verdadeiramente sustentável. O eixo ambiental fornece os limites ecológicos, o eixo social assegura justiça e equidade, e o eixo econômico viabiliza os meios para o progresso. A sobreposição entre esses elementos representa o ponto ideal em que as ações humanas respeitam os recursos naturais, promovem inclusão social e asseguram viabilidade econômica.

Figura 6 - Tripé da Sustentabilidade



Fonte: elaborada pela autora (2025).

Sendo assim, a sustentabilidade refere-se ao princípio da busca pelo equilíbrio entre a disponibilidade dos recursos naturais e a exploração deles por parte da

sociedade. Ou seja, visa a equilibrar a preservação do meio ambiente e o que ele pode oferecer em consonância com a qualidade de vida da população (Sousa, 2024).

O conceito de sustentabilidade foi formalmente introduzido em 2002 durante a Cúpula Mundial sobre Desenvolvimento Sustentável, também conhecida como Rio+10, realizada em Joanesburgo, África do Sul. Este termo se estendeu além do escopo do desenvolvimento econômico, abrangendo dimensões ecológicas e sociais, e ressaltando a busca pela equidade social. Portanto, a sustentabilidade pode ser entendida como o objetivo final, enquanto o desenvolvimento sustentável representa os meios pelos quais esse objetivo é alcançado (Sousa, 2024).

Os comportamentos sustentáveis referem-se a atitudes e práticas que buscam minimizar os impactos negativos das ações humanas sobre o meio ambiente, promovendo o equilíbrio entre o uso dos recursos naturais e o bem-estar das futuras gerações.

Entre essas atitudes, destacam-se o consumo consciente, a preservação ambiental, a redução de resíduos e o incentivo a práticas sociais e econômicas voltadas à sustentabilidade. Tais comportamentos emergem de uma crescente conscientização sobre a urgência de preservar o planeta, garantindo a qualidade de vida e a conservação da biodiversidade.

Hart (2005) afirma que comportamentos sustentáveis exigem uma mudança de paradigma cultural e econômico, baseada tanto no desenvolvimento de valores éticos quanto na implementação de ações práticas. O autor destaca que, para alcançar a sustentabilidade, não basta compreender os problemas ambientais; é fundamental capacitar as pessoas a desenvolverem habilidades que lhes permitam lidar de forma eficaz com os desafios ecológicos contemporâneos. Nesse contexto, a educação ambiental desempenha um papel essencial, ao fornecer ferramentas que possibilitam a transformação de mentalidades e a adoção de práticas sustentáveis no cotidiano individual e coletivo.

De acordo com Carvalho (2006), o sucesso na adoção de comportamentos sustentáveis depende de uma conscientização crítica sobre os impactos ambientais das atividades humanas. Para a autora, é essencial promover uma mudança cultural que valorize a cooperação, a solidariedade e a adoção de práticas como a redução do consumo, a reutilização de materiais e a reciclagem. Esses hábitos, segundo ela, são fundamentais para garantir a sustentabilidade ambiental e social.

O Relatório Brundtland (1987), marco no conceito de desenvolvimento sustentável, menciona que comportamentos sustentáveis são pilares essenciais para equilibrar crescimento econômico, justiça social e preservação ambiental. O documento sublinha que é necessário repensar padrões de consumo e produção para garantir a integridade ecológica e a equidade entre as nações. Nesse sentido, Guimarães (2000) reforça a importância de uma abordagem crítica, que vá além das ações individuais e promova transformações estruturais nas políticas públicas e nos modelos econômicos, articulando práticas locais e globais.

Dias (1994) acrescenta que comportamentos sustentáveis podem ser incorporados no cotidiano por meio de ações simples, como o uso racional da água, a economia de energia, a separação de resíduos e a escolha por produtos sustentáveis. Ele enfatiza que essas práticas, quando adotadas em larga escala, geram impactos significativos na preservação ambiental e no combate às mudanças climáticas. Além disso, a implementação dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Organização das Nações Unidas (ONU) reforça a necessidade de promover comportamentos sustentáveis. Esses objetivos destacam que mudanças nos padrões de consumo e produção são cruciais para alcançar a sustentabilidade global. A ONU (2015) enfatiza que a transição para um modelo de vida sustentável requer o envolvimento de todos os setores da sociedade, desde governos até cidadãos.

Em suma, comportamentos sustentáveis não são apenas escolhas individuais, mas também respostas coletivas às crises ambientais e sociais contemporâneas. Promover a sustentabilidade exige esforços conjuntos entre indivíduos, governos, empresas e organizações sociais. Como ressaltam Carvalho (2006) e Guimarães (2000), esses comportamentos precisam ser fomentados por meio da educação, do engajamento e da transformação cultural, sempre com o objetivo de construir uma sociedade mais justa, consciente e ambientalmente responsável.

Ademais, a Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS) representa um chamado para repensar e reorientar políticas, programas e práticas educacionais, assumindo um papel essencial na construção de um planeta mais justo e sustentável (UNESCO, 2005).

Dentro do espaço educacional, a sustentabilidade deve ser abordada de forma interdisciplinar, integrada aos currículos de diversas áreas do conhecimento. Essa abordagem permite a incorporação de temáticas que aplicam conceitos relevantes às

realidades locais e globais, auxiliando os indivíduos em seus processos de tomada de decisão e contribuindo para a melhoria da qualidade de vida. Nesse contexto, os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), estabelecidos para o período de 2015 a 2030, enfatizam a integração da Educação para a Sustentabilidade nos ambientes escolares. A iniciativa visa garantir que todos os alunos adquiram conhecimentos e habilidades voltados para a promoção dos direitos humanos, da igualdade de gênero, da cidadania global e da valorização da diversidade cultural, com foco em uma convivência pacífica.

Durante a Educação Infantil, a criança atravessa um período crucial de desenvolvimento cognitivo e socioemocional, tornando-se especialmente receptiva a experiências sensoriais, lúdicas e interativas. Nesse contexto, a introdução da educação ambiental pode desempenhar um papel fundamental na construção de valores ecológicos, ao estimular o respeito à natureza e promover a adoção de comportamentos sustentáveis desde os primeiros anos de vida.

Segundo Sato (2003, p. 8), “a educação ambiental deve ir além da transmissão de conhecimentos e atuar como um processo de construção de significados e atitudes, que possibilite às crianças compreenderem sua relação com o meio ambiente de forma crítica e participativa”. Nessa perspectiva, a Educação Infantil deve oferecer um ambiente propício ao desenvolvimento de atividades pedagógicas que favoreçam o contato direto com a natureza, permitindo que as crianças vivenciem e experimentem práticas ambientais no cotidiano.

Essa abordagem é fundamental, pois as primeiras experiências infantis são sensoriais, afetivas e experimentais. Proporcionar vivências que estimulem o cuidado, a observação e a curiosidade contribuem para a construção de uma consciência ambiental desde cedo. Mais do que transmitir informações, é necessário promover situações em que as crianças explorem, plantem, cuidem e percebam-se como parte do meio ambiente. Assim, a educação ambiental não se restringe ao cognitivo, mas envolve valores, atitudes e vínculos afetivos, fundamentais para formar sujeitos críticos, participativos e comprometidos com a sustentabilidade.

De acordo com Carvalho (2012, p. 21), “a abordagem da educação ambiental na primeira infância deve estar baseada em três pilares”, conforme ilustração da Figura 7.

Figura 7 - Três pilares da educação ambiental na primeira infância



Fonte: Carvalho (2012).

Portanto, a aprendizagem ativa e experiencial é essencial para que as crianças compreendam os impactos de suas ações sobre o meio ambiente e desenvolvam hábitos sustentáveis desde a infância. Nesse sentido, a próxima discussão aborda os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), suas metas e o papel fundamental da educação na promoção de práticas sustentáveis, com ênfase na perspectiva social. Explora-se aspectos como a construção de sociedades inclusivas e justas, fundamentadas na igualdade de oportunidades, na redução das desigualdades e na valorização da diversidade.

A análise destacará ainda o papel da educação na promoção da cidadania global, dos direitos humanos e da igualdade de gênero, elementos essenciais para o fortalecimento do tecido social e para a construção de uma convivência harmoniosa e sustentável.

2.2.3 Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável: ODS 5 Empoderamento de Mulheres e Meninas na perspectiva da Igualdade de Gênero

Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) refletem o resultado de uma progressão contínua dos direitos humanos enquanto agenda universal. Conforme observa Bobbio (2004), os direitos humanos, concebidos como naturais e inalienáveis, passaram por um processo de evolução histórica, ajustando-se às demandas e aos valores de cada sociedade em distintos períodos. Sob essa perspectiva histórica e axiológica, os ODS devem ser compreendidos como parte de um processo de ampliação e ressignificação dos direitos humanos.

Segundo Silveira e Pereira (2018), Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) buscam transformar os desafios e as aspirações da sociedade contemporânea em objetivos claros e universais, que estejam em sintonia com as necessidades e a realidade do mundo atual. Dessa forma, eles consolidam a evolução dos direitos humanos ao integrar dimensões como igualdade de gênero, sustentabilidade ambiental, inclusão social e prosperidade econômica, configurando-se como instrumentos fundamentais para a construção de um futuro mais equitativo e sustentável. Conforme apontam Guimarães e Tomazzelo (2004), a sustentabilidade deve ser compreendida como um conceito amplo e interdependente, que não se limita às questões ambientais, mas abrange também a promoção da justiça social, do desenvolvimento econômico inclusivo e da preservação do equilíbrio ecológico.

A partir da década de 1990, a comunidade internacional passou a dedicar maior atenção à formulação de agendas e pactos globais voltados à melhoria das condições humanas e à promoção do desenvolvimento sustentável. Entre as iniciativas promovidas pela Organização das Nações Unidas (ONU), destaca-se a Declaração do Milênio, que serviu como base para os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODMs). Esses objetivos, estabelecidos durante a Cúpula do Milênio, realizada em 2000, englobaram oito metas principais a serem alcançadas até 2015.

Todos os 191 Estados-membros da ONU à época, juntamente com ao menos 22 organizações internacionais, comprometeram-se a colaborar na realização dos seguintes objetivos: erradicar a pobreza extrema e a fome; alcançar o ensino primário universal; promover a igualdade de gênero e o empoderamento das mulheres; reduzir a mortalidade infantil; melhorar a saúde materna; combater o HIV/AIDS, a malária e

outras doenças; garantir a sustentabilidade ambiental; e desenvolver uma parceria global para o desenvolvimento (ONU, 2001).

O período de implementação dos ODMs trouxe avanços significativos, sendo considerado um marco importante no combate à desigualdade e na melhoria da qualidade de vida em diversos países, incluindo o Brasil. Contudo, apesar dos avanços, os ODMs foram criticados por sua visão limitada do conceito de desenvolvimento sustentável, que foi amplamente associado apenas à dimensão ambiental. Isso se reflete no fato de que apenas o sétimo objetivo fazia referência explícita à sustentabilidade, com foco em questões como desmatamento, poluição hídrica, emissões de gases do efeito estufa e mudanças climáticas. Esse enfoque restrito negligenciava a complexidade do desenvolvimento sustentável, que envolve não apenas a proteção ambiental, mas também desafios como a pobreza, a desigualdade de gênero, o desemprego, a corrupção e a fome.

A partir desse momento, houve uma evolução no entendimento de que o desenvolvimento sustentável não pode ser reduzido a uma agenda ambiental. Como destaca Sachs (2008), o desenvolvimento sustentável exige um equilíbrio entre três dimensões interdependentes: o social, o econômico e o ambiental. Essa abordagem integradora busca garantir que as gerações futuras possam desfrutar de condições dignas de vida, sem comprometer os recursos naturais do planeta. Para Jacobi (1997), a sustentabilidade requer não apenas o equilíbrio ecológico, mas também a promoção de justiça social e qualidade de vida, rompendo com os paradigmas tradicionais de desenvolvimento que privilegiam o crescimento econômico em detrimento do bem-estar humano e ambiental.

A adoção de uma perspectiva mais abrangente foi consolidada com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), que sucederam aos ODMs em 2015. Segundo Leff (2001), a sustentabilidade não se limita a um conceito técnico ou gerencial, mas envolve uma transformação paradigmática, em que o desenvolvimento deve ser reestruturado para atender às necessidades humanas e respeitar os limites ecológicos do planeta. Essa visão amplia o alcance das metas globais, integrando aspectos como igualdade de gênero, educação de qualidade, redução das desigualdades, trabalho decente e crescimento econômico sustentável.

Portanto, a noção contemporânea de sustentabilidade transcende o meio ambiente, abordando as inter-relações entre os sistemas sociais, econômicos e ecológicos. Contexto em que Sachs (2008) argumenta que a verdadeira

sustentabilidade implica reimaginar os padrões de produção e consumo, promovendo uma sociedade mais equitativa e resiliente. Dessa forma, o desenvolvimento sustentável tornou-se um conceito multidimensional, voltado para assegurar justiça social, prosperidade econômica e equilíbrio ambiental, refletindo a complexidade e as necessidades do mundo contemporâneo.

Amato Neto (2011, p. 2), em suas considerações, pontua que

O termo sustentabilidade deve ser compreendido como um conceito sistêmico, relacionado com a continuidade dos aspectos econômicos, sociais, culturais e ambientais da sociedade humana. Portanto, um modelo de desenvolvimento sustentável deve objetivar o atendimento das necessidades presentes na sociedade, sem, contudo, comprometer a possibilidade de gerações futuras satisfazerem suas próprias necessidades.

Nesse sentido, a sustentabilidade global tem como base uma abordagem de pensamento sistêmico fundamentada na coletividade. No entanto, questões como a violação de direitos das mulheres continuam a evidenciar barreiras significativas ao desenvolvimento social. Apesar dos avanços alcançados por meio das intervenções da Organização das Nações Unidas (ONU), persistem desafios antigos que demandam soluções inovadoras e eficazes.

Em 2015, durante a Cúpula de Desenvolvimento Sustentável da Assembleia Geral da ONU, foi aprovado o documento “Transformando Nosso Mundo: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável”. Esse plano de ação global, implementado a partir de 2016, reconhece a erradicação da pobreza — em todas as suas formas e dimensões — como o maior obstáculo ao alcance do desenvolvimento sustentável.

Para tanto, a Agenda 2030 definiu 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) e 169 metas, enfatizando que seu sucesso depende de uma ampla parceria global, envolvendo governos, sociedade civil, setor privado, academia, mídia e organismos internacionais. A proposta busca enfrentar os desafios mais urgentes da atualidade, com destaque para a erradicação da pobreza, a proteção ambiental e a promoção de condições de paz e prosperidade para todas as pessoas. Os indicadores da Agenda evidenciam desigualdades persistentes e orientam ações estratégicas voltadas à superação dos problemas contemporâneos, promovendo um futuro mais justo, equitativo e sustentável.

Um dos aspectos mais inovadores dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) é seu caráter universal. Diferentemente dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM), que se concentravam principalmente nos países

em desenvolvimento, os ODS buscam engajar todas as nações em um esforço coletivo para enfrentar desafios comuns. Essa proposta reflete uma abordagem fundamentada nos princípios dos direitos humanos, como enfatiza Bobbio (2004), ao argumentar que esses direitos evoluem ao longo do tempo, adaptando-se às necessidades das sociedades em diferentes períodos históricos. Sob essa ótica, os ODS podem ser compreendidos como uma extensão contemporânea dos direitos humanos, traduzindo os anseios globais em metas concretas para o século XXI.

Figura 8 – Objetivos de Desenvolvimento Sustentável



Fonte: ONU, 2015.

Vale destacar que, entre os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), encontra-se o ODS 5, cujo propósito é alcançar a igualdade de gênero e empoderar todas as mulheres e meninas. Este objetivo é fundamental para o progresso global e contempla metas específicas que visam enfrentar as desigualdades de gênero em múltiplas dimensões:

5.1 Acabar com todas as formas de discriminação contra todas as mulheres e meninas em todas as partes.

5.2 Eliminar todas as formas de violência contra todas as mulheres e meninas nas esferas públicas e privadas, incluindo o tráfico e exploração sexual e de outros tipos.

5.3 Eliminar todas as práticas nocivas, como os casamentos prematuros, forçados e de crianças e mutilações genitais femininas.

5.4 Reconhecer e valorizar o trabalho de assistência e doméstico não remunerado, por meio da disponibilização de serviços públicos, infraestrutura

e políticas de proteção social, bem como a promoção da responsabilidade compartilhada dentro do lar e da família, conforme os contextos nacionais.

5.5 Garantir a participação plena e efetiva das mulheres e a igualdade de oportunidades para a liderança em todos os níveis de tomada de decisão na vida política, econômica e pública.

5.6 Assegurar o acesso universal à saúde sexual e reprodutiva e os direitos reprodutivos.

5.a Realizar reformas para dar às mulheres direitos iguais aos recursos econômicos, bem como o acesso à propriedade e controle sobre a terra e outras formas de propriedade, serviços financeiros, herança e os recursos naturais, de acordo com as leis nacionais.

5.b Aumentar o uso de tecnologias de base, em particular as tecnologias de informação e comunicação, para promover o empoderamento das mulheres.

5.c Adotar e fortalecer políticas sólidas e legislação aplicável para a promoção da igualdade de gênero e o empoderamento de todas as mulheres e meninas em todos os níveis (ONU, 2015).

Dadas as metas dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) e suas prerrogativas, é essencial reconhecer que a discussão sobre esses temas e seus desdobramentos não se esgota. Pelo contrário, ela se apresenta como um processo contínuo e indispensável para a formulação de ações efetivas baseadas na conscientização e na mobilização social. No caso específico do ODS 5, que busca alcançar a igualdade de gênero e empoderar todas as mulheres e meninas, o debate expande-se para contemplar os múltiplos desafios históricos, culturais e estruturais que perpetuam a desigualdade de gênero em diversas sociedades. Como observa Leff (2001), alcançar o desenvolvimento sustentável exige não apenas mudanças estruturais em modelos econômicos e políticas públicas, mas também transformações culturais profundas, que redefinem os padrões de produção, consumo e convivência social.

O empoderamento feminino é central para o alcance da igualdade de gênero e, conseqüentemente, para o desenvolvimento sustentável. Como afirma Sen (2000), fortalecer o protagonismo das mulheres vai além de uma questão de justiça, sendo também um fator essencial para impulsionar o desenvolvimento social e econômico. O autor argumenta que, quando as mulheres têm acesso a educação, saúde e oportunidades econômicas, elas contribuem significativamente para a transformação das comunidades, gerando benefícios que transcendem sua própria condição.

Dessa forma, além de promover a dignidade e os direitos humanos para metade da população global, a igualdade de gênero beneficiaria significativamente a

economia global. De acordo com um estudo da Organização Internacional do Trabalho, a redução da disparidade entre homens e mulheres no mercado de trabalho aumentaria as taxas de emprego e conseqüentemente o PIB (Produto Interno Bruto) global (Sanchez, 2024).

O meio ambiente também se beneficiaria se a humanidade oferecesse oportunidades iguais a todos os indivíduos. O Projeto Drawdown, que mapeou 100 soluções para mitigar as mudanças climáticas, classificou a educação de meninas como a sexta solução mais eficaz para reduzir emissões de poluentes até 2050, com um retorno considerado "incalculável" sobre o investimento (Sanchez, 2024).

Segundo o relatório, isso ocorre porque meninas e mulheres educadas têm mais probabilidade de compreender a importância do planejamento familiar, contribuindo, por exemplo, para um menor crescimento populacional e, conseqüentemente, para a redução do aquecimento global.

Nesse sentido, o empoderamento feminino envolve tanto a ampliação do acesso aos direitos fundamentais quanto a garantia de voz e participação em processos decisórios — o que inclui a ocupação de espaços de liderança política e econômica. Como afirma Hooks (2015), a verdadeira conquista da igualdade de gênero depende da superação das estruturas de poder patriarcais, criando condições em que mulheres e homens possam conviver de forma justa e igualitária. Essa desconstrução requer tanto mudanças individuais quanto coletivas, sustentadas por ações educacionais, legislativas e culturais.

Jacobi (1997) reforça que a mobilização social é indispensável para que os objetivos relacionados à igualdade de gênero sejam atingidos. Ele destaca que a conscientização coletiva promove a transformação de valores e comportamentos, desafiando normas sociais que perpetuam a discriminação e a violência de gênero. Assim, o empoderamento das mulheres não deve ser visto apenas como um objetivo final, mas como um meio de reconfigurar as dinâmicas sociais em prol de uma sociedade mais inclusiva e sustentável.

Portanto, a busca pela igualdade de gênero e pelo empoderamento feminino, como preconizado no ODS 5, exige uma abordagem integrada, que articule educação, mobilização comunitária e políticas públicas eficazes. Conforme Leff (2001), essa transformação só será possível por meio de um diálogo interdisciplinar que reconheça as inter-relações entre os desafios ambientais, sociais e econômicos. O empoderamento das mulheres, além de ser uma questão de direitos humanos, é um

motor essencial para a superação de desigualdades estruturais e para a construção de um futuro sustentável, no qual todos tenham oportunidades reais de desenvolvimento e prosperidade.

Diante da centralidade do ODS 5 e da necessidade de promover a igualdade de gênero e o empoderamento feminino, torna-se evidente que compreender os fundamentos teóricos das teorias feministas e dos estudos de gênero é essencial para enfrentar os desafios históricos e culturais que perpetuam as desigualdades. Essas abordagens fornecem um arcabouço crítico que permite analisar as estruturas de poder, as dinâmicas sociais e as relações de gênero, oferecendo ferramentas para a transformação da sociedade em direção a uma convivência mais justa e equitativa.

Compreender as teorias feministas, os estudos de gênero e o conceito de empoderamento feminino permite identificar as raízes das desigualdades e, ao mesmo tempo, elaborar estratégias eficazes para superá-las. Essas abordagens oferecem uma base sólida para analisar os desafios contemporâneos e contribuir para a construção de políticas públicas, práticas educacionais e ações coletivas que garantam um futuro de equidade e inclusão para todas as pessoas.

Essa conexão teórica será explorada na próxima discussão, destacando como essas perspectivas podem ser aplicadas para promover o empoderamento feminino e consolidar a igualdade de gênero como pilar fundamental do desenvolvimento sustentável.

2.3 Capítulo III - Empoderamento Feminino e Gênero

O empoderamento feminino e a luta contra a desigualdade de gênero constituem temas centrais nas discussões contemporâneas sobre justiça social, direitos humanos e desenvolvimento sustentável. Historicamente, as mulheres enfrentaram barreiras estruturais que limitaram sua participação plena na vida social, política, econômica e cultural. Essas desigualdades não são meramente reflexo de diferenças individuais, mas o resultado de sistemas sociais e culturais que, ao longo do tempo, perpetuaram hierarquias de gênero, relegando as mulheres a posições de subordinação.

O conceito de empoderamento feminino emerge como uma resposta a essas desigualdades, buscando promover a autonomia, a capacidade de decisão e a

participação ativa das mulheres em todas as esferas da vida. Segundo Rowlands (1997),

o empoderamento é um processo que envolve mudanças em três níveis: o intrapessoal, relacionado à autoconfiança e à autoestima; o interpessoal, que trata das relações sociais e familiares; e o institucional, que aborda a transformação das estruturas de poder.

No contexto de gênero, o empoderamento feminino é essencial para a desconstrução de normas patriarcais que historicamente restringem as mulheres a papéis sociais limitados, muitas vezes associados exclusivamente ao cuidado e à reprodução. Romper com esses padrões é um passo fundamental para alcançar relações mais equitativas e justas.

Essa desigualdade não se restringe ao plano simbólico ou cultural, manifesta-se de forma multifacetada em diversas esferas da vida social, especialmente na econômica. As mulheres enfrentam disparidades salariais, maior concentração em setores menos valorizados e a sobrecarga da dupla jornada de trabalho, que combina responsabilidades domésticas e profissionais. De acordo com o Fórum Econômico Mundial (2021), se mantido o ritmo atual de mudanças, a igualdade de gênero no mercado de trabalho global só será alcançada em mais de 130 anos. Esse dado evidencia a urgência de políticas públicas e ações estruturais que promovam a equidade de gênero como parte integrante do desenvolvimento sustentável.

As relações de poder, por sua vez, têm sido objeto de análise de diversas correntes teóricas que abordam o tema a partir de perspectivas distintas e complementares. Cada abordagem oferece ferramentas teóricas para compreender como o poder opera nas sociedades, organizando relações entre indivíduos, grupos e instituições. Essas correntes teóricas oferecem perspectivas complementares para analisar as dinâmicas de poder, evidenciando como elas são construídas, legitimadas e reproduzidas em diferentes contextos sociais. Ao integrar essas abordagens, é possível desenvolver uma compreensão mais ampla e crítica sobre as relações de poder que estruturam as sociedades.

As teorias feministas, por exemplo, fornecem uma análise crítica das relações de poder a partir da perspectiva de gênero. Autoras como Simone de Beauvoir (1949), Judith Butler (1990) e Bell Hooks (1984) destacam como o patriarcado e as normas de gênero operam como sistemas de poder que subordinam as mulheres e outros grupos marginalizados. Essas teorias também introduzem conceitos como a

interseccionalidade, que considera as interações entre gênero, raça, classe e sexualidade nas dinâmicas de poder, ampliando o entendimento das desigualdades.

Em síntese, o empoderamento feminino e a redução das desigualdades de gênero são processos indispensáveis para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa. No entanto, esses objetivos exigem um esforço coletivo, envolvendo governos, instituições, movimentos sociais e indivíduos.

Para compreender a complexidade desses processos, é necessário analisá-los sob múltiplas perspectivas, que vão além da dimensão legal ou econômica, abrangendo também aspectos históricos, culturais, simbólicos e estruturais. Assim, este estudo propõe explorar as diversas dimensões do empoderamento feminino e as estratégias necessárias para enfrentar as desigualdades de gênero, com ênfase na importância de uma abordagem interseccional e integrada capaz de promover transformações sociais significativas.

Dessa forma, neste capítulo, aborda-se as seguintes temáticas: teorias feministas e as correntes teóricas que analisam as relações de poder entre homens e mulheres e as desigualdades de gênero; estudos de gênero com enfoques que investigam as construções sociais de gênero e as relações de poder associadas; e o empoderamento feminino, com seus conceitos e práticas que visam fortalecer a autonomia e a capacidade de ação das mulheres.

2.3.1 Teorias Feministas: correntes teóricas que analisam as relações de poder entre homens e mulheres e as desigualdades de gênero

O feminismo é um movimento social, político e teórico que visa compreender e transformar as estruturas de poder que sustentam a desigualdade de gênero. Ele emerge como uma resposta histórica à opressão das mulheres e à exclusão de seus direitos políticos, sociais e econômicos, propondo uma sociedade mais justa e equitativa. Para Hooks (2015), feminismo se configura como uma luta voltada para a eliminação do sexismo, bem como de todas as formas de exploração e opressão baseadas nele., destacando que seu objetivo não se limita às mulheres, mas abrange todas as formas de desigualdade baseadas no gênero.

Ao longo do tempo, o feminismo desenvolveu diferentes correntes teóricas que abordam as relações de gênero a partir de perspectivas variadas, moldadas por contextos históricos, culturais e políticos. O feminismo liberal, por exemplo, busca

garantir a igualdade de direitos entre homens e mulheres por meio de reformas institucionais e jurídicas. Friedan (1963) argumenta que o patriarcado restringe as mulheres ao espaço doméstico, sendo necessário ampliar seu acesso à educação e ao mercado de trabalho. No entanto, essa abordagem é frequentemente criticada por não considerar suficientemente as desigualdades de classe e raça.

O feminismo liberal emerge como uma das primeiras correntes do pensamento feminista, voltando-se para a análise das desigualdades de gênero a partir de uma perspectiva que busca garantir a igualdade de oportunidades entre homens e mulheres, especialmente nos âmbitos político, social e econômico. Essa abordagem está fundamentada na ideia de que a desigualdade de gênero é resultado de barreiras estruturais e institucionais que excluem as mulheres da participação plena na sociedade. Para Mary Wollstonecraft, em sua obra clássica *A Vindication of the Rights of Woman*³ (1792), o acesso à educação e à cidadania é fundamental para que as mulheres possam ocupar uma posição de igualdade em relação aos homens, superando a dependência social e econômica.

No feminismo liberal, as relações de poder entre homens e mulheres são entendidas como produtos de normas e estruturas que restringem a liberdade individual. Segundo Betty Friedan, em *The Feminine Mystique*⁴ (1963), as mulheres foram historicamente confinadas a papéis domésticos e maternos que limitam sua realização pessoal e profissional, criando uma dinâmica de poder em que os homens ocupam posições privilegiadas nas esferas pública e privada. Para Friedan (1963), a libertação das mulheres passa pela reformulação dessas estruturas, com a garantia de direitos iguais, como o acesso ao mercado de trabalho e a eliminação de barreiras legais à sua participação.

Essa análise das relações de poder, no entanto, é frequentemente criticada por sua limitação em abordar as dimensões interseccionais das desigualdades de gênero. Autoras como Bell Hooks (1984) argumentam que o feminismo liberal tende a

³ *A Vindication of the Rights of Woman* (Uma reivindicação dos Direitos das Mulheres) é uma obra clássica da filosofia feminista, escrita por Mary Wollstonecraft e publicada originalmente em 1792. Este livro é considerado um marco pioneiro na luta pela igualdade de gênero, desafiando as normas patriarcais de sua época e defendendo os direitos educacionais e sociais das mulheres.

⁴ *The Feminine Mystique* (A mística Feminina) é uma obra fundamental escrita por Betty Friedan e publicada em 1963, frequentemente considerada um marco no movimento feminista da segunda onda. O livro explora a insatisfação silenciosa das mulheres americanas da classe média que viviam como donas de casa, abordando o que Friedan chamou de "problema que não tem nome". A autora argumenta que a sociedade da época empurrava as mulheres para papéis limitados de esposas e mães, negligenciando suas aspirações individuais e intelectuais.

representar apenas os interesses de mulheres brancas de classe média, negligenciando as experiências de mulheres negras, pobres e outras minorias. As relações de poder, segundo Hooks (1984), são multifacetadas e não podem ser compreendidas apenas a partir de uma perspectiva de igualdade formal. Elas precisam considerar as interações entre raça, classe, sexualidade e outras formas de opressão.

Ainda assim, o feminismo liberal teve um papel fundamental na luta por direitos civis e na promoção de reformas que impactaram positivamente a posição das mulheres na sociedade. Conquistas como o direito ao voto, o acesso à educação superior e a entrada no mercado de trabalho são atribuídas, em grande parte, à atuação de feministas liberais. Segundo Okin (1989), essas mudanças são essenciais para transformar as relações de poder e promover a igualdade de gênero em uma sociedade democrática.

Por outro lado, críticos apontam que as transformações propostas pelo feminismo liberal são insuficientes para lidar com as raízes das desigualdades de gênero. Fraser (1997) argumenta que, embora importantes, as reformas liberais frequentemente reproduzem estruturas capitalistas que perpetuam a exploração econômica e a desigualdade social. Para autora, é necessário ir além das reformas institucionais e questionar as bases econômicas e culturais das relações de poder entre homens e mulheres.

Assim, o feminismo liberal fornece uma análise importante das relações de poder, destacando a necessidade de reformas legais e institucionais para promover a igualdade de gênero. No entanto, sua abordagem é frequentemente criticada por seu foco em mudanças formais, sem abordar profundamente as estruturas que sustentam as desigualdades. Apesar dessas limitações, sua contribuição histórica para a luta pelos direitos das mulheres é inegável, sendo um ponto de partida crucial para análises mais complexas e interseccionais das relações de poder.

Já o feminismo radical identifica o patriarcado como a principal estrutura opressiva, manifestando-se em todas as esferas da vida, desde as relações familiares até as normas sociais. Firestone (1970) sugere que a desigualdade de gênero está enraizada tanto em fatores biológicos quanto em construções culturais, propondo uma transformação radical das instituições patriarcais. Apesar de suas contribuições, essa abordagem é criticada por essencializar as diferenças entre homens e mulheres. Essa teoria feminista apresenta uma das abordagens mais contundentes para a análise das

relações de poder entre homens e mulheres, identificando o patriarcado como o sistema estrutural responsável pela opressão de gênero. Para as feministas radicais, as desigualdades entre os sexos não são meramente uma questão de discriminação legal ou desigualdade econômica, mas estão profundamente enraizadas nas relações de poder que permeiam todas as esferas da sociedade, incluindo a família, a sexualidade, o trabalho e a cultura.

De acordo com Kate Millett, em sua obra seminal *Sexual Politics* (1970), o patriarcado opera como um sistema político que organiza a dominação masculina em todas as dimensões da vida social. Millett afirma que "o poder dos homens sobre as mulheres é institucionalizado, abrangendo desde as práticas culturais até os sistemas legais", configurando um regime onde as mulheres são sistematicamente subordinadas. Nesse sentido, as relações de gênero não podem ser entendidas apenas como interações individuais, mas como parte de uma estrutura mais ampla de dominação.

Uma das contribuições mais significativas do feminismo radical é sua crítica à sexualidade como um campo de poder. Para Rich (1980), a "heterossexualidade compulsória" é um dos mecanismos fundamentais de controle patriarcal, pois naturaliza a subordinação das mulheres aos homens por meio de normas sexuais e relacionais. Essa perspectiva também é aprofundada por Andrea Dworkin (1981) e Catherine MacKinnon (1987), que destacam a pornografia e a violência sexual como ferramentas centrais para manter a opressão de gênero, perpetuando uma dinâmica em que o corpo feminino é objetificado e controlado.

O feminismo radical também desafia a visão tradicional da família como um espaço neutro ou de proteção. Firestone (1970), em *The Dialectic of Sex*, argumenta que a opressão das mulheres está profundamente conectada à biologia reprodutiva e às expectativas culturais em torno da maternidade. Para o autor, a libertação feminina requer a dissociação entre reprodução e papéis de gênero, propondo o uso da tecnologia para romper com o ciclo de dependência imposto às mulheres. Embora a análise das relações de poder realizada pelo feminismo radical tenha sido amplamente influente, essa corrente também enfrentou críticas. Autoras como Hooks (1984) argumentam que o feminismo radical, em sua formulação inicial, muitas vezes negligenciou as interseccionalidades de raça, classe e sexualidade, abordando as experiências das mulheres de maneira homogênea. Hooks aponta que as relações de

poder não podem ser compreendidas isoladamente do racismo e do capitalismo, que também estruturam a opressão de gênero.

Apesar dessas críticas, o feminismo radical trouxe contribuições fundamentais para a compreensão das desigualdades de gênero, enfatizando a necessidade de dismantlar as estruturas patriarcais e redefinir as relações entre homens e mulheres. Como destaca Millett (1970), a transformação social requer uma revisão das normas culturais e institucionais que sustentam a dominação masculina, reconhecendo que a opressão de gênero é um problema sistêmico, e não apenas uma questão de direitos individuais.

Nesse contexto, suas proposições teóricas e políticas consolidaram-se como referência ao abordar criticamente as bases da dominação de gênero. O feminismo radical oferece uma análise profunda das relações de poder entre homens e mulheres, identificando o patriarcado como o núcleo das desigualdades de gênero. Sua crítica abrangente à sexualidade, à família e às normas sociais desafiou as concepções tradicionais e abriu caminho para debates mais complexos sobre a opressão de gênero, contribuindo para a construção de um feminismo mais crítico e transformador.

Outra perspectiva importante é o feminismo marxista, que relaciona a opressão de gênero à exploração capitalista. Essa vertente oferece uma análise das relações de poder entre homens e mulheres a partir de uma perspectiva centrada nas estruturas econômicas e sociais que sustentam tais desigualdades. Para essa corrente teórica, as desigualdades entre os sexos estão intrinsecamente ligadas às dinâmicas do capitalismo, que se apropria e explora o trabalho das mulheres de maneira específica. Segundo Federici (2004), o trabalho doméstico não remunerado, historicamente associado às mulheres, é fundamental para a reprodução da força de trabalho e, portanto, para a manutenção do sistema capitalista, mas permanece invisibilizado e desvalorizado.

Essa perspectiva enfatiza que as relações de poder entre homens e mulheres não podem ser analisadas de forma isolada, mas sim como parte de um sistema econômico que perpetua a exploração e a desigualdade. Para Engels (1884), em *A Origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado*, a opressão das mulheres tem origem na passagem das sociedades comunais para as sociedades de classe, quando o controle da propriedade privada consolidou a subordinação feminina. Engels (1984) argumenta que a família monogâmica foi instituída como um meio de assegurar

a herança patrimonial, submetendo as mulheres à dependência econômica dos homens.

No feminismo marxista, o patriarcado não é visto como uma estrutura independente, mas como um sistema que interage com o capitalismo para reforçar a opressão de gênero. Essa interação é evidenciada na divisão sexual do trabalho, que reserva às mulheres funções de cuidado e reprodução, enquanto privilegia os homens em atividades produtivas e espaços públicos. De acordo com Hartmann (1979), o patriarcado e o capitalismo são sistemas interligados que utilizam a divisão de gênero para maximizar a exploração econômica, mantendo as mulheres em uma posição subordinada.

Além disso, o feminismo marxista critica a mercantilização do corpo feminino no mercado de trabalho e na publicidade, onde as mulheres são frequentemente reduzidas a objetos de consumo. Para Kollontai (1920), a emancipação das mulheres requer não apenas a igualdade formal, mas a transformação radical das relações econômicas, que permita às mulheres exercerem autonomia real sobre suas vidas e corpos. Essa abordagem é frequentemente criticada por sua ênfase nos aspectos econômicos, o que pode levar à minimização de outras formas de opressão, como raça e sexualidade.

Crenshaw (1989) argumenta que as experiências das mulheres não podem ser explicadas apenas pelas dinâmicas de classe, mas devem considerar a interseção de múltiplas identidades e formas de discriminação. Apesar disso, o feminismo marxista oferece uma contribuição crucial ao destacar como o capitalismo utiliza as relações de gênero para perpetuar a exploração e a desigualdade.

Em termos de propostas, o feminismo marxista defende a necessidade de uma revolução social que desmonte tanto o capitalismo quanto o patriarcado. Isso inclui a socialização do trabalho doméstico e de cuidado, a garantia de direitos trabalhistas iguais para homens e mulheres, e a criação de políticas públicas que promovam a redistribuição de riquezas e responsabilidades.

Sendo assim, o feminismo marxista fornece uma análise poderosa das relações de poder entre homens e mulheres, destacando o papel central do capitalismo na perpetuação das desigualdades de gênero. Ao conectar a opressão de gênero às estruturas econômicas e sociais, essa corrente contribui para uma compreensão mais ampla e integrada das dinâmicas de poder, oferecendo caminhos para uma transformação profunda das relações entre os sexos.

O feminismo interseccional é uma corrente teórica que busca compreender como diferentes formas de opressão, como racismo, sexismo, classismo e heteronormatividade interagem para moldar as relações de poder entre homens e mulheres. Desenvolvido por Kimberlé Crenshaw (1989), o conceito de interseccionalidade propõe que as desigualdades de gênero não podem ser analisadas isoladamente, pois estão profundamente entrelaçadas com outros sistemas de dominação. Essa abordagem crítica revela que as mulheres não vivenciam o patriarcado de forma homogênea, mas sim de maneiras que variam de acordo com suas identidades sociais e culturais.

Segundo Crenshaw (1989), as mulheres negras, por exemplo, enfrentam uma dupla opressão que combina racismo e sexismo. Essa interseção coloca as mulheres negras em uma posição única de vulnerabilidade que não pode ser explicada pelas categorias isoladas de "gênero" ou "raça". Para a autora, ignorar essas interseccionalidades resulta em uma análise incompleta das relações de poder, o que, por sua vez, perpetua a exclusão de mulheres de contextos marginalizados no debate feminista e nas políticas públicas.

O feminismo interseccional desafia a noção universalista de "mulher" como uma categoria homogênea, criticando abordagens feministas tradicionais que frequentemente negligenciam as experiências de mulheres negras, indígenas, LGBTQIAPN+ e de classes menos favorecidas. Hooks (1984) reforça essa ideia ao afirmar que as dinâmicas de poder entre homens e mulheres não são iguais para todas as mulheres, e que o feminismo deve abordar as múltiplas formas de opressão que configuram essas desigualdades. Para Hooks (1984), o feminismo que não leva em consideração as experiências de mulheres marginalizadas corre o risco de reproduzir as mesmas hierarquias que busca combater.

O feminismo interseccional também destaca as relações de poder dentro do próprio feminismo. Davis (1981) argumenta que as feministas negras frequentemente enfrentaram exclusão dentro dos movimentos feministas brancos, que priorizavam questões de gênero enquanto ignoravam as lutas raciais e econômicas. Para a autora, uma análise interseccional é indispensável para abordar as desigualdades de forma abrangente e efetiva.

Além disso, o feminismo interseccional questiona as estruturas patriarcais globais e locais. Collins (2000) introduz o conceito de "matriz de dominação", que descreve como diferentes sistemas de opressão interagem para reforçar as relações

de poder em níveis micro (indivíduos), meso (comunidades) e macro (sociedade). Essa abordagem amplia a análise para incluir questões como colonialismo, imperialismo e desigualdades globais, permitindo uma compreensão mais complexa das dinâmicas de gênero.

Do ponto de vista político, o feminismo interseccional enfatiza a necessidade de políticas públicas que reconheçam e respondam às experiências únicas de mulheres que enfrentam múltiplas formas de discriminação. Por exemplo, políticas que tratam apenas do sexismo podem não atender às necessidades específicas de mulheres negras, que também enfrentam racismo estrutural. Para Crenshaw (1989), a interseccionalidade não é apenas uma ferramenta analítica, mas uma base para a ação transformadora, que busca eliminar as desigualdades estruturais em todas as suas formas.

Dessa forma, o feminismo interseccional oferece uma análise mais inclusiva e abrangente das relações de poder entre homens e mulheres, destacando que as desigualdades de gênero são inseparáveis de outros sistemas de opressão. Ao reconhecer a diversidade das experiências femininas e a complexidade das dinâmicas de poder, essa abordagem amplia o alcance do feminismo, tornando-o mais representativo e capaz de enfrentar os desafios globais e locais das desigualdades sociais.

O feminismo pós-estruturalista, por sua vez, desenvolveu-se a partir de críticas às abordagens essencialistas sobre gênero e identidade, trazendo novas perspectivas para a análise das relações de poder entre homens e mulheres. Inspirada em teorias pós-modernas e pós-estruturalistas, essa vertente questiona as noções fixas de identidade e gênero, argumentando que tais categorias são construções sociais e discursivas.

Uma das principais contribuições dessa corrente é o reconhecimento de que o poder não é algo estático ou centralizado, mas se manifesta de maneira difusa em discursos, instituições e práticas cotidianas. Segundo Butler (1990), o gênero não é uma essência inata, mas uma performance continuamente produzida e reproduzida por meio de atos e comportamentos regulados por normas sociais.

Para o feminismo pós-estruturalista, as relações de poder entre homens e mulheres são estruturadas por discursos que legitimam a subordinação das mulheres e naturalizam hierarquias de gênero. Butler (1990) argumenta que a performatividade de gênero reflete a repetição de normas culturais que produzem e reforçam as

desigualdades. Por exemplo, a construção de masculinidades dominantes e feminilidades submissas é perpetuada por discursos institucionais, como os da mídia, da religião e da ciência, que definem o que significa ser homem ou mulher. Nesse contexto, as desigualdades de gênero não resultam apenas de ações individuais, mas de sistemas discursivos que criam e mantêm relações de poder assimétricas.

O feminismo pós-estruturalista também desafia a ideia de que o patriarcado é um sistema único e universal. Para teóricas como Scott (1986), o gênero deve ser entendido como uma categoria histórica e analítica, capaz de revelar como as relações de poder são construídas em contextos específicos. A autora argumenta que o gênero opera como uma forma de organização social que molda identidades, relações e instituições, sendo, portanto, fundamental para a compreensão das desigualdades. Dessa maneira, as relações de poder entre homens e mulheres não são universais, mas variam conforme as interseções com raça, classe, sexualidade e outros marcadores sociais.

Outro aspecto importante é a desconstrução das dicotomias que sustentam as desigualdades de gênero, como masculino/feminino, público/privado e racional/emocional. O feminismo pós-estruturalista busca problematizar essas oposições binárias, evidenciando como elas reproduzem hierarquias e limitam as possibilidades de expressão das identidades de gênero. Para Cixous (1976), a linguagem exerce uma função fundamental na reprodução dessas desigualdades, uma vez que reflete e sustenta as estruturas de poder patriarcais. A autora propõe uma escrita feminina", que subverta as estruturas linguísticas dominantes, criando novas formas de representação e expressão.

Apesar de suas contribuições inovadoras, o feminismo pós-estruturalista enfrenta críticas por sua abordagem altamente teórica e, por vezes, distante das questões práticas. A autora Hooks (1984) questiona se a ênfase nas construções discursivas é suficiente para abordar as opressões materiais enfrentadas por mulheres em contextos de pobreza, racismo e exclusão social. No entanto, defensoras do feminismo pós-estruturalista argumentam que a desconstrução das normas culturais é um passo essencial para transformar as relações de poder e promover a igualdade de gênero.

Diante do exposto, o feminismo pós-estruturalista oferece uma análise inovadora das relações de poder entre homens e mulheres, ao destacar como o gênero é uma construção discursiva e performativa que molda identidades e relações

sociais. Suas contribuições ajudam a desvendar as dinâmicas de poder que sustentam as desigualdades de gênero, ao mesmo tempo em que abrem espaço para novas formas de resistência e transformação. Como enfatiza Butler (1990), a subversão das normas de gênero não é apenas possível, mas essencial para desafiar e reconfigurar as estruturas de poder que mantêm as desigualdades.

Outro destaque é o ecofeminismo, uma corrente teórica e prática que estabelece conexões entre as opressões de gênero e a exploração da natureza, argumentando que ambas têm origem em sistemas de dominação patriarcal. Para as ecofeministas, a lógica de dominação que subordina as mulheres é a mesma que explora os recursos naturais de forma insustentável, perpetuando desigualdades tanto sociais quanto ambientais. Shiva (1989), uma das principais vozes do ecofeminismo, afirma que o modelo patriarcal de desenvolvimento econômico não apenas marginaliza as mulheres, especialmente em contextos rurais, mas também degrada os ecossistemas ao ignorar as relações de interdependência entre os seres humanos e a natureza.

As relações de poder analisadas pelo ecofeminismo destacam como as mulheres, devido ao papel historicamente atribuído a elas como cuidadoras e gestoras dos recursos naturais, sofrem de forma desproporcional os impactos das crises ambientais. Segundo Shiva (1989), embora possuam um saber profundo sobre os processos ecológicos, as mulheres são, com frequência, afastadas dos espaços de decisão política e econômica que impactam diretamente suas vidas e suas comunidades. Essa exclusão é vista como um reflexo do patriarcado, que prioriza interesses econômicos sobre as necessidades humanas e ambientais, reforçando as desigualdades de gênero.

Além disso, o ecofeminismo critica as estruturas capitalistas que transformam tanto as mulheres quanto a natureza em mercadorias. Mies (1993) argumenta que o capitalismo global depende da exploração simultânea do trabalho feminino não remunerado e dos recursos naturais, ambos tratados como "bens infinitos" que podem ser explorados sem consequências. Para a autora, o combate às desigualdades de gênero e à degradação ambiental deve ser conduzido de forma integrada, reconhecendo que a opressão das mulheres e a destruição da natureza são fenômenos interligados.

O ecofeminismo também desafia as concepções tradicionais de poder, propondo uma visão mais relacional e interdependente. Françoise d'Eaubonne (1974),

que cunhou o termo ecofeminismo, sugere que a lógica patriarcal de dominação precisa ser substituída por uma ética baseada no cuidado, na cooperação e na sustentabilidade. Essa abordagem propõe não apenas a redistribuição de poder entre homens e mulheres, mas uma transformação das próprias relações de poder, de modo a promover equilíbrio e harmonia entre seres humanos e natureza.

Embora o ecofeminismo ofereça uma análise inovadora das relações de poder, ele também enfrenta críticas. Algumas autoras apontam que as associações entre mulheres e natureza podem reforçar estereótipos essencialistas, sugerindo que as mulheres são "naturalmente" mais conectadas ao meio ambiente. Butler (1990), por exemplo, argumenta que essas associações podem limitar a capacidade das mulheres de transcender papéis tradicionalmente atribuídos a elas. No entanto, as ecofeministas contemporâneas enfatizam que sua abordagem não busca naturalizar o vínculo entre mulheres e natureza, mas destacar como as construções sociais e culturais moldaram essas relações.

Por conseguinte, o ecofeminismo oferece uma perspectiva singular para a análise das relações de poder entre homens e mulheres, ao conectar as opressões de gênero às dinâmicas de exploração ambiental. Essa vertente desafia tanto o patriarcado quanto o capitalismo, propondo uma ética baseada no cuidado, na sustentabilidade e na valorização da interdependência e da justiça social. Como afirma Shiva (1989), o destino da humanidade está condicionado à nossa habilidade de construir um modelo de desenvolvimento que valorize e respeite, simultaneamente, as mulheres e o meio ambiente. Essa visão integra gênero, ecologia e economia, oferecendo caminhos para superar as desigualdades e promover um futuro mais justo e equilibrado.

Nesse sentido, as teorias feministas apresentam uma diversidade de perspectivas para compreender as desigualdades de gênero e as relações de poder entre homens e mulheres. Essas teorias não apenas expandem a compreensão das relações de gênero, mas também oferecem ferramentas analíticas e práticas para transformar as estruturas de poder que perpetuam as desigualdades. Cada abordagem, com suas especificidades, contribui para um entendimento mais profundo e multifacetado das dinâmicas sociais, culturais, econômicas e políticas que sustentam a opressão de gênero.

No entanto, para avançar nesse debate, é essencial investigar como as construções sociais de gênero moldam essas relações de poder. O gênero, como

categoria socialmente construída, opera como um mecanismo que organiza e reproduz desigualdades, definindo papéis, expectativas e hierarquias entre homens e mulheres. O próximo tema abordará como essas construções sociais de gênero se articulam com as relações de poder, destacando os processos culturais e históricos que sustentam as desigualdades e as possibilidades de transformação social. Essa análise permitirá compreender de forma mais detalhada as bases culturais das desigualdades de gênero e seus impactos nas dinâmicas sociais contemporâneas.

2.3.2 Estudos de Gênero: abordagens que investigam as construções sociais de gênero e as relações de poder associadas

Os estudos de gênero tiveram suas origens nos movimentos feministas do século XX, que começaram a questionar as desigualdades entre homens e mulheres e a denunciar as estruturas patriarcais que sustentavam essas diferenças. A partir da década de 1970, com a segunda onda do feminismo, o gênero emergiu como uma categoria central de análise, permitindo que as discussões sobre desigualdade avançassem para além das questões legais e econômicas, ao incluir reflexões sobre cultura, identidade e poder. Conforme observa Scott (1986), o conceito de gênero foi introduzido como uma “categoria útil de análise histórica” para compreender como as relações entre os sexos são construídas socialmente e como essas construções moldam as hierarquias de poder.

O termo "gênero" começou a ser usado academicamente como uma alternativa ao termo "sexo", que implicava um determinismo biológico. Inspirados por autores como Beauvoir (1949, p.9), que argumentou em *O Segundo Sexo* que “não se nasce mulher, torna-se mulher”, os primeiros estudos de gênero buscaram desvincular as identidades masculinas e femininas de pressupostos biológicos, enfatizando seu caráter cultural e socialmente construído.

O desenvolvimento teórico dos estudos de gênero foi profundamente influenciado por abordagens interdisciplinares, incluindo a história, a sociologia, a antropologia e a psicanálise. Na década de 1980, Butler (1990) introduziu a teoria da performatividade de gênero, argumentando que o gênero não é uma essência, mas uma performance contínua e reiterada, regulada por normas culturais. Essa perspectiva desafiou a ideia de que masculinidade e feminilidade são categorias fixas, demonstrando como o poder opera por meio da naturalização dessas construções.

Paralelamente, o conceito de interseccionalidade, proposto por Crenshaw (1989), expandiu os estudos de gênero ao demonstrar como diferentes formas de opressão, como racismo, sexismo, classismo e heteronormatividade interagem para moldar experiências individuais e coletivas. Essa abordagem foi essencial para integrar as análises de gênero às questões de raça, classe e outras identidades sociais, ampliando a compreensão das desigualdades.

Os estudos de gênero também foram influenciados pelas teorias de Foucault (1976), que, embora não focassem diretamente no gênero, exploraram como o poder opera por meio de discursos que regulam corpos, comportamentos e identidades. A partir dessa perspectiva, o gênero passou a ser analisado como uma construção discursiva que legitima relações de poder, não apenas entre homens e mulheres, mas também entre diferentes expressões de masculinidades e feminilidades.

Nas considerações de Silva *et al.* (2024, p. 18), no livro *Mulheres do Brasil: empoderamento, resistência e (im)possibilidade*, os autores destacam que,

É possível pensar as narrativas dos jornais como meio de produzir significados culturais através da linguagem, que implica as relações de poder veiculando detalhes que desqualificam a mulher, sensacionalizando os fatos ou justificando o agressor, trazendo com que a mulher em situação de violência passe a ser culpabilizada pela violência sofrida, caracterizando assim uma sobreposição de violência.

Essa reflexão dialoga diretamente com a perspectiva foucaultiana, ao evidenciar como os discursos midiáticos funcionam como instrumentos de poder e controle social. A mídia, ao representar a violência contra a mulher por meio de narrativas enviesadas, reforça estigmas, legitima hierarquias de gênero e contribui para a naturalização da culpabilização da vítima. Trata-se, portanto, de um dispositivo discursivo que atua não apenas na produção de sentidos, mas também na manutenção de desigualdades estruturais entre homens e mulheres. Assim, quando se busca o campo da comunicação para analisar a violência contra mulheres, entende-se que a imprensa tem interferência na construção e reprodução de valores culturais, já que os meios de comunicação exercem grande influência na opinião pública, podendo favorecer ou não a desigualdade de gênero.

Nesse contexto, os estudos de gênero, influenciados por autores como Michel Foucault, passaram a analisar criticamente os discursos que moldam identidades e sustentam relações de dominação. Para além de seu desenvolvimento teórico, o campo possui uma forte dimensão prática, influenciando movimentos sociais e

políticas públicas. No cenário internacional, o conceito de gênero foi incorporado a agendas globais, como nas conferências da ONU sobre as mulheres, destacando-se a Conferência de Pequim de 1995, que consolidou a igualdade de gênero como uma meta prioritária para os Estados signatários.

Contudo, a trajetória dos estudos de gênero não ocorreu sem críticas e disputas internas. Correntes como o feminismo radical foram questionadas por sua ênfase em categorias fixas de gênero, enquanto o feminismo liberal foi criticado por desconsiderar as intersecções entre gênero, raça e classe. Apesar dessas tensões teóricas, o campo segue dinâmico e fundamental para a compreensão das múltiplas formas de opressão e para a construção de práticas sociais e políticas comprometidas com a equidade.

Hoje, os estudos de gênero investigam como as construções sociais de masculinidade e feminilidade são usadas para reproduzir hierarquias e desigualdades em diferentes contextos. Como aponta Connell (1995), compreender o conceito de masculinidade hegemônica é essencial para analisar de que forma as relações de gênero são organizadas, privilegiando certas formas de exercício do poder enquanto marginalizam outras. A masculinidade hegemônica, segundo a autora, é aquela que exerce poder e privilégio sobre outras masculinidades e sobre as feminilidades, consolidando a dominação masculina como norma.

Historicamente, as relações de gênero têm sido marcadas por desigualdades fundamentadas em normas culturais e religiosas que atribuem papéis distintos a homens e mulheres. Na transição de sociedades pré-industriais para industriais, a divisão sexual do trabalho consolidou a esfera pública como domínio masculino e a esfera privada como responsabilidade feminina. Segundo Engels (1884), a consolidação da propriedade privada desempenhou um papel decisivo na formalização do patriarcado, ao submeter as mulheres à dependência econômica dos homens e fortalecer uma estrutura de gênero baseada na hierarquia. Os movimentos feministas do século XX foram fundamentais para desafiar essas dinâmicas históricas. A primeira onda do feminismo, focada em direitos civis como o sufrágio, e a segunda onda, que abordou questões como trabalho, sexualidade e violência, contribuíram para desconstruir estruturas de poder enraizadas no patriarcado. A agenda de gênero começou a ser discutida na política devido à pressão de movimentos sociais, ao avanço acadêmico nos estudos de gênero e às demandas por justiça e equidade. A constatação de que as desigualdades entre homens e mulheres são estruturais e

afetam todas as esferas da sociedade, como economia, educação e saúde, motivou a criação de políticas específicas.

Um marco importante ocorreu em 1948, com a aprovação da Declaração Universal dos Direitos Humanos pela ONU, que estabeleceu a igualdade entre homens e mulheres como um princípio universal. Esse documento inspirou diversas nações a desenvolverem políticas públicas voltadas à promoção da igualdade de gênero. Posteriormente, a realização da Conferência Mundial da ONU sobre a Condição da Mulher, em 1975, na Cidade do México, ampliou a visibilidade internacional do tema. Essa conferência deu início à Década da Mulher (1975-1985), que impulsionou a discussão sobre igualdade de gênero e incentivou governos a integrarem essa pauta em suas políticas públicas.

No Brasil, a agenda de gênero começou a ganhar relevância política a partir da Constituição Federal de 1988, que trouxe importantes avanços ao estabelecer a igualdade formal entre homens e mulheres. Durante as décadas seguintes, especialmente nos anos 2000, a pauta de gênero foi institucionalizada como prioridade política. Um marco fundamental para a promoção dos direitos das mulheres foi a adesão do Brasil à Convenção de Belém do Pará em 1994, um instrumento internacional da Organização dos Estados Americanos (OEA)⁵ que reconhece a violência contra a mulher como uma violação dos direitos humanos e uma forma de discriminação de gênero. A Convenção estabeleceu diretrizes claras para que os Estados signatários adotassem medidas legislativas, administrativas e judiciais para prevenir, punir e erradicar a violência contra a mulher. No Brasil, essa adesão influenciou diretamente a formulação de políticas públicas e a criação de dispositivos legais voltados para o enfrentamento à violência de gênero.

Com base nesse compromisso internacional, o governo de Luiz Inácio Lula da Silva deu passos importantes, como a criação da Secretaria de Políticas para as Mulheres em 2003, que passou a coordenar ações voltadas ao empoderamento feminino e ao combate à violência contra as mulheres. Em 2006, a sanção da Lei Maria da Penha (Lei nº 11.340/2006) representou outro marco significativo, reforçando

⁵ A Organização dos Estados Americanos (OEA), criada em 1948, é um organismo internacional que reúne 35 Estados-membros, promovendo democracia, direitos humanos, segurança e desenvolvimento sustentável no continente. Seus principais órgãos incluem a Assembleia Geral, Secretaria-Geral, Comissão e Corte Interamericana de Direitos Humanos. Atua na defesa da democracia, no combate à corrupção e na mediação de crises políticas na América Latina. Seu funcionamento baseia-se na Carta da OEA e em tratados como a Convenção Americana sobre Direitos Humanos (Brasil, 2025; OEA, 1948).

a proteção às mulheres em situação de violência doméstica e familiar, em conformidade com os princípios da Convenção de Belém do Pará.

No campo político, o gênero desempenha um papel central na organização do poder. Historicamente, as mulheres foram excluídas de espaços decisórios, e, embora o cenário tenha mudado, a sub-representação feminina na política é uma realidade global. Segundo dados da ONU (2022), apenas cerca de 26% dos assentos parlamentares em todo o mundo são ocupados por mulheres, refletindo as barreiras estruturais que limitam sua participação. De acordo com o Tribunal Superior Eleitoral (TSE), em 2024, as mulheres compõem cerca de 53% do eleitorado brasileiro, sendo a maioria nas urnas em todas as eleições. No entanto, sua representação nos cargos eletivos permanece desproporcional.

A exclusão histórica das mulheres do espaço político está enraizada em normas patriarcais que associam o poder público ao masculino, relegando as mulheres a papéis sociais tradicionalmente vinculados à esfera privada, como o cuidado e a maternidade. Como aponta Beauvoir (1949, p.15), em *O Segundo Sexo*, "o destino das mulheres foi historicamente limitado por uma construção social que as definiu como 'o outro', subordinadas ao masculino". Essa construção ainda permeia os discursos e práticas políticas, dificultando o acesso das mulheres a cargos eletivos e de liderança.

O impeachment da presidenta Dilma Rousseff, ocorrido em 2016, foi um marco político na história recente do Brasil e tem sido amplamente debatido sob diversas perspectivas. Entre essas, a análise de gênero destaca-se como uma abordagem crítica para compreender como as dinâmicas patriarcais e a misoginia estrutural influenciaram o processo que culminou na sua destituição. Dilma, a primeira mulher a ocupar a Presidência da República no Brasil, enfrentou não apenas desafios políticos e econômicos, mas também uma oposição marcada por discursos e práticas que evidenciaram preconceitos de gênero.

A ascensão de Dilma Rousseff à presidência em 2011 foi um feito significativo no contexto de um país historicamente dominado por lideranças masculinas. Sua presença no cargo mais alto da República desafiou normas culturais profundamente arraigadas que associam poder e liderança a figuras masculinas. No entanto, conforme destacam Miguel e Biroli (2014), "quando as mulheres acessam espaços de poder historicamente ocupados por homens, isso frequentemente provoca respostas

que tentam enfraquecer sua legitimidade e reforçar as estruturas hierárquicas de gênero.”

Durante o mandato de Dilma, críticas à sua gestão frequentemente extrapolaram o campo político, atacando sua figura pessoal de forma misógina. A retórica utilizada por adversários políticos e amplamente disseminada por parte da mídia revelou um viés de gênero que desqualificava sua liderança.

Uma mulher solitária, de personalidade temperamental, politicamente inábil abandonada por aliados e temida por seus funcionários. Segundo a narrativa induzida pela imprensa. Dilma seria uma mulher que não inspira sentimentos de afeto, sendo punida, simbolicamente, por sua ambição e teimosia em transgredir os limites do papel social tradicionalmente reservado às mulheres (Oyama, 2018). Ademais, o questionamento à competência de Dilma foi exacerbado por representações de gênero que associam as mulheres à incapacidade de gerir situações complexas, reforçando estereótipos que as colocam como frágeis, emocionalmente instáveis ou incompetentes para ocupar espaços de poder (Gatto e Sadek (2016).

No contexto do impeachment, o uso de estereótipos de gênero foi amplificado. A própria narrativa em torno das “pedaladas fiscais”, embora apresentada como tecnicamente justificável para a destituição, foi interpretada por estudiosos como um pretexto em um processo de destituição com forte viés político. Barreto (2018) argumenta que, o processo de impeachment de Dilma Rousseff ultrapassou os limites de uma análise meramente técnica, configurando-se também como um julgamento simbólico, em que sua posição de mulher ocupando um cargo de poder intensificou a rejeição e os ataques direcionados à sua imagem.

Outro aspecto relevante é a forma como o discurso patriarcal moldou as interações no Congresso Nacional durante o processo. O ambiente legislativo, historicamente dominado por homens, reproduziu práticas de silenciamento e desqualificação direcionadas à presidenta. Episódios de interrupções, ironias e desprezo à sua figura não foram apenas estratégias políticas, mas também manifestações de uma cultura política que deslegitima mulheres em posições de liderança. Estudos como o de Araújo (2020) mostram que a atuação parlamentar em contextos marcados por desigualdade de gênero frequentemente reforça barreiras simbólicas que tornam o espaço político hostil às mulheres.

A cobertura midiática do impeachment também refletiu o viés de gênero. Dilma foi frequentemente retratada como autoritária, insensível ou emocionalmente

desequilibrada, em contraste com as representações mais neutras ou elogiosas dirigidas a seus antecessores masculinos em situações de crise. Miguel (2016) ressalta, “a mídia teve um papel central na construção de uma narrativa que desumanizou Dilma e reforçou preconceitos de gênero, contribuindo para legitimar o processo de impeachment aos olhos da população”.

A deslegitimação e a baixa representatividade das mulheres na política têm consequências diretas para a formulação de políticas públicas. A ausência de diversidade nos espaços de decisão perpetua a exclusão de perspectivas femininas em questões cruciais, como saúde reprodutiva, igualdade salarial e combate à violência de gênero. Fraser (1997) defende que a justiça política exige a participação equitativa de todos os grupos sociais, pois a exclusão das mulheres resulta na perpetuação de decisões que não refletem as necessidades e interesses da sociedade como um todo.

As relações de poder também se manifestam na formulação de políticas públicas. A inclusão da igualdade de gênero na Agenda 2030, por meio do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS) 5, representa um avanço significativo, mas entraves permanecem na implementação de políticas que garantam equidade em áreas como saúde, educação e trabalho. Além disso, o debate em torno da chamada "ideologia de gênero" ilustra como o gênero se tornou um campo de disputa política, especialmente em contextos em que grupos conservadores tentam restringir discussões sobre diversidade e igualdade.

O conceito de "ideologia de gênero" é amplamente utilizado por movimentos conservadores e partidos políticos de extrema direita como uma estratégia discursiva para resistir às mudanças sociais promovidas pelos estudos de gênero e pelos movimentos feministas e LGBTQIAPN+. Embora a expressão careça de base acadêmica e seja inexistente nas teorias de gênero, ela tem sido instrumentalizada para atacar políticas públicas, especialmente no campo da educação, e para mobilizar bases eleitorais em torno de uma agenda moralista. Conforme argumenta Junqueira (2017), a formulação dessa narrativa expressa uma resposta conservadora diante dos avanços sociais que questionam e rompem com os padrões tradicionais de gênero e sexualidade.

No Brasil, essa retórica encontrou terreno fértil durante debates sobre a inclusão de temas relacionados à igualdade de gênero e diversidade nos currículos escolares. Um exemplo emblemático foi a polêmica em torno do chamado "Kit Gay",

expressão popularizada por políticos de extrema direita para descrever de forma pejorativa o Programa Brasil sem Homofobia, lançado em 2004 pelo Ministério da Educação (MEC). O projeto tinha como objetivo combater a discriminação e o bullying homofóbico nas escolas por meio de materiais pedagógicos que promoviam o respeito à diversidade. No entanto, lideranças conservadoras, incluindo o então deputado federal Jair Bolsonaro, distorceram o conteúdo do projeto, alegando que ele incentivava "ideologia de gênero" e "doutrinação sexual" nas escolas.

A campanha contra o chamado "Kit Gay" ilustra como a narrativa da "ideologia de gênero" é usada para inflamar o debate público e desinformar a população. Segundo Foucault (1976, p.77), "o poder opera por meio de discursos que regulam comportamentos e identidades", e o discurso em torno do "Kit Gay" é um exemplo claro de como narrativas podem ser manipuladas para criar pânico moral e consolidar projetos políticos conservadores. Essa retórica foi decisiva em eleições subsequentes, mobilizando eleitores em torno de uma suposta defesa dos "valores da família" contra uma alegada ameaça progressista.

No campo religioso, a ideia de "ideologia de gênero" e o "Kit Gay" foram amplamente explorados por lideranças evangélicas e católicas, que associaram os projetos educacionais à desconstrução da ordem divina e à relativização dos papéis de gênero. O Vaticano, em documentos como *Male and Female He Created Them*⁶ (2019), reforçou a ideia de que as teorias de gênero e iniciativas como o *Projeto Escola Sem Homofobia* são incompatíveis com a "lei natural" e representam uma ameaça às bases da família tradicional. Essa narrativa religiosa alimentou a resistência a políticas públicas inclusivas, ao mesmo tempo em que fortaleceu o alinhamento entre lideranças religiosas e partidos políticos de extrema direita.

Os desdobramentos dessa retórica são profundos e impactam diretamente a sociedade. No campo educacional, a exclusão de debates sobre gênero e sexualidade nos currículos escolares enfraquece os esforços para combater a discriminação e a violência de gênero, perpetuando estereótipos que sustentam hierarquias e desigualdades. Scott (1986) argumenta que ignorar o gênero como categoria analítica limita a capacidade de compreender e transformar as relações de poder. Além disso,

⁶ *Male and Female He Created Them: Towards a Path of Dialogue on the Question of Gender Theory in Education* (Homem e Mulher Ele os Criou: Rumo a um Caminho de Diálogo sobre a Questão da Teoria de Gênero na Educação) é um documento oficial do Vaticano, publicado em 2019 pela Congregação para a Educação Católica. O texto aborda a perspectiva da Igreja Católica sobre identidade de gênero e educação, reafirmando a visão cristã tradicional da complementaridade entre homem e mulher, baseada na doutrina católica.

a exclusão de tais debates nega às novas gerações a oportunidade de refletir criticamente sobre questões relacionadas à diversidade e aos direitos humanos.

Politicamente, a instrumentalização do "Kit Gay" e da "ideologia de gênero" revela como essas narrativas são usadas para consolidar projetos autoritários e polarizar o debate público. Como observa Butler (2004, p.204-205), "os ataques às teorias de gênero refletem um medo de mudanças estruturais que desafiam privilégios patriarcais e normas heteronormativas". Ao transformar o gênero em um campo de disputa ideológica, os movimentos conservadores não apenas perpetuam desigualdades, mas também limitam o avanço de políticas inclusivas.

Em suma, o discurso da "ideologia de gênero" e o caso do "Kit Gay" são exemplos emblemáticos de como narrativas conservadoras são utilizadas para mobilizar resistências às mudanças sociais e reforçar relações de poder desiguais. A retórica polarizadora explora medos culturais e religiosos para deslegitimar as lutas por igualdade e diversidade, enquanto reforça hierarquias patriarcais e heteronormativas. Superar esses desafios exige uma análise crítica das dinâmicas de poder subjacentes e um compromisso com a promoção de uma sociedade mais justa, inclusiva e respeitosa da diversidade.

A educação é um espaço fundamental para a reprodução e a transformação das relações de poder de gênero. Durante séculos, as mulheres foram excluídas do acesso à educação formal, e, quando permitidas, enfrentaram currículos que reforçavam papéis tradicionais de gênero. Bourdieu (2002, p.52) destaca que, "o sistema educacional pode funcionar como um espaço de reprodução das desigualdades, transmitindo valores que legitimam hierarquias sociais, inclusive de gênero."

Por outro lado, a educação também oferece uma oportunidade para desafiar essas relações de poder. A inclusão de conteúdos sobre igualdade de gênero, diversidade e direitos humanos nos currículos escolares pode ajudar a desconstruir estereótipos e promover a equidade. No entanto, isso enfrenta resistência em muitos contextos, onde debates sobre gênero são vistos como ameaças aos valores tradicionais.

Partindo dessa premissa, considera-se que a análise das construções sociais de gênero e das relações de poder associadas revelou como as normas de gênero são moldadas por contextos históricos, sociais, econômicos e políticos. Essas normas não são apenas mecanismos de organização social, mas também estruturas que

reproduzem desigualdades e privilegiam certos grupos em detrimento de outros. O gênero, portanto, emerge como uma categoria relacional e dinâmica, influenciada por múltiplas dimensões que interagem entre si, como raça, classe, sexualidade e cultura. Essa complexidade reforça a importância de abordar o tema com um olhar interseccional, que permita desnaturalizar as desigualdades e propor formas mais inclusivas de organização social.

Por conseguinte, ao longo desse capítulo, foi possível identificar que a luta pela equidade de gênero requer tanto a desconstrução de padrões opressores quanto a criação de oportunidades para fortalecer a autonomia das mulheres. É nesse contexto que surge a necessidade de aprofundar o debate sobre empoderamento feminino, entendido como um processo que visa ampliar a capacidade de ação e decisão das mulheres em diferentes esferas da vida.

Dessa forma, no próximo subcapítulo, será explorado o conceito de empoderamento feminino e as práticas que o tornam uma ferramenta essencial para a promoção da justiça social e da igualdade de gênero. Assim, a transição para o próximo tema busca conectar a análise das construções de gênero com estratégias concretas para fortalecer as mulheres e construir uma sociedade mais equitativa.

2.3.3 Empoderamento Feminino: Conceitos e Práticas que Visam Fortalecer a Autonomia e a Capacidade de Ação das Mulheres

O empoderamento feminino é um conceito central no debate sobre igualdade de gênero, abordando estratégias e ações que buscam fortalecer a autonomia, a capacidade de decisão e a participação ativa das mulheres em diferentes esferas da vida. Trata-se de um processo transformador, voltado para desconstruir as desigualdades estruturais que historicamente marginalizaram as mulheres, restringindo seu acesso aos recursos sociais, políticos e econômicos.

Conceituado como um processo coletivo e individual, o empoderamento feminino emerge em resposta à necessidade de redistribuição de poder e reconhecimento das mulheres como agentes de transformação social. Segundo Rowlands (1997, p.14), “o empoderamento consiste em ampliar o controle das mulheres sobre suas vidas, fortalecendo sua capacidade de tomar decisões e participar plenamente na sociedade.” Esse processo desafia normas patriarcais, culturais e institucionais que perpetuam a desigualdade de gênero.

No Brasil, a perspectiva de Saffioti (2004, p.54) é essencial para enriquecer o debate sobre empoderamento feminino. A autora, em suas análises sobre o patriarcado e o capitalismo, argumenta que, “as opressões de gênero são estruturais e se entrelaçam com outras formas de exploração, como a de classe e a de raça”. Para a autora, a superação das desigualdades de gênero exige uma abordagem interseccional que reconheça as múltiplas formas de opressão que afetam as mulheres, em especial aquelas que ocupam posições de maior vulnerabilidade social.

O empoderamento feminino é composto por várias dimensões. Na esfera econômica, significa promover a igualdade de acesso das mulheres ao mercado de trabalho, garantindo condições justas de remuneração e oportunidades. Segundo o Fórum Econômico Mundial (2021), a disparidade salarial de gênero ainda persiste globalmente, revelando a urgência de iniciativas que reduzam as barreiras econômicas enfrentadas pelas mulheres. Além disso, programas de qualificação profissional e apoio ao empreendedorismo feminino, especialmente para mulheres em situação de vulnerabilidade, são práticas eficazes que promovem independência financeira e ampliam as possibilidades de atuação das mulheres na economia.

Outra importante iniciativa, em âmbito global, refere-se às ações da Organização das Nações Unidas (ONU), por meio do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS) 5, objeto de estudo desse relatório técnico de pesquisa aplicada, que reconhece o empoderamento feminino como essencial para o desenvolvimento sustentável. Esse objetivo enfatiza a importância de eliminar a violência de gênero, garantir a equidade no acesso a recursos e promover a participação política e econômica das mulheres.

Na política, o empoderamento está relacionado ao aumento da representatividade feminina em espaços de decisão. Dados da Inter-Parliamentary Union (2022) mostram que, apesar dos avanços, as mulheres ocupam apenas 26% das cadeiras parlamentares em nível global. No Brasil, essa sub-representação é ainda mais acentuada, evidenciando a necessidade de políticas afirmativas que promovam maior equidade. A exemplo, existe a Lei nº 9.504/1997, que estabelece normas gerais para as eleições no Brasil, um marco legal importante para a promoção da igualdade de gênero na política. Essa legislação surgiu como uma tentativa de enfrentar a histórica sub-representação das mulheres na política brasileira, decorrente de barreiras estruturais, culturais e institucionais que dificultam sua entrada e permanência nos espaços de poder.

Embora a promulgação da Lei nº 9.504/1997 tenha representado um avanço significativo ao buscar ampliar a representatividade feminina no cenário político, ela, isoladamente, não é capaz de superar as barreiras culturais e sociais que ainda restringem a participação das mulheres nesse espaço. A efetiva transformação desse panorama exige a implementação de ações complementares, como programas de capacitação para candidatas, que possam prepará-las para enfrentar os desafios do processo eleitoral; mudanças nos critérios de financiamento eleitoral, garantindo maior equidade na distribuição de recursos entre os gêneros, e campanhas educativas que promovam a desconstrução do machismo estrutural, sensibilizando a sociedade sobre a importância da igualdade de gênero na política. Somente por meio de uma abordagem integrada será possível consolidar a participação feminina e construir um ambiente político mais inclusivo e representativo.

Nesta perspectiva, as políticas públicas devem desempenhar um papel fundamental nesse processo, sendo essenciais para reduzir as desigualdades de gênero. Segundo dados da Organização Internacional do Trabalho (OIT), as mulheres ainda são as principais responsáveis pelo trabalho de cuidado, o que limita sua participação no mercado de trabalho e em outras esferas sociais.

O tema da redação do Enem de 2023, “Desafios para o enfrentamento da invisibilidade do trabalho de cuidado realizado pela mulher no Brasil”, aborda uma questão central para a promoção da igualdade de gênero e a justiça social. O trabalho de cuidado, embora seja uma atividade essencial para a manutenção da sociedade, tem sido historicamente invisibilizado e desvalorizado. Realizado predominantemente por mulheres, esse trabalho engloba atividades como cuidado com crianças, idosos, pessoas com deficiência e a gestão do ambiente doméstico. No entanto, sua ausência no reconhecimento formal e sua distribuição desigual reforçam as desigualdades de gênero e limitam as oportunidades de desenvolvimento para as mulheres.

Historicamente, o trabalho de cuidado foi associado ao espaço privado e naturalizado como parte da “vocação” feminina, derivada de construções patriarcais que relegaram as mulheres ao papel de cuidadoras. Federici (2004), em sua obra *O Calibã e a Bruxa*, destaca como o trabalho reprodutivo e de cuidado foi essencial para o desenvolvimento do capitalismo, mas, ao mesmo tempo, invisibilizado e desvalorizado por não ser diretamente remunerado. Essa lógica persiste no Brasil contemporâneo, onde o trabalho doméstico não remunerado consome, em média, o

dobro do tempo das mulheres em comparação aos homens, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2021).

A invisibilidade do trabalho de cuidado reflete-se na ausência de reconhecimento econômico e social. Embora seja fundamental para o funcionamento das famílias e da sociedade, esse tipo de trabalho é frequentemente excluído das estatísticas econômicas, como o Produto Interno Bruto (PIB), perpetuando a ideia de que não possui valor. Esse contexto impacta diretamente a participação das mulheres no mercado de trabalho formal, limitando suas oportunidades de desenvolvimento profissional e econômico. Além disso, muitas acabam desempenhando atividades de cuidado remunerado em condições precárias, como no trabalho doméstico, evidenciando a interseção entre gênero, classe e raça.

A ampliação do acesso a creches públicas e gratuitas é um exemplo significativo de como o Estado pode aliviar a sobrecarga do trabalho de cuidado, historicamente atribuída às mulheres, permitindo que elas participem de forma mais efetiva do mercado de trabalho e da vida pública. Estudos mostram que a oferta de creches públicas gratuitas não apenas facilita a inserção das mulheres no mercado de trabalho, mas também contribui para o aumento da renda familiar e para a redução da pobreza. Barros *et al.* (2011) destacam que a expansão do acesso à educação infantil no Brasil está diretamente associada a uma maior participação das mulheres no mercado de trabalho formal, especialmente entre as mulheres de baixa renda. Além disso, essas políticas têm impacto positivo no desenvolvimento cognitivo e social das crianças, promovendo maior equidade desde a primeira infância.

A educação é outro pilar essencial para o empoderamento feminino, pois não apenas promove o acesso ao conhecimento, mas também contribui para a desconstrução de estereótipos de gênero. Currículos escolares que incorporem a perspectiva de gênero e abordem temas como igualdade e respeito à diversidade podem desempenhar um papel transformador. Além disso, iniciativas que incentivem o ingresso de mulheres em áreas tradicionalmente masculinas, como ciência, tecnologia e engenharia, são fundamentais para ampliar horizontes e diversificar a presença feminina em diferentes setores.

No âmbito cultural, a transformação das narrativas sociais é indispensável para a efetivação do empoderamento feminino. Promover representações positivas e inclusivas de mulheres na mídia e na publicidade ajuda a desconstruir imagens estereotipadas e contribui para a valorização da diversidade de papéis e experiências

femininas. Movimentos sociais e feministas desempenham um papel importante nesse sentido, ao reivindicar direitos, visibilizar desigualdades e pressionar por mudanças nas estruturas de poder.

Filmes que abordam questões relacionadas ao empoderamento feminino e à igualdade de gênero têm um impacto cultural profundo, pois ajudam a desconstruir estereótipos, amplificar vozes marginalizadas e promover debates que desafiam estruturas sociais desiguais. O cinema, como uma das formas mais influentes de expressão cultural, desempenha um papel essencial na formação de valores, identidades e percepções, tornando essas produções ferramentas poderosas para transformação social.

O filme *Barbie* (2023), dirigido por Greta Gerwig, trouxe à tona discussões profundas sobre o papel da mulher na sociedade e os desafios do empoderamento feminino em um contexto de desigualdades históricas. Ao revisitar uma das figuras mais icônicas e, por vezes, controversas da cultura pop, o longa-metragem combinou humor, crítica social e reflexão para abordar temas como feminilidade, patriarcado, autonomia e igualdade de gênero.

Outro aspecto notável é como o filme aborda o conceito de sororidade e a importância da coletividade no processo de empoderamento feminino. A narrativa destaca que o empoderamento não pode ser reduzido a uma conquista individual, mas deve ser entendido como um processo coletivo de transformação social. Esse ponto é reforçado por Rowlands (1997), que argumenta que o empoderamento das mulheres envolve tanto a mudança de condições pessoais quanto a transformação das relações sociais e das estruturas de poder.

O impacto cultural do filme foi significativo. *Barbie* promoveu debates globais sobre feminismo e representatividade, alcançando audiências de diferentes idades e contextos culturais. A inclusão de personagens diversas no filme reflete uma tentativa de dialogar com o feminismo interseccional, que reconhece as interações entre gênero, raça, classe e outras formas de opressão, conforme discutido por Crenshaw (1989).

De modo que, a interseccionalidade deve ser considerada na formulação de ações para o empoderamento feminino. Mulheres negras, indígenas, LGBTQIAPN+ e de áreas rurais enfrentam desafios específicos que precisam ser abordados de forma sensível e contextualizada. Políticas que reconheçam essas interseções e trabalhem para reduzir desigualdades acumuladas são fundamentais para promover uma

inclusão efetiva. Para Hooks, “o empoderamento vai além da inclusão das mulheres em estruturas de poder existentes; trata-se de transformar essas estruturas, criando um ambiente mais inclusivo e igualitário.” Freire (1987, p. 58) complementa essa visão ao afirmar que, “a educação é um instrumento fundamental para a emancipação”, capacitando as mulheres a compreenderem sua realidade e atuarem para transformá-la.

Outro aspecto crucial é a eliminação da violência de gênero, que constitui um dos maiores obstáculos ao empoderamento feminino. Políticas públicas como a Lei Maria da Penha (2006) e campanhas de conscientização sobre os tipos de violência doméstica, têm desempenhado um papel importante no combate à violência contra a mulher e na garantia de direitos, mas é necessário ir além, promovendo mudanças estruturais que desnaturalizem práticas violentas e garantam a segurança e a dignidade das mulheres em todas as esferas.

Nesse contexto, pode-se dizer que, a efetivação do empoderamento feminino exige a implementação de ações coordenadas e integradas que enfrentem as desigualdades estruturais e promovam a autonomia e a capacidade de ação das mulheres. Essa tarefa envolve a articulação de políticas públicas robustas, mudanças culturais profundas e iniciativas educacionais e econômicas que garantam igualdade de oportunidades e condições justas para o desenvolvimento feminino em diferentes contextos.

Em síntese, o empoderamento feminino é um processo complexo e multifacetado que busca transformar as relações de poder, promovendo justiça social e igualdade de gênero. Ele não se limita ao fortalecimento individual, mas também envolve a mobilização coletiva para desconstruir as estruturas que sustentam as desigualdades. Como apontam Saffioti (2004), Hooks (2015) e Freire (1987), essa transformação requer um esforço articulado entre educação, políticas públicas e movimentos sociais para construir uma sociedade mais justa e inclusiva.

Por fim, o empoderamento feminino depende de ações coletivas que fortaleçam a participação das mulheres em espaços de decisão e liderança. Políticas afirmativas, como cotas para mulheres na política e empresas, constituem mecanismos fundamentais para corrigir desigualdades históricas e ampliar a representatividade feminina. A efetivação do empoderamento não é apenas uma questão de justiça social, mas também uma estratégia essencial para a construção de sociedades mais justas, equitativas e sustentáveis. Como destacam Saffioti (2004) e Hooks (2015),

essa transformação requer esforços integrados entre governos, sociedade civil e indivíduos comprometidos com a superação das desigualdades de gênero e a promoção de um futuro no qual todas as mulheres possam exercer plenamente sua cidadania.

Diante desse cenário, compreender como as desigualdades de gênero são mantidas ou transformadas no imaginário social torna-se essencial para o avanço do empoderamento feminino. É nesse contexto que se insere a Teoria das Representações Sociais, que oferece ferramentas analíticas para investigar como ideias, valores e crenças sobre o papel das mulheres são construídos, compartilhados e reproduzidos no cotidiano, influenciando práticas sociais, políticas públicas e relações de poder. Essa abordagem teórica será aprofundada no próximo capítulo, a fim de fundamentar a análise das percepções e práticas relacionadas à igualdade de gênero no campo educacional

2.4 Capítulo IV - Teorias das Representações Sociais

A Teoria das Representações Sociais (TRS), desenvolvida por Serge Moscovici em 1961, é uma abordagem teórica que busca compreender como o conhecimento social é construído, compartilhado e utilizado por grupos e indivíduos no cotidiano. Fundamentada na interface entre psicologia social, sociologia e antropologia, a TRS investiga os processos pelos quais as representações são elaboradas, transformadas e mobilizadas para dar sentido ao mundo social. Essas representações cumprem um papel essencial na interpretação da realidade, orientando comportamentos, interações e práticas sociais.

Segundo Moscovici (1978), as representações sociais podem ser definidas como "um sistema de valores, ideias e práticas que serve para estabelecer uma ordem que permita aos indivíduos orientarem-se no mundo material e social, bem como dominar esse mundo". Em outras palavras, elas são construções simbólicas compartilhadas que tornam o desconhecido em algo familiar, integrando novas informações ao repertório cultural já existente. A TRS, portanto, trata do conhecimento produzido coletivamente, mas com base em experiências individuais, que reflete e perpetua normas, crenças e valores de um grupo ou sociedade.

Uma das principais contribuições de Moscovici (1978) foi diferenciar as representações sociais do conhecimento científico. Enquanto o conhecimento

científico é sistemático e fundamentado em métodos rigorosos, as representações sociais são mais flexíveis, adaptadas ao senso comum e acessíveis à maioria das pessoas. Esse caráter adaptativo das representações permite que elas sejam amplamente disseminadas e aplicadas em diferentes contextos sociais, sendo mediadas pela linguagem, pelos símbolos e pelas práticas culturais.

Dois processos fundamentais estão no cerne da construção das representações sociais: a ancoragem e a objetivação. A ancoragem refere-se ao processo de integração de novos elementos ao sistema de conhecimento pré-existente, permitindo que o desconhecido seja interpretado a partir de categorias familiares. Já a objetivação transforma conceitos abstratos em imagens concretas e tangíveis, facilitando a compreensão e a comunicação desses conceitos no cotidiano (Moscovici, 1978).

A TRS também foi amplamente desenvolvida e aplicada por outros teóricos, como Jodelet (1989), que expandiu a teoria para o campo das práticas sociais, argumentando que as representações não são apenas cognitivas, mas também práticas, moldando comportamentos e relações interpessoais. Jodelet (1989) destaca que as representações sociais são fenômenos dinâmicos que refletem os contextos históricos, culturais e sociais nos quais estão inseridas, sendo constantemente reinterpretadas e transformadas.

No campo da psicologia social, a TRS é aplicada para compreender fenômenos como estereótipos, preconceitos, identidade social e percepções de grupos. Todavia, a relevância da TRS transcende a psicologia social, sendo utilizada também em áreas como educação, comunicação, antropologia e estudos organizacionais. Sua aplicação permite entender como as representações sociais moldam a percepção das pessoas sobre fenômenos complexos, desde a ciência e tecnologia até questões de identidade, cultura e política.

Ao longo deste Capítulo, serão apresentados os fundamentos da TRS, suas principais contribuições para o estudo do empoderamento feminino e igualdade de gênero, e exemplos práticos de como essa teoria pode ser aplicada para analisar e transformar as representações que moldam a percepção e o tratamento das mulheres na sociedade. O objetivo é demonstrar que a TRS não apenas oferece ferramentas para entender as desigualdades de gênero, mas também pode ser utilizada como uma estratégia para promover mudanças culturais que contribuam para uma sociedade mais justa e equitativa.

2.4.1 Teoria das Representações Sociais na Perspectiva do Empoderamento Feminino e Igualdade Gênero

A Teoria das Representações Sociais (TRS), desenvolvida por Moscovici em 1961, oferece uma abordagem teórica para compreender como grupos e indivíduos constroem, compartilham e utilizam significados sobre fenômenos sociais e culturais. No contexto do empoderamento feminino e da igualdade de gênero, a TRS é uma ferramenta essencial para investigar como representações simbólicas sobre mulheres, poder e relações de gênero são formadas e perpetuadas, moldando práticas sociais e discursos. Moscovici (1978) define as representações sociais como sistemas de valores, ideias e práticas que permitem aos indivíduos interpretar e interagir com o mundo ao seu redor, orientando seus comportamentos e justificando suas escolhas. No âmbito das questões de gênero, as representações sociais desempenham um papel central ao legitimar ou desafiar normas patriarcais e desigualdades estruturais.

A desigualdade de gênero e o empoderamento feminino são fenômenos intimamente ligados às representações culturais e sociais que estruturam as relações entre homens e mulheres. Representações tradicionais, frequentemente baseadas em normas patriarcais, associam as mulheres a papéis de cuidado, domesticidade e submissão, enquanto reservam aos homens posições de poder e autoridade. Essas representações, profundamente enraizadas em contextos históricos e culturais, não apenas limitam as possibilidades de autonomia e liderança feminina, mas também perpetuam dinâmicas de poder desiguais. Por outro lado, movimentos feministas e educacionais têm promovido transformações significativas ao ressignificar esses papéis, vinculando as mulheres à liderança, independência e inovação.

A Teoria das Representações Sociais (TRS) mostra-se particularmente útil para analisar esses processos de ressignificação, ao revelar como as representações sociais podem funcionar como ferramentas de empoderamento e de transformação das estruturas de dominação simbólica. Além disso, a TRS permite compreender como as relações de poder são legitimadas ou desafiadas por meio das representações de gênero. Foucault (1979, p.182) argumenta que, “o poder é difuso e se manifesta por meio de práticas e discursos cotidianos”, uma perspectiva que complementa a análise da TRS ao evidenciar como as representações sociais

moldam comportamentos e percepções. Por exemplo, as representações que associam as mulheres à fragilidade ou à "natureza" cuidadora frequentemente justificam a desigualdade salarial e a exclusão das mulheres de posições de liderança. No entanto, quando as representações sociais são transformadas, elas podem se tornar ferramentas para desestabilizar essas narrativas opressivas e promover a igualdade de gênero.

Dessa maneira, ao considerar que as representações sociais não operam de forma neutra, mas sim atravessadas por relações de poder e marcadores sociais, torna-se fundamental incorporar uma perspectiva interseccional às análises de gênero. A interseccionalidade, conceito desenvolvido por Crenshaw (1989), é outra dimensão essencial para compreender as representações de gênero. Mulheres negras, indígenas e de classes populares enfrentam múltiplas formas de opressão que interagem e se reforçam. A TRS permite analisar como essas representações interseccionais são construídas e perpetuadas, além de explorar suas implicações para o empoderamento feminino. Enquanto mulheres brancas podem ser associadas a narrativas de fragilidade ou passividade, as mulheres negras frequentemente enfrentam estereótipos que as retratam como "fortes" ou hipersexualizadas, o que limita suas oportunidades e reforça desigualdades estruturais.

No campo educacional, a TRS também desempenha um papel relevante na promoção do empoderamento feminino e da igualdade de gênero. As representações sociais compartilhadas por professores, alunos e gestores influenciam diretamente as práticas pedagógicas, moldando as percepções de meninas e meninos sobre seus papéis na sociedade. Jodelet (1989) argumenta que as representações sociais são práticas tanto cognitivas quanto culturais, sendo continuamente recriadas no cotidiano. Assim, a educação pode ser uma ferramenta poderosa para desconstruir estereótipos de gênero e promover novas representações que favoreçam a autonomia das meninas, incentivando sua participação em áreas historicamente dominadas por homens, como ciência, tecnologia, engenharia e matemática.

A Teoria das Representações Sociais fornece um quadro teórico valioso para compreender como as dinâmicas simbólicas influenciam as desigualdades de gênero e como elas podem ser transformadas. Ao investigar como representações compartilhadas moldam comportamentos, discursos e práticas sociais, a TRS oferece insights importantes para enfrentar as barreiras culturais que limitam o empoderamento feminino. No contexto do feminismo e da luta por igualdade de

gênero, a aplicação da TRS revela não apenas os desafios, mas também as oportunidades para ressignificar representações e construir uma sociedade mais justa e equitativa.

2.4.2 Ancoragem e Objetivação no Estudo do Empoderamento Feminino e Igualdade de Gênero

A Teoria das Representações Sociais (TRS), desenvolvida por Moscovici (1961), é uma ferramenta teórica fundamental para compreender como conceitos complexos são assimilados, ressignificados e transformados no senso comum. Dois processos centrais na TRS, a ancoragem e a objetivação, desempenham papéis essenciais na construção e disseminação de representações sociais, especialmente no contexto do empoderamento feminino e da igualdade de gênero. Esses mecanismos ajudam a explicar como novas ideias relacionadas a gênero e poder são incorporadas à sociedade e como essas representações impactam práticas culturais, políticas e sociais.

A ancoragem é o processo pelo qual conceitos novos ou desconhecidos são integrados a sistemas de pensamento já existentes, tornando-os compreensíveis ao senso comum. No caso do empoderamento feminino, essa integração frequentemente ocorre por meio da associação de mulheres em posições de poder a modelos tradicionais de liderança, que historicamente têm sido vinculados a características masculinas, como força, racionalidade e assertividade. Por exemplo, uma mulher em um cargo político de destaque pode ser descrita como "tendo a determinação de um homem", ancorando sua competência em padrões masculinos. Esse processo facilita a compreensão inicial do empoderamento feminino, mas pode limitar sua interpretação ao reproduzir estereótipos de gênero que reforçam uma dicotomia entre masculino e feminino (Moscovici, 1978, p. 43).

A objetivação, por sua vez, refere-se à transformação de conceitos abstratos em imagens ou símbolos concretos, que tornam ideias complexas mais acessíveis. No caso da igualdade de gênero, a objetivação pode ser observada em imagens que simbolizam equilíbrio entre os sexos, como representações visuais de homens e mulheres compartilhando tarefas domésticas ou recebendo salários iguais. Embora essas representações sejam úteis para popularizar a ideia de igualdade de gênero, elas frequentemente simplificam a complexidade do tema, ignorando questões

interseccionais como raça, classe e orientação sexual. Além disso, ao focar em aspectos visíveis e pontuais, como a divisão do trabalho doméstico, podem negligenciar dimensões estruturais mais amplas, como a participação política das mulheres ou o impacto do patriarcado nas oportunidades econômicas.

No campo educacional, esses processos são particularmente relevantes. A ancoragem das práticas pedagógicas em ideias tradicionais de gênero pode levar, por exemplo, à reprodução de estereótipos nas salas de aula. Professores podem incentivar meninas a participar de atividades de cuidado e cooperação, enquanto promovem a liderança e a competição entre os meninos, refletindo uma ancoragem em representações históricas de papéis de gênero. Da mesma forma, materiais didáticos que objetivam o empoderamento feminino por meio de figuras estereotipadas, como mulheres exclusivamente em profissões tradicionais (enfermeiras ou professoras), podem reforçar representações limitadas, em vez de ampliar as possibilidades de atuação feminina.

As ancoragens e objetificações também ajudam a compreender as resistências culturais às mudanças relacionadas à igualdade de gênero. Representações tradicionais de gênero, ancoradas em normas patriarcais, muitas vezes percebem o empoderamento feminino como uma ameaça à ordem social. Essa resistência é visível em discursos que vinculam a presença de mulheres em espaços públicos à "desestruturação" da família ou ao abandono de valores morais, mostrando como ancoragens conservadoras podem dificultar a assimilação de novas representações sociais.

Por outro lado, a TRS revela como essas representações podem ser transformadas. Quando o empoderamento feminino é ancorado em valores universais, como justiça e direitos humanos, e objetivado em narrativas diversificadas e inclusivas, ele se torna mais amplamente aceito. Por exemplo, campanhas que destacam mulheres em diversas esferas, como a política, a ciência e o esporte, ajudam a ampliar as representações de gênero e a desafiar estereótipos. Além disso, ao enfatizar histórias de coletividade e solidariedade feminina, essas iniciativas evitam a objetificação do empoderamento feminino como algo restrito a conquistas individuais.

No contexto do empoderamento feminino e da igualdade de gênero, a aplicação dos conceitos de ancoragem e objetivação permite uma análise detalhada de como as representações sociais são construídas, mantidas e desafiadas. Essa abordagem

não apenas ajuda a identificar as barreiras simbólicas que perpetuam desigualdades de gênero, mas também fornece subsídios para a elaboração de estratégias educacionais, políticas e culturais que promovam uma sociedade mais inclusiva e equitativa.

SEÇÃO III - METODOLOGIA

3 PERCURSO METODOLÓGICO

Neste capítulo, são descritos a caracterização da pesquisa, os procedimentos de coleta e análise dos dados, bem como os aspectos éticos que nortearam a investigação. Buscou-se evidenciar o rigor metodológico adotado, demonstrando a coerência entre os métodos escolhidos e os objetivos propostos. Apresenta-se, de forma sistematizada, as etapas da pesquisa, a delimitação da população e dos participantes, os instrumentos utilizados para a coleta dos dados e as estratégias adotadas para sua análise. Esse percurso metodológico constitui a base que sustenta a interpretação dos resultados e as discussões desenvolvidas no relatório técnico de pesquisa aplicado.

3.1 Caracterização da pesquisa

A pesquisa é classificada como exploratória e descritiva, conforme definição de Collis e Hussey (2005), possui o objetivo de agregar dados, informações e hipóteses sobre um objeto de pesquisa com pouco ou nenhum estudo. De acordo com Sampieri *et al.* (2013), a abordagem exploratória permite o aprimoramento de ideias, com base em revisão bibliográfica e experiências, com a finalidade de esclarecer conceitos ou problemas ainda carentes de investigações aprofundadas.

Neste estudo, os objetivos se alinham a uma proposta de natureza exploratória e descritiva, pois visam compreender como práticas pedagógicas nos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) podem contribuir para a promoção da igualdade de gênero, conforme os princípios do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 5 (ODS 5). A investigação procura descrever as representações sociais de educadores(as) e gestores(as) sobre o tema e identificar ações que favoreçam o empoderamento feminino desde a primeira infância.

Tal pressuposto está de acordo com Yin (2016), que aponta a tipologia exploratória como adequada a estudos voltados à compreensão de fenômenos pouco conhecidos, utilizando diversas fontes de evidência, como análise documental, observação participante e entrevistas, para construir um panorama inicial e oferecer subsídios a investigações futuras, além de dialogar com teorias já existentes.

Quanto à abordagem, esta pesquisa é de natureza qualitativa, por buscar compreender as percepções, práticas e significados atribuídos ao empoderamento de meninas e mulheres no contexto da Educação Infantil, à luz do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 5 (ODS 5) – Igualdade de Gênero. Segundo Minayo (1997), a abordagem qualitativa é apropriada para estudos que envolvem a interpretação de fenômenos sociais complexos, priorizando o aprofundamento da compreensão dos sujeitos, de seus discursos e das suas práticas no ambiente em que estão inseridos.

A lógica adotada fundamenta-se na triangulação de técnicas, integrando diferentes instrumentos de coleta, como observação participante, análise documental e entrevistas semiestruturadas, para enriquecer a análise e aumentar a validade dos achados. A partir dessa estratégia, foi possível captar as múltiplas dimensões do fenômeno investigado, respeitando a complexidade das relações de gênero e o papel da educação na promoção da equidade desde a primeira infância.

Quanto aos meios utilizados na investigação, a pesquisa classifica-se como bibliográfica, documental e de campo. Foi considerada bibliográfica por abranger a análise de produções acadêmicas e científicas já publicadas sobre temáticas relacionadas à igualdade de gênero, empoderamento feminino e educação infantil. Para isso, foram consultadas publicações como livros, artigos, dissertações, teses, relatórios institucionais, regimentos, legislações e documentos internacionais, com acesso por meio do Portal de Periódicos da CAPES⁷ e do Google Acadêmico.

A revisão bibliográfica, também denominada referencial teórico, constitui parte fundamental da pesquisa, pois permite identificar o estado do conhecimento e revelar o conjunto de contribuições científicas sobre o objeto investigado, conforme apontam (Santos; Caneloro, 2006).

A pesquisa também foi documental, ao analisar Projetos Político-Pedagógicos (PPPs), planejamentos, projetos e demais documentos institucionais das unidades educacionais participantes.

⁷Portal Brasileiro de Informação Científica, mais conhecido como Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Disponibiliza bases de dados de acesso restrito, mediante convênio institucional. Nesse portal, há ainda expressiva quantidade de livros integrais, artigos de periódicos, patentes, normas, teses e dissertações, e revistas internacionais e nacionais de todas as áreas do conhecimento (CAPES, 2022).

Além disso, a pesquisa é classificada como pesquisa de campo, uma vez que os dados foram coletados diretamente no ambiente onde o fenômeno ocorre, os Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) de Palmas-TO. Nesse contexto, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com professores(as) e gestores(as), buscando obter informações com o grupo de interesse sobre as práticas pedagógicas, percepções e desafios relacionados à promoção da igualdade de gênero na Educação Infantil. Esse procedimento é especialmente relevante em estudos de natureza exploratória e descritiva, conforme destaca Gil (2002).

Adicionalmente, foi utilizada a técnica da observação participante, aplicada de forma sistemática ao longo do processo investigativo, com o objetivo de captar aspectos do cotidiano escolar não perceptíveis por meio exclusivo de entrevistas ou documentos. Essa etapa envolveu a elaboração de registros em diário de campo, nos quais foram anotadas descrições detalhadas de interações, comportamentos individuais e coletivos, práticas pedagógicas, linguagem não verbal, organização dos espaços e eventos significativos observados nas unidades educacionais.

A observação permitiu uma aproximação mais sensível e contextualizada com a realidade dos CMEIs, ampliando a compreensão das representações sociais de gênero presentes no ambiente educacional. Conforme argumenta Gil (2002), os eventos observados não apenas constituem dados relevantes em si, mas também fornecem subsídios interpretativos essenciais para uma análise mais aprofundada e crítica dos fenômenos estudados.

Em síntese, a pesquisa seguiu seis etapas, a saber:

1ª Etapa: Levantamento e análise do referencial teórico, com a seleção de estudos nacionais e internacionais que fundamentaram a construção conceitual da pesquisa. A revisão bibliográfica abrangeu temas como igualdade de gênero, teorias feministas, empoderamento feminino na infância, educação para a sustentabilidade, princípios do ODS 5 e a Teoria das Representações Sociais (TRS), possibilitando o delineamento do problema de pesquisa e a formulação dos objetivos.

2ª Etapa: Planejamento metodológico e elaboração dos instrumentos de coleta de dados, incluindo a submissão ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP/UFT) e a elaboração do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Nessa fase, foram construídos o roteiro de entrevistas semiestruturadas, o plano de observação participante e o protocolo para análise documental.

3ª Etapa: Foram realizadas reuniões iniciais com os CMEIs participantes, nas quais se apresentou o objetivo da pesquisa e se estabeleceu o diálogo com as equipes gestoras. Esse momento também possibilitou o agendamento das visitas de campo e a criação de um ambiente de escuta ética e acolhedora, essencial para o andamento da pesquisa qualitativa.

4ª Etapa: Coleta de dados empíricos, realizada entre novembro de 2024 e fevereiro de 2025, por meio de três estratégias principais:

- **Observação participante**, com registros em diário de campo, buscando captar práticas, interações, linguagem não verbal e a dinâmica institucional;
- **Análise documental**, com foco nos Projetos Político-Pedagógicos (PPPs), planejamentos, projetos temáticos e registros escolares;
- **Entrevistas semiestruturadas**, com professores(as), coordenadores(as), orientadores(a) e gestores(as) dos quatro CMEIs investigados.

5ª Etapa: Sistematização, organização e análise dos dados, com base na técnica de análise de conteúdo (Bardin, 2011) e nas contribuições da Teoria das Representações Sociais (Moscovici, 2003), articulada às perspectivas dos Estudos de Gênero e da Educação para a Sustentabilidade. A triangulação dos dados buscou garantir consistência e profundidade à análise.

6ª Etapa: Redação do relatório técnico de pesquisa aplicada e elaboração do produto técnico-tecnológico, integrando os dados analisados ao referencial teórico e às diretrizes dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, especialmente o ODS 5. Essa fase resultou na formulação de recomendações pedagógicas voltadas ao empoderamento de meninas na Educação Infantil, destinadas à Secretaria Municipal de Educação (SEMED) e às equipes gestoras e pedagógicas dos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs), constituindo a principal entrega do projeto de pesquisa.

A seção seguinte buscou detalhar como ficou definido o universo da pesquisa.

3.2 População estudada

O sistema educacional brasileiro é dividido em Educação Básica e Ensino Superior. A Educação Básica, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB - 9.394/96), passou a ser estruturada por etapas e modalidades de ensino, englobando a Educação Infantil, o Ensino Fundamental obrigatório de nove anos e o Ensino Médio. Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei

nº 9.394/1996, a Educação Infantil é a primeira etapa da educação básica, destinada a crianças de 0 a 5 anos de idade. Seu principal objetivo é o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Os Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) de Palmas são espaços dedicados ao atendimento de crianças de zero a cinco anos, com foco no desenvolvimento integral e na promoção de uma educação de qualidade. Essas instituições têm uma estrutura física adaptada às necessidades das crianças, com salas de aula equipadas com mobiliário adequado ao tamanho dos pequenos e espaços organizados para atividades pedagógicas e lúdicas. Além disso, contam com áreas externas, como pátios e playgrounds, que são utilizados para atividades de recreação, permitindo que as crianças explorem o ambiente e interajam com os colegas. Cada CMEI possui uma cozinha e um refeitório próprios, onde são preparadas as refeições das crianças, seguindo padrões nutricionais e de segurança alimentar. Os banheiros também são projetados de maneira a garantir a autonomia das crianças, com pias e vasos sanitários adaptados para facilitar o uso por parte dos pequenos. A equipe pedagógica dos CMEIs é composta por professores graduados em Pedagogia, além de monitores do desenvolvimento infantil que colaboram nas atividades cotidianas e no cuidado das crianças.

A gestão pedagógica inclui diretores, supervisores e orientadores que têm a responsabilidade de organizar o currículo, acompanhar as práticas pedagógicas e desenvolver projetos que incentivem o aprendizado e o crescimento integral dos alunos. O currículo seguido pelos CMEIs de Palmas é baseado nas diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que busca promover o desenvolvimento integral das crianças, considerando aspectos cognitivos, emocionais, sociais e físicos. As atividades propostas envolvem brincadeiras, explorações, criações e interações, sempre com o intuito de estimular a curiosidade e o aprendizado por meio do lúdico. Além das atividades regulares, muitos CMEIs desenvolvem projetos temáticos ao longo do ano, focando em valores como respeito, cidadania, diversidade cultural e sustentabilidade ambiental. A participação das famílias é fortemente incentivada nas atividades e na vida escolar das crianças. As famílias são convidadas a participar de reuniões e eventos organizados pelos CMEIs, criando uma relação de colaboração entre a escola e a comunidade. Além disso, algumas unidades buscam parcerias com instituições locais para implementar programas sociais e educacionais que ampliem o

bem-estar e o desenvolvimento das crianças, como iniciativas voltadas à saúde e à alimentação.

Desse modo, a pesquisa foi realizada em quatro Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) da cidade de Palmas, localizados em regiões com realidades socioeconômicas diversas — Centro, Norte, Sul e Distrito de Taquaruçu, tendo como foco a investigação de práticas pedagógicas que promovessem a igualdade de gênero e o empoderamento de meninas, conforme preconizado pelo Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS) 5 – Igualdade de Gênero.

O estudo adotou uma abordagem qualitativa exploratória, justificada por sua adequação a investigações voltadas à compreensão aprofundada de fenômenos sociais, especialmente em contextos educacionais específicos e marcados por variabilidade socioeconômica. Segundo Flick (2009), a abordagem qualitativa é ideal quando o pesquisador visa explorar os significados, as interações e os contextos de uma determinada questão, permitindo uma análise rica e detalhada dos dados coletados.

De acordo com o Regimento Escolar da Educação Infantil do Município de Palmas, o CMEI poderá oferecer os seguintes níveis de ensino: I - Educação Infantil – Creche; II - Educação Infantil – Pré-escola. Entende-se por: I - Creche: período de aprendizagem das crianças na faixa etária de seis meses a 3 anos e onze meses de idade. II - Pré-escola: período de aprendizagem das crianças na faixa etária de 4 a 5 anos de idade.

No que tange a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996, os profissionais da educação são aqueles que atuam em diferentes níveis e modalidades de ensino e desempenham funções relacionadas à educação e ao processo de ensino-aprendizagem. O público-alvo da nossa pesquisa foi composto por profissionais da educação: Professores que atuam diretamente no processo de ensino-aprendizagem, ministrando aulas e acompanhando o desenvolvimento das crianças e profissionais que desempenham funções de suporte pedagógico direto à docência, como diretores, coordenadores pedagógicos e orientadores educacionais.

3.3 Participantes da Pesquisa

Os profissionais da Educação infantil desempenham um papel central no desenvolvimento integral das crianças, e sua atuação é orientada por diretrizes

educacionais nacionais como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), instituídas em 2009, e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em 2017. Esses documentos estabelecem princípios fundamentais que norteiam o perfil e a prática pedagógica dos profissionais, com ênfase no desenvolvimento de competências socioemocionais, cognitivas e motoras das crianças.

De acordo com a DCNEI (Brasil, 2009), os educadores infantis devem ter uma formação adequada, o que geralmente inclui a graduação em pedagogia ou cursos específicos de formação de professores para a educação infantil. As diretrizes destacam a importância de uma formação que abranja não apenas o conteúdo teórico, mas também o entendimento das práticas educativas que respeitem o desenvolvimento integral da criança. Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais reforçam que o papel do educador é muito mais amplo do que o ensino de conteúdos, exigindo um preparo para lidar com o desenvolvimento emocional, social e físico das crianças, sempre respeitando suas singularidades e ritmos. A prática pedagógica, portanto, exige que os profissionais tenham habilidades como empatia, comunicação e paciência, uma vez que o foco na educação infantil é a construção de vínculos afetivos e sociais, além da mediação dos primeiros contatos da criança com o mundo escolar. O trabalho dos profissionais da educação infantil, orientado pela DCNEI e pela BNCC, não se limita à transmissão de conhecimentos, mas envolve a criação de espaços de aprendizagem que respeitam a infância como fase fundamental e que asseguram o desenvolvimento pleno das crianças em seus múltiplos aspectos.

Tivemos como sujeitos deste estudo, professores das turmas de pré-escola e representantes da gestão pedagógica (diretores, supervisores e/ou orientadores) de cada Centro Municipal de Educação Infantil. Todos os participantes foram previamente informados sobre os objetivos e procedimentos da pesquisa, e foi solicitada a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

3.4 Abordagem dos participantes e coleta de dados

Esta pesquisa foi realizada em conformidade com as Resoluções nº 466/2012 e nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, bem como com a Norma Operacional nº 001/2013, item 7 do protocolo 3.4.1, que assegura que os participantes sejam previamente informados sobre os objetivos e procedimentos adotados. Foram

garantidos o anonimato, o sigilo das informações e o caráter voluntário da participação. A identidade dos participantes foi preservada, assim como os resultados da pesquisa, que serão divulgados exclusivamente sob a forma de artigos científicos publicados em periódicos indexados. Após a devida compreensão de todos os procedimentos, os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Os dados foram coletados em três fases principais, de acordo com o roteiro a seguir:

- **Observação Participante:** Foram realizadas reuniões presenciais com os participantes de cada unidade educacional. Os encontros foram iniciados com uma breve explanação sobre o objetivo da pesquisa, destacando a importância do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS) 5 – Igualdade de Gênero, contextualizando sua relevância para a infância. A observação participante foi utilizada para registrar, de maneira sistemática e detalhada, as interações e práticas educativas nos CMEIs. As observações foram anotadas em diários de campo, os quais permitiram uma reflexão contínua e a análise dos dados coletados. Durante a observação participante, foram reforçados os critérios de confidencialidade da pesquisa, bem como o conteúdo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, garantindo ao participante o direito de interromper a entrevista ou recusar-se a responder qualquer pergunta, a qualquer momento.
- **Análise documental:** Após as reuniões, foi realizada uma análise detalhada dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP), Planos de Ensino, Planejamentos Mensais e Projetos Pedagógicos Macros de cada unidade. A análise teve como objetivo identificar ações e práticas pedagógicas voltadas à igualdade de gênero, bem como lacunas que pudessem ser trabalhadas para aprimorar o empoderamento das meninas.
- **Entrevistas semiestruturadas:** Para aprofundar as informações obtidas nas reuniões e na análise documental, foram conduzidas entrevistas semiestruturadas com os professores e gestores. As entrevistas foram aplicadas por meio de formulários no Google Forms, o que facilitou o preenchimento e a organização dos dados. As questões abordadas nas entrevistas buscaram explorar a visão dos profissionais sobre a implementação

de práticas de igualdade de gênero na Educação Infantil, relacionadas ao planejamento escolar, currículo, comunidade escolar e aos possíveis desafios enfrentados.

3.5 Análise de dados

A análise dos dados coletados foi realizada por meio da técnica de análise de discurso, a qual permitiu “[...] realizar uma reflexão geral sobre as condições de produção e apreensão da significação de textos produzidos nos diferentes campos” e, ainda, quanto à compreensão do objeto de estudo, possibilitou “[...] compreender o modo de funcionamento, os princípios de organização e as formas de produção social do sentido” (Minayo, 2004, p. 211).

De acordo com Gil (2008, p. 153), a análise de dados qualitativos envolveu a organização, categorização, interpretação e síntese das informações. Esse processo foi dividido em etapas que incluíram a coleta e transcrição do material, a tabulação e separação dos resultados, garantindo a ordem e a coerência dos discursos. Além disso, a construção de gráficos e infográficos foi útil para visualizar as associações entre os elementos cognitivos presentes nos discursos, facilitando a compreensão das relações subjacentes.

Partindo dessa premissa, a análise dos dados foi conduzida conforme as seguintes etapas: (i) coleta e preparação dos dados; (ii) familiarização com os dados; (iii) transcrição dos dados; (iv) elaboração de resumos; (v) codificação inicial; (vi) identificação de temas, padrões e categorias; (vii) análise linguística e discursiva; (viii) identificação de estratégias discursivas; (ix) interpretação dos dados; (x) triangulação dos dados; e (xi) validação e apresentação dos resultados.

3.6 Aspectos éticos

Para assegurar a integridade, liberdade e proteção dos participantes da pesquisa, foram adotadas as seguintes medidas éticas: a participação na pesquisa foi voluntária, e os participantes tiveram total liberdade para aceitar ou recusar participar, sem sofrer qualquer tipo de penalidade ou prejuízo. Foi fornecido um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), no qual foram explicados detalhadamente os objetivos, procedimentos, potenciais riscos e benefícios da pesquisa. Os

participantes puderam retirar seu consentimento e abandonar a pesquisa a qualquer momento, sem consequências negativas.

A pesquisa foi conduzida de modo a garantir o bem-estar físico, psicológico e social dos participantes, assegurando que estes não fossem submetidos a situações de desconforto, coerção ou risco. Questões sensíveis foram tratadas com empatia e respeito, visando minimizar possíveis impactos negativos sobre os envolvidos. Todos os dados coletados que pudessem identificar os participantes foram tratados com rigorosa confidencialidade, incluindo a anonimização das informações sempre que possível, ou o uso de pseudônimos e codificação para proteger suas identidades.

O acesso aos dados foi restrito exclusivamente aos pesquisadores diretamente envolvidos no estudo, e as informações foram armazenadas em sistemas seguros, protegidos por senhas e outros mecanismos de segurança digital. Os relatórios e publicações decorrentes da pesquisa não incluíram qualquer informação que permitisse a identificação dos participantes. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) assegurou que todas as informações sobre a pesquisa fossem apresentadas de forma clara e compreensível, incluindo os direitos dos participantes. Os dados foram armazenados de forma segura em ambientes físicos e virtuais, com backups criptografados e controles de acesso restritos. Medidas rigorosas foram adotadas para garantir a integridade das informações e a completa anonimização dos dados pessoais após o término da pesquisa.

Essas garantias visaram não apenas proteger os direitos e a dignidade dos participantes, mas também promover uma relação de confiança e transparência durante todo o processo de pesquisa.

Em conformidade com as Resoluções nº 466/2012 e nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde do Brasil, que tratam da ética na pesquisa com seres humanos no âmbito das ciências humanas e sociais, foi solicitada ao Comitê de Ética da Universidade Federal do Tocantins a autorização para a realização do estudo, bem como elaborada a versão final do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para participação dos envolvidos. A pesquisa foi devidamente aprovada por esse Comitê, garantindo sua conformidade com os princípios éticos estabelecidos para pesquisas envolvendo seres humanos.

SEÇÃO IV - RESULTADOS E ANÁLISE

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A metodologia adotada nesta pesquisa envolveu a participação de professores das turmas de pré-escola, diretores, supervisores e orientadores educacionais de quatro Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) do município de Palmas, localizados em regiões com distintas realidades socioeconômicas: Centro, Norte, Sul e o Distrito de Taquaruçu. Os dados foram obtidos em três etapas principais, conforme o roteiro metodológico previamente delineado: observação participante, análise documental e entrevistas semiestruturadas. A apresentação dos resultados seguirá essa mesma ordem, respeitando a lógica da abordagem metodológica adotada. A seguir, discorreremos detalhadamente sobre cada uma dessas etapas.

Observação Participante

Na fase inicial da pesquisa, foram conduzidas reuniões presenciais com os participantes de cada unidade educacional. Os encontros iniciaram-se com uma breve explanação sobre o objetivo da pesquisa, enfatizando a importância do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS) 5 – Igualdade de Gênero, e contextualizando sua relevância para a infância. A observação participante foi empregada como estratégia metodológica para registrar, de maneira sistemática e detalhada, as interações e práticas educativas nos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs). As observações foram documentadas em diários de campo e serão discutidas a seguir, conforme a análise dos dados coletados. Com o intuito de assegurar a confidencialidade e proteção dos participantes, serão utilizados pseudônimos para preservar suas identidades. Os CMEIs serão identificados numericamente (1, 2, 3 e 4) e os professores por letras do alfabeto (A, B, C, D).

CMEI 1: O contato com o CMEI 1 ocorreu de maneira tranquila e acolhedora. A supervisora da unidade educacional demonstrou receptividade e abertura ao diálogo, viabilizando o acesso aos documentos institucionais e informações relevantes para a pesquisa. Durante a visita, foram discutidos os projetos em desenvolvimento, os planos de ensino e as práticas pedagógicas implementadas. Foram apresentados o Projeto Político-Pedagógico (PPP) e outros documentos norteadores da instituição, juntamente com uma manifestação de interesse quanto à proposta da pesquisa.

Apesar de a unidade ainda não ter desenvolvido projetos específicos voltados à temática da igualdade de gênero, a supervisora considerou pertinente e relevante a inserção de ações com esse enfoque no ano letivo seguinte, reconhecendo a importância de fomentar debates formativos sobre o tema no contexto da educação infantil.

O encontro com o corpo docente ocorreu durante o período destinado ao planejamento pedagógico, sendo caracterizado por escuta atenta e postura receptiva por parte da equipe. Algumas docentes demonstraram curiosidade em relação à pesquisa e compartilharam experiências relacionadas à presença de estereótipos de gênero no cotidiano escolar. Uma das professoras relatou que “as crianças já vêm de casa com muitos preconceitos e regras familiares”, evidenciando a influência de valores socioculturais na formação das crianças desde os primeiros anos de vida. Conforme destaca Louro (1997), os processos de socialização de gênero são historicamente construídos e reproduzidos tanto nas famílias quanto nas instituições escolares, atuando como dispositivos reguladores do comportamento infantil.

Outro relato relevante foi o de uma professora que observou: “os meninos não sentam nas cadeiras rosas porque dizem ser de menina”, o que indica que determinados símbolos, como as cores, seguem sendo utilizados pelas crianças como marcadores de identidade de gênero. Tal percepção corrobora a análise de Scott (1995), segundo a qual o gênero é uma construção social sustentada por símbolos e práticas que produzem e naturalizam desigualdades.

Durante o debate sobre interseccionalidade, foi registrada a manifestação de uma docente que discordou da ideia de que mulheres negras enfrentam desafios agravados por sua identidade racial e de gênero. Segundo seu entendimento, historicamente a “raça negra” teria se mostrado mais resistente e forte, o que, na sua perspectiva, minimizaria os efeitos das opressões interseccionais.

Esse posicionamento evidencia a necessidade de aprofundar processos formativos voltados à desconstrução de discursos que invisibilizam as múltiplas camadas de desigualdade enfrentadas por mulheres negras. De acordo com Crenshaw (2002), a interseccionalidade constitui uma ferramenta analítica fundamental para a compreensão de como diferentes formas de opressão, como racismo, sexismo e desigualdade de classe, sobrepõem e interagem-se, gerando experiências específicas de vulnerabilidade.

Dessa forma, os relatos obtidos nesta unidade demonstram não apenas a reprodução de estereótipos de gênero no cotidiano escolar, mas também a complexidade dos debates em torno das identidades e marcadores sociais. Reforça-se, assim, a importância de projetos pedagógicos comprometidos com uma formação crítica, antirracista e igualitária no âmbito da educação infantil.

A partir da perspectiva da Teoria das Representações Sociais, desenvolvida por Moscovici (2003), é possível interpretar os relatos e interações observados no CMEI 1 como manifestações de saberes socialmente construídos, que circulam no cotidiano e influenciam tanto as práticas pedagógicas quanto as percepções sobre gênero, infância e desigualdade.

As representações sociais, enquanto formas de conhecimento do senso comum, funcionam como estratégias cognitivas coletivas que tornam o mundo compreensível, guiando comportamentos e atitudes dos sujeitos. No caso da unidade educacional analisada, observa-se que estereótipos de gênero – como a associação de cores a papéis sexuais (“cadeira rosa é de menina”) ou a ideia de que “crianças já chegam com preconceitos de casa” – refletem representações enraizadas culturalmente e compartilhadas tanto pelas famílias quanto por parte dos(as) educadores(as).

Essas representações são, como afirma Jodelet (2001), socialmente elaboradas e incorporadas ao cotidiano, tornando-se “evidências” que muitas vezes não são questionadas, mas que influenciam diretamente a forma como se entende o comportamento das crianças e os papéis que elas devem desempenhar com base em seu gênero. Isso evidencia a naturalização das desigualdades e a persistência de padrões simbólicos que sustentam hierarquias de gênero desde os primeiros anos de vida escolar.

A manifestação de uma docente em discordância com a interseccionalidade, por exemplo, demonstra a força de representações sociais que desconsideram a sobreposição de marcadores como raça e gênero, o que pode comprometer a capacidade crítica necessária para reconhecer desigualdades estruturais. Nesse caso, a representação da mulher negra como “forte e resistente” opera como um estereótipo positivo que, no entanto, pode mascarar as múltiplas formas de violência e exclusão que esse grupo vivencia.

Por outro lado, o interesse demonstrado pela equipe em conhecer a pesquisa e a sugestão da supervisora de inserir ações voltadas à igualdade de gênero no

planejamento futuro indicam a presença de representações emergentes, que começam a tensionar os discursos tradicionais. A Teoria das Representações Sociais nos mostra que o campo simbólico é dinâmico e pode ser transformado, sobretudo por meio de processos de formação e reflexão crítica que provoquem deslocamentos no senso comum.

Assim, os relatos desta unidade revelam um contexto em que representações tradicionais e novas representações convivem, entram em conflito e produzem sentidos que impactam diretamente as ações pedagógicas. Para que ocorra uma mudança significativa, é necessário que a escola atue como espaço de mediação simbólica, capaz de problematizar essas representações e de promover práticas que valorizem a diversidade, a equidade e o reconhecimento das múltiplas identidades que compõem o universo infantil.

CMEI 2: O contato para o agendamento da visita ao CMEI 2 foi realizado de forma cordial com a diretora, que prontamente viabilizou a presença da pesquisadora no local. A visita ocorreu em um dia destinado ao conselho de classe, o que possibilitou uma conversa abrangente com toda a equipe docente da instituição.

As professoras demonstraram interesse pela proposta da pesquisa, mas trouxeram reflexões importantes sobre os desafios enfrentados para trabalhar questões de gênero na educação infantil. Segundo elas, o desenvolvimento dessa temática nos CMEIs ainda exige um processo de desconstrução gradual, tanto por parte das famílias quanto de alguns profissionais da educação, que ainda reproduzem visões tradicionais de gênero baseadas em estruturas patriarcais e valores religiosos conservadores.

A professora A, por exemplo, relatou que muitos pais não aceitam que seus filhos meninos brinquem de boneca, pois associam esse tipo de brincadeira ao universo feminino, considerado "impróprio" para meninos. Já a professora B contou que certa vez foi questionada por um pai ao ver o filho sentado em uma cadeira rosa, afirmando que "não era para deixá-lo sentar nesse tipo de cadeira". Esses relatos evidenciam como os marcadores simbólicos de gênero (como cores e brinquedos) ainda operam fortemente no imaginário social, reforçando estereótipos que limitam o desenvolvimento integral e livre das crianças. Nesse sentido, Louro (1997) aponta que os papéis de gênero são construções sociais internalizadas desde a infância e reproduzidas nas práticas escolares e familiares.

Durante o debate sobre os contos clássicos infantis e os estereótipos associados às princesas, as docentes reconheceram que tais narrativas perpetuam valores como a beleza como atributo central, a passividade, a submissão, o amor romântico como destino e a domesticidade como vocação feminina (Scott, 1995; Gilbert; Gubar, 1979). A professora C, no entanto, ressaltou que algumas produções recentes têm promovido a ruptura com esses padrões. Ela citou como exemplo a personagem Moana, descrevendo-a como um novo arquétipo de princesa: uma jovem com força interior, profundo vínculo comunitário e identidade cultural afirmada.

De fato, a narrativa de Moana aproxima-se de um enredo feminista, ao apresentar uma protagonista que não depende de um par romântico, que assume responsabilidades comunitárias e que desafia os limites impostos pelo medo e pelas tradições, em busca de seu próprio caminho. Essa representação se alinha ao que Crenshaw (2002) e Hooks (2000) defendem como fundamental na luta pela equidade: o protagonismo feminino aliado à afirmação identitária, autonomia e resistência cultural.

No que diz respeito às práticas pedagógicas, as professoras relataram esforços no sentido de não reproduzir os estereótipos de gênero em sala de aula, porém expressaram a necessidade de formações continuadas e suporte institucional para planejar e desenvolver ações efetivamente equitativas. Esse pedido revela a urgência de políticas públicas de formação docente que contemplem a temática de gênero desde uma perspectiva interseccional e crítica, conforme defendem Ribeiro (2017) e Gonçalves; Silva (2021), reconhecendo que a educação infantil é um espaço estratégico para a promoção da igualdade de gênero e da cidadania desde os primeiros anos de vida.

A Teoria das Representações Sociais, proposta por Moscovici (2003), permite compreender que os discursos, percepções e práticas observados no CMEI 2 estão profundamente ancorados em sistemas simbólicos coletivamente construídos que orientam a maneira como as pessoas interpretam e atuam sobre temas sociais, como a igualdade de gênero.

As falas das professoras revelam a presença de representações sociais tradicionais sobre gênero, ainda fortemente enraizadas tanto nas famílias quanto entre profissionais da educação. A resistência de alguns pais diante de comportamentos infantis que rompem com os padrões normativos (como meninos brincando de boneca ou se sentando em cadeiras rosas) expressa a força de representações que associam

certas práticas, cores ou objetos a papéis sexuais fixos, reproduzindo visões binárias e hierárquicas de masculinidade e feminilidade.

Segundo Moscovici (2003), as representações sociais são formas de conhecimento do senso comum que organizam simbolicamente a realidade e conferem significado ao cotidiano. Essas representações não apenas refletem o mundo, mas também o constroem e o legitimam, sendo compartilhadas por grupos sociais e reforçadas por meio da linguagem, da mídia, das práticas culturais e das instituições sociais, como a escola.

Ao mesmo tempo, nota-se que essas representações estão em disputa. A menção à personagem Moana, como símbolo de ruptura com os estereótipos clássicos das princesas, demonstra que novas representações estão sendo elaboradas, criando brechas para a resignificação dos papéis de gênero no universo infantil. Essa tensão entre o tradicional e o emergente indica que o campo das representações sociais é dinâmico, contraditório e passível de transformação, especialmente quando há abertura para o diálogo, reflexão crítica e formação.

A demanda das professoras por formações continuadas e suporte institucional para trabalhar a temática de forma equitativa evidencia que, embora existam esforços individuais, a mudança das representações sociais exige um processo coletivo, estruturado e sustentado por políticas públicas. A escola, neste cenário, aparece como um espaço estratégico para provocar o deslocamento das representações tradicionais em direção a compreensões mais inclusivas e justas sobre gênero.

Dessa forma, à luz da Teoria das Representações Sociais, observa-se que o CMEI 2 está inserido em um contexto em que representações hegemônicas e alternativas convivem, disputam significados e influenciam diretamente as práticas pedagógicas. Para que ocorra uma transformação efetiva, é necessário investir em ações educativas que enfrentem o senso comum cristalizado e promovam a emergência de novas formas de pensar e agir em relação às questões de gênero, desde os primeiros anos da vida escolar.

CMEI 3: O contato com a equipe do CMEI 3 ocorreu de forma mais sensível, uma vez que, na primeira visita, não foi possível estabelecer diálogo com o corpo docente, sob a justificativa de acúmulo de atribuições decorrentes do encerramento do ano letivo. Na ocasião, a orientadora pedagógica da unidade realizou o atendimento e apresentou os documentos institucionais. Após análise, verificou-se a

ausência de registros de projetos ou ações voltadas à temática da igualdade de gênero ou do empoderamento feminino.

Durante a conversa inicial, foi relatado um episódio em que uma mãe solicitou que sua filha não fosse autorizada a brincar com os meninos, alegando que a criança não gostava de brincar com meninas. A orientadora informou que não poderia atender à solicitação, uma vez que, no âmbito da educação infantil, é fundamental respeitar a liberdade da criança em suas interações e escolhas, conforme orienta a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), que preconiza o respeito às diferenças e à pluralidade como princípios norteadores da ação pedagógica.

Posteriormente, foi agendado um novo encontro, possibilitando o diálogo com um pequeno grupo de professoras da pré-escola. Algumas educadoras demonstraram resistência em relação à temática da pesquisa, o que evidencia que, apesar dos avanços nos marcos legais e nas políticas públicas, ainda há desafios significativos no campo das representações e crenças pessoais que permeiam o cotidiano escolar.

No debate sobre empoderamento feminino, uma das docentes expressou a opinião de que as mulheres, atualmente, são “muito difíceis” e, mesmo diante das facilidades dos tempos atuais, tendem a ser “complicadas”, demonstrando ceticismo em relação à ideia de empoderamento. Outra professora afirmou acreditar que homens e mulheres são diferentes por natureza, e que “cada um deve cumprir o seu papel”. Tais falas indicam a permanência de concepções essencialistas de gênero, que naturalizam desigualdades históricas. Conforme apontam Scott (1995) e Louro (1997), o gênero não é um dado biológico ou natural, mas sim uma construção social e cultural que organiza as relações de poder e define o que se espera de homens e mulheres em diferentes contextos.

Em contraponto, outra docente manifestou-se contrária aos estereótipos de gênero que associam as mulheres à submissão, exemplificando com frases como “mulher só sabe pilotar fogão” ou “mulher foi feita para procriar”. Ainda durante a discussão, emergiu a crítica à discriminação de gênero no mercado de trabalho, especialmente no que diz respeito à contratação de homens em detrimento das mulheres, baseada em argumentos como a menstruação ou a maternidade. Esse ponto dialoga com Crenshaw (2002), ao destacar como as mulheres, particularmente as que pertencem a grupos socialmente vulnerabilizados, enfrentam opressões múltiplas que se entrelaçam, sendo penalizadas por condições naturais ou sociais que deveriam ser protegidas por políticas públicas de equidade.

No que se refere às práticas pedagógicas, não foram mencionados registros de ações intencionais voltadas à promoção da igualdade de gênero ou ao empoderamento das meninas. A ausência dessas iniciativas reforça a necessidade de formação continuada crítica e de espaços de reflexão coletiva sobre as questões de gênero no contexto da educação infantil. Como afirma Ribeiro (2017), para que a escola se torne um espaço de transformação, é preciso enfrentar os discursos normativos e os dispositivos que sustentam a desigualdade, promovendo práticas pedagógicas que reconheçam e valorizem a diversidade e a autonomia dos sujeitos desde a infância.

A partir da Teoria das Representações Sociais, proposta por Moscovici (2003), é possível compreender que as resistências, percepções e práticas observadas na Unidade Educacional 3 não são apenas fruto da ausência de políticas institucionais, mas também estão profundamente enraizadas em sistemas simbólicos coletivamente compartilhados que moldam o senso comum dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

As representações sociais funcionam como formas de conhecimento socialmente construídas e partilhadas, que orientam comportamentos, decisões e interpretações do mundo. No contexto analisado, as falas das educadoras que expressaram ceticismo em relação ao empoderamento feminino ou defenderam papéis “naturais” distintos para homens e mulheres revelam representações historicamente ancoradas, que contribuem para a manutenção de desigualdades simbólicas. Essas representações, muitas vezes, são reproduzidas de forma não consciente, por meio da linguagem cotidiana, das crenças pessoais e da cultura institucional.

A ideia de que “cada um deve cumprir o seu papel” ou de que mulheres são “complicadas” reflete representações que reforçam uma divisão sexual do trabalho e da vida social, legitimando estruturas patriarcais por meio de argumentos aparentemente neutros. Essas construções coletivas, como aponta Jodelet (2001), atuam como filtros de interpretação da realidade, tornando determinadas práticas escolares excludentes mesmo sem intencionalidade explícita.

Por outro lado, a professora que questionou estereótipos associados à submissão da mulher e criticou as práticas discriminatórias no mercado de trabalho representa a emergência de novas representações sociais em disputa. Isso demonstra que as representações não são estáticas, mas sim dinâmicas, podendo

ser modificadas a partir do confronto com novas informações, experiências e práticas sociais transformadoras.

A ausência de práticas pedagógicas intencionais voltadas à igualdade de gênero também pode ser entendida como expressão de uma representação social que ainda não reconhece o tema como prioritário ou relevante na educação infantil. A escola, enquanto espaço de construção de conhecimento e de reprodução cultural, torna-se, nesse sentido, um campo estratégico para provocar a ressignificação dessas representações.

Conforme a teoria de Moscovici, para que haja mudança social efetiva, é necessário investir em processos formativos que desnaturalizem o senso comum e introduzam novas formas de pensar o mundo, o que, no contexto da educação infantil, implica formações continuadas, reflexões coletivas e políticas pedagógicas comprometidas com a equidade de gênero e a justiça social.

CMEI 4: O contato com a direção do CMEI 4 ocorreu de forma harmoniosa, tendo sido prontamente atendida pela gestora da unidade. No primeiro encontro, foi realizada uma apresentação institucional, incluindo os projetos desenvolvidos, o Projeto Político-Pedagógico (PPP) e demais documentos norteadores. Após análise do material, não foram identificados registros de projetos ou ações voltadas à temática da igualdade de gênero ou de empoderamento feminino.

Durante o diálogo com o grupo de professoras, que demonstrou postura receptiva e colaborativa, uma das docentes ressaltou que, no âmbito da rede municipal de educação, não há políticas estruturadas voltadas ao empoderamento feminino, nem para as crianças (especialmente as meninas), nem para as servidoras da educação infantil. A docente destacou a ausência de investimentos institucionais em iniciativas de valorização das mulheres no ambiente escolar, o que aponta para uma lacuna entre os discursos oficiais de equidade e a prática cotidiana das instituições.

As professoras da unidade demonstraram interesse pela pesquisa, além de envolvimento e identificação com o tema proposto. Quando questionadas sobre práticas pedagógicas relacionadas ao empoderamento feminino e à promoção da igualdade de gênero, relataram que tais ações ocorrem de maneira pontual e fragmentada, sem planejamento contínuo ou apoio sistemático da gestão educacional.

Esse cenário evidencia a necessidade de políticas públicas educacionais que promovam a equidade de gênero como um princípio transversal ao currículo da

educação infantil, conforme propõe a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), que destaca a importância de práticas pedagógicas comprometidas com os direitos de aprendizagem de todas as crianças, respeitando as diferenças e combatendo preconceitos e discriminações.

Além disso, a ausência de uma abordagem institucionalizada da temática aponta para a urgência de formações continuadas que promovam o desenvolvimento de uma consciência crítica acerca das desigualdades de gênero, especialmente em espaços historicamente marcados por estruturas patriarcais e naturalização de estereótipos. Como destaca Louro (1997), a escola pode tanto reforçar normas sociais de gênero quanto ser um espaço de resistência e desconstrução dessas normas, desde que os (as) profissionais da educação estejam preparados (as) para refletir criticamente sobre seus próprios discursos e práticas.

Dessa forma, as percepções levantadas nesta unidade reforçam a importância de se considerar a formação docente, o planejamento institucional e o apoio das políticas públicas como eixos centrais para a efetiva implementação de práticas pedagógicas que promovam o empoderamento feminino e a igualdade de gênero no cotidiano da educação infantil.

Com base na Teoria das Representações Sociais, desenvolvida por Serge Moscovici (2003), é possível compreender que as percepções e resistências observadas no CMEI 4 em relação à temática do empoderamento feminino e da igualdade de gênero refletem construções coletivas de senso comum, que orientam a forma como os sujeitos significam o mundo social. Representações sociais são, nesse sentido, formas de conhecimento socialmente elaboradas e partilhadas que influenciam práticas cotidianas, decisões pedagógicas e posicionamentos éticos.

No contexto analisado, identificam-se representações cristalizadas sobre os papéis tradicionais de gênero, tanto na ausência de políticas educacionais voltadas à valorização da mulher, quanto na percepção das próprias docentes sobre a dificuldade de trabalhar o tema na educação infantil. A manifestação de que práticas de empoderamento acontecem de maneira “pontual” e “sem continuidade” pode ser entendida como um indicativo de que a igualdade de gênero ainda não foi incorporada como valor coletivo dentro da cultura institucional.

Além disso, a fala da professora que destacou a inexistência de políticas de valorização voltadas para as mulheres, inclusive entre as profissionais da rede, revela uma representação social da invisibilidade da mulher nos espaços de poder

institucional, reforçando o ciclo de reprodução de desigualdades simbólicas e materiais no ambiente escolar.

Nesse sentido, a teoria de Moscovici contribui para evidenciar que transformações sociais e pedagógicas mais profundas exigem não apenas diretrizes técnicas ou normativas, mas também o enfrentamento das representações sociais que sustentam visões naturalizadas sobre desigualdade, papel social da mulher e organização do trabalho docente.

Portanto, o cenário observado nesta unidade reforça a importância de ações formativas que questionem e ressignifiquem essas representações sociais, favorecendo a construção de práticas pedagógicas mais críticas, equitativas e comprometidas com os direitos humanos desde a infância.

Análise Documental

Após a realização das reuniões iniciais, procedeu-se à análise minuciosa dos Projetos Político-Pedagógicos (PPPs), dos Planos de Ensino, dos Planejamentos Mensais e dos Projetos Pedagógicos Macros de cada unidade educacional. O objetivo dessa etapa foi identificar ações e práticas pedagógicas voltadas à promoção da igualdade de gênero, bem como evidenciar possíveis lacunas a serem trabalhadas com vistas ao fortalecimento do empoderamento de meninas no contexto da Educação Infantil.

A análise documental revelou a ausência de menções explícitas ao tema da igualdade de gênero nos documentos pedagógicos analisados. As referências à diversidade presentes nas unidades concentram-se, em aspectos relacionados à inclusão de crianças com deficiência ou com neurodivergências. Um exemplo recorrente é a realização da "Semana da Diversidade e Inclusão", promovida anualmente no mês de agosto nas unidades de educação infantil. Além disso, a temática da diversidade étnico-racial é contemplada no mês de novembro, por meio das atividades da "Semana da Consciência Negra", voltadas à discussão de questões como racismo, preconceito e igualdade racial.

Embora seja inegável a relevância dessas abordagens que contribuem para a promoção de uma educação mais inclusiva e sensível às múltiplas formas de diversidade (Brasil, 2018), observa-se uma lacuna significativa no que diz respeito à equidade de gênero e ao empoderamento feminino, tanto no calendário escolar quanto no planejamento pedagógico das unidades. Essa ausência revela um silenciamento estrutural da temática, contrariando as diretrizes dos Objetivos de

Desenvolvimento Sustentável da Agenda 2030 da ONU, especialmente o ODS 5, que visa “alcançar a igualdade de gênero e empoderar todas as mulheres e meninas” (ONU, 2015).

Em um dos Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) analisados, observa-se a presença de um trecho que busca valorizar a diversidade no contexto educativo, ao afirmar que “a diversidade é um termo multicultural e precisa ser levado a sério no entendimento pedagógico que direciona saberes e didáticas de ensino. O respeito às diferenças, seja ela física, étnico-racial, social ou cultural, é imperioso no ambiente educativo infantil.”

Esse excerto revela uma concepção pedagógica comprometida com a inclusão e o respeito às diferenças, em consonância com os princípios da educação democrática e os marcos legais que regem a Educação Infantil no Brasil (Brasil, 2009; Brasil, 2018). Contudo, a ausência de menção explícita à questão de gênero evidencia um entendimento ainda limitado da diversidade. Como destaca Louro (1997) e Scott (1995), as relações de gênero devem ser abordadas de forma transversal no currículo, visto que são constitutivas das experiências sociais e influenciam diretamente os processos de socialização das crianças.

A omissão do tema da equidade de gênero nesses documentos pedagógicos reflete uma lacuna recorrente nas políticas curriculares institucionais e reforça a necessidade de ampliar o debate nas unidades escolares. A promoção da igualdade de gênero na Educação Infantil exige não apenas a inclusão do tema nos documentos oficiais, mas também sua materialização nas práticas pedagógicas cotidianas, contribuindo para o desenvolvimento de uma cultura escolar mais justa, acolhedora e crítica.

Em outro Projeto Político-Pedagógico examinado, o conceito de diversidade é apresentado de forma ampliada, com ênfase na valorização das múltiplas expressões culturais e sociais que compõem o tecido da comunidade escolar. O documento define diversidade como: “respeitar os vários aspectos que representam particularmente as diferentes culturas, como a linguagem, as tradições, a culinária, a religião, os costumes, o modelo de organização familiar, a política, entre outras características próprias de um grupo de seres humanos.”

Essa concepção demonstra um esforço por parte da unidade educacional em reconhecer e acolher as distintas realidades que atravessam o cotidiano das crianças, incluindo a pluralidade de arranjos familiares, que frequentemente divergem do

modelo nuclear tradicional. Tal reconhecimento está em consonância com os princípios da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/96), que assegura o respeito à diversidade como elemento fundamental da formação cidadã, e com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que propõe o desenvolvimento de competências socioemocionais como o respeito, a empatia e a valorização das diferenças (Brasil, 2018).

Autores como Louro (1997) e Nogueira (2001) destacam que a escola, como espaço de convivência social, deve ser capaz de reconhecer e legitimar a diversidade como potência educativa, sem hierarquizar modelos de vida ou impor padrões normativos. Ao reconhecer a legitimidade dos diferentes modelos de organização familiar, monoparentais, homoafetivos, extensos, entre outros, o PPP avança na construção de um ambiente escolar mais acolhedor, que compreende a criança em sua totalidade e respeita suas experiências afetivas e sociais.

Contudo, apesar da amplitude do conceito apresentado, é importante observar que, assim como em outros documentos analisados, a questão da igualdade de gênero não aparece de forma explícita como dimensão constitutiva da diversidade. Essa ausência reforça a necessidade de uma abordagem mais interseccional, que articule gênero, raça, classe, deficiência e outros marcadores sociais na formulação de políticas e práticas pedagógicas (Crenshaw, 2002; Silva, 2016). Incorporar essas dimensões de maneira transversal é fundamental para o enfrentamento das desigualdades ainda presentes no ambiente escolar, desde os primeiros anos da educação formal.

Nos demais Projetos Político-Pedagógicos analisados, não foram identificadas menções significativas às temáticas de igualdade de gênero e diversidade. A ausência desses conteúdos nos documentos institucionais evidencia uma limitação importante na abordagem pedagógica voltada à promoção da equidade e da educação inclusiva, especialmente no contexto da Educação Infantil. Da mesma forma, não foram encontrados projetos ou planos de ensino que tratassem explicitamente da questão da igualdade de gênero, o que reforça a constatação de que essa temática ainda não está integrada de forma sistemática às práticas pedagógicas das unidades educacionais investigadas.

Essa lacuna revela não apenas a invisibilidade das questões da igualdade de gênero no planejamento educacional, mas também a escassez de iniciativas voltadas à desconstrução de estereótipos e à valorização das identidades de meninas e

mulheres no ambiente escolar. Tal omissão compromete o potencial formativo da escola como espaço de construção de cidadania e justiça social, sendo necessário enfrentá-la por meio de uma perspectiva crítica, interseccional e comprometida com os direitos humanos (Scott, 1995; Bruschini; Unbehaum, 2002).

A análise documental realizada nas unidades de Educação Infantil evidencia que, apesar de menções à diversidade em termos de deficiência, neurodivergência e etnia, a temática de igualdade de gênero permanece invisibilizada tanto nos Projetos Político-Pedagógicos quanto nos planos de ensino. Essa omissão pode ser compreendida à luz da Teoria das Representações Sociais, que permite identificar a escola não como um espaço neutro, mas como uma instituição que atua na reprodução de normas, valores e hierarquias sociais historicamente estabelecidas (Bourdieu; Passeron, 1975).

A invisibilidade do gênero nas propostas pedagógicas analisadas revela o que Scott (1995) denomina de silenciamento das relações de poder que estruturam o espaço social. Segundo a autora, o gênero não é apenas uma diferença entre homens e mulheres, mas um sistema simbólico que organiza a sociedade, moldando instituições, identidades e práticas. Ao negligenciar essa dimensão, os CMEIs analisados não apenas omitem um tema relevante, mas reproduzem um modelo de sociabilidade que naturaliza as desigualdades.

Louro (1997) também aponta que a escola é um dos principais espaços de constituição das identidades de gênero, sendo, portanto, fundamental que ela promova uma prática pedagógica que questione estereótipos, amplie horizontes e reconheça a pluralidade de formas de ser e existir. A ausência da temática da igualdade de gênero nos documentos analisados, mesmo quando há abordagens ampliadas sobre diversidade, indica uma resistência institucional em lidar com questões que tocam estruturas de poder mais profundas, como o patriarcado e o sexismo.

Além disso, a ausência de propostas que articulem gênero de forma interseccional com outras categorias sociais, como raça, classe e deficiência compromete a efetividade das políticas educacionais de equidade. Como discute Crenshaw (2002), a interseccionalidade é essencial para compreender como múltiplas formas de opressão se sobrepõem, produzindo experiências singulares de exclusão. Assim, políticas que tratam gênero de forma isolada tendem a ser insuficientes para enfrentar as desigualdades reais vividas por meninas em contextos vulnerabilizados.

Essa análise ganha ainda mais relevância quando se considera que, na perspectiva das relações sociais de produção e reprodução, como propõem Saffioti (2004) e Bruschini e Unbehaum (2002), o machismo, o racismo e o classismo não são elementos isolados, mas componentes estruturais de uma mesma lógica de dominação. Ao não romper com esses padrões, os currículos escolares acabam por reafirmar os papéis tradicionais atribuídos a meninas e meninos, perpetuando a assimetria de poder entre os gêneros desde a infância.

Assim, à luz da Teoria das Representações Sociais, a lacuna observada nos documentos pedagógicos analisados não é apenas uma falha técnica ou uma escolha curricular, mas um reflexo de uma estrutura educacional que ainda opera sob valores normativos, hierárquicos e excludentes. O enfrentamento dessa realidade exige que as instituições educacionais assumam uma postura ativa e crítica, promovendo a equidade de gênero como parte integrante e inseparável de seu compromisso com a justiça social e a democracia.

Entrevistas Semiestruturadas

Com o intuito de aprofundar as informações obtidas nas reuniões e na análise documental, foram conduzidas entrevistas semiestruturadas com os professores e equipe diretiva dos CMEIs. As entrevistas foram aplicadas por meio de formulários no Google Forms. As questões abordadas no formulário buscaram explorar a visão dos profissionais sobre a implementação de práticas de igualdade de gênero na Educação Infantil relacionadas ao planejamento escolar, currículo, comunidade escolar e possíveis desafios enfrentados. Inicialmente, previu-se a participação de dois docentes das turmas de pré-escola e dois representantes da equipe gestora (diretor, supervisor ou orientador pedagógico) em cada CMEI, totalizando 16 participantes (8 professores e 8 membros da gestão pedagógica). No entanto, observou-se um número superior de questionários respondidos, totalizando 22 participantes. Esse aumento espontâneo na adesão refletiu positivamente no desenvolvimento da pesquisa, demonstrando o interesse e o engajamento dos profissionais da educação em discutir a temática proposta.

Os dados coletados por meio dos questionários semiestruturados aplicados nas unidades educacionais permitiram a construção de um panorama inicial sobre os sujeitos participantes da pesquisa. A partir dessas informações, torna-se possível compreender melhor o contexto profissional e as percepções dos docentes e gestores que atuam na Educação Infantil no município de Palmas.

Com base nas informações fornecidas, podemos traçar o perfil dos professores e gestores que atuam na Educação Infantil do município de Palmas. A seguir, apresentamos um perfil resumido, elaborado a partir das respostas dos questionários semiestruturados aplicados em quatro unidades de Educação Infantil, distribuídas pelas regiões Norte, Central, Sul e Extremo Sul da cidade.

1. Gênero dos Profissionais

O gênero predominante entre as professoras e servidoras da Educação Infantil nas unidades educacionais pesquisadas é o feminino. O predomínio do gênero feminino entre professoras e servidoras da Educação Infantil nas unidades educacionais pesquisadas reflete uma construção histórica e sociocultural profundamente enraizada na divisão sexual do trabalho. Tradicionalmente, a inserção da mulher no mercado de trabalho foi condicionada a uma lógica que subordinava sua atuação profissional à manutenção de seu “destino primordial”, o cuidado com o lar e a família. Assim, a participação feminina no espaço público não se dava em ruptura com os papéis de gênero hegemônicos, mas sim sob a condição de que suas funções laborais estivessem em conformidade com atributos considerados “naturais” à feminilidade, como a docilidade, o cuidado e a maternagem.

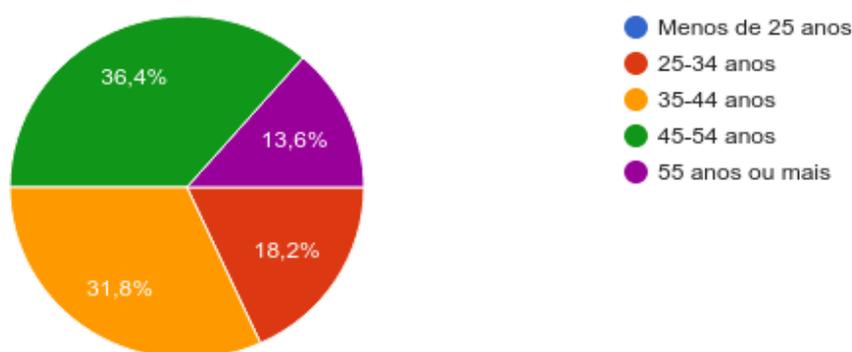
Essa lógica normativa, amplamente discutida por autoras como Scott (1995) e Louro (1997), associa o trabalho da mulher a ocupações voltadas ao cuidado e à educação dos primeiros anos da infância, como se houvesse uma predisposição inata para tais atividades. Nesse sentido, a atuação feminina na Educação Infantil aparece não apenas como aceitável, mas como socialmente esperada, ao reforçar os estereótipos de gênero que associam as mulheres ao papel de cuidadoras. Tal configuração revela não apenas uma naturalização dessas funções, mas também a reprodução de um modelo de sociedade que, ao permitir a presença da mulher no espaço público, o faz de maneira condicionada, seletiva e limitadora.

A análise crítica da atuação das mulheres na Educação Infantil, à luz da Teoria das Representações Sociais, permite compreender como as práticas cotidianas e institucionais são moldadas por significados partilhados, exigindo ações transformadoras que desafiem os estereótipos de gênero e promovam uma reconfiguração das relações sociais dentro e fora das escolas.

2. Faixa etária

A análise da predominância de professoras e servidoras da Educação Infantil nas faixas etárias entre 45 a 54 anos (36,4%) e 35 a 44 anos (31,8%) revela um perfil profissional marcado pela maturidade. Na sequência, observa-se a presença reduzida de mulheres com idades entre 25 e 34 anos (18,2%) e, por fim, a participação de profissionais com 55 anos ou mais, representando 13,6% das respondentes. Destaca-se, ainda, a ausência de profissionais com menos de 25 anos, o que suscita reflexões importantes sobre os processos de escolha, inserção e permanência na carreira docente.

Gráfico 1 - Faixa etária de professoras e servidoras da Educação Infantil



Fonte: Autora (2025)

À luz da Teoria das Representações Sociais, proposta por Serge Moscovici (1978), tais dados não se limitam à descrição de um recorte etário, mas refletem representações socialmente construídas sobre o magistério, o cuidado infantil e o papel da mulher na sociedade. No caso da Educação Infantil, a docência ainda é socialmente associada à continuidade de funções historicamente atribuídas às mulheres, como o cuidado, a paciência e a dedicação ao outro.

A ausência de mulheres jovens, com menos de 25 anos, entre as profissionais da Educação Infantil pode ser interpretada como um indício da desvalorização simbólica e material dessa etapa de ensino, o que afasta as novas gerações. A manutenção de representações que naturalizam a atuação feminina nesse segmento, sem o devido reconhecimento profissional, pode dificultar a identificação das jovens

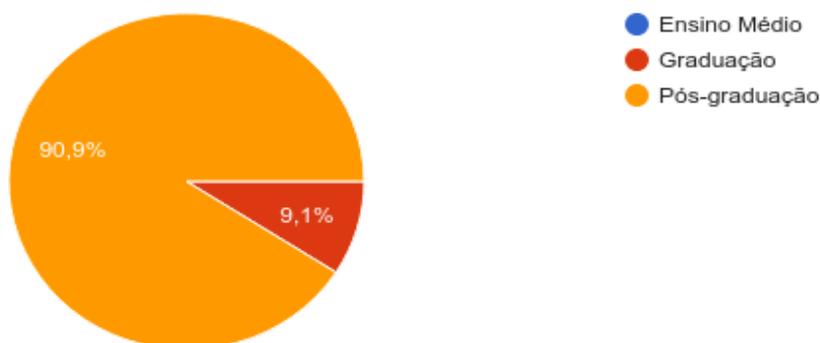
com essa carreira, especialmente em um cenário que exige múltiplas formações e impõe desafios econômicos à juventude.

Esse quadro revela, portanto, não apenas uma realidade estatística, mas a permanência de um imaginário social que ancora a docência infantil no campo das funções “femininas”, reforçando uma naturalização que, como alerta Jodelet (2001), mascara as assimetrias de poder e dificulta transformações estruturais no campo educacional. Assim, compreender e problematizar essas representações é fundamental para que se promova a valorização da Educação Infantil como campo profissional legítimo e estratégico, rompendo com a lógica da substituição do afeto pelo direito e da vocação pelo reconhecimento.

3. Nível de escolaridade

A expressiva maioria (90,9%) das professoras e servidoras de Educação Infantil das unidades educacionais pesquisadas possui formação em nível de pós-graduação.

Gráfico 2 - Nível de escolaridade



Fonte: Autora (2025)

Esse dado, à primeira vista, aponta para um elevado grau de qualificação profissional e uma valorização da formação continuada entre as educadoras da rede. No entanto, à luz da Teoria das Representações Sociais, de Serge Moscovici (1978), esse fenômeno pode ser interpretado não apenas como uma conquista acadêmica, mas também como um reflexo das representações socialmente compartilhadas sobre

o reconhecimento e a legitimidade da docência feminina, especialmente na Educação Infantil.

Segundo Moscovici, as representações sociais são formas de saber socialmente construídas que moldam percepções, comportamentos e práticas cotidianas. No campo educacional, essas representações operam tanto no plano simbólico, influenciando o valor atribuído ao magistério, quanto no plano institucional, ao estruturar políticas e práticas de gestão. Nesse sentido, o investimento das profissionais em cursos de pós-graduação pode ser compreendido como uma resposta estratégica a dois elementos centrais: as políticas públicas de incentivo à formação continuada vinculadas à progressão salarial, e o esforço individual e coletivo das educadoras para ressignificar a identidade da docência na Educação Infantil, frequentemente subvalorizada no imaginário social.

A formação em nível de pós-graduação, nesse contexto, ultrapassa o desejo individual por aprimoramento e torna-se uma estratégia de resistência simbólica frente às representações históricas que desqualificam o trabalho docente com a primeira infância, ainda frequentemente associado a práticas intuitivas e “naturais” femininas, e não ao domínio de saberes pedagógicos específicos. A busca por formação, portanto, pode ser interpretada como uma tentativa de romper com estigmas que desvalorizam a Educação Infantil como uma etapa “menor” da escolarização, reafirmando a complexidade e a importância do trabalho pedagógico desenvolvido nesse segmento.

Além disso, a adesão massiva à formação continuada também revela a influência das políticas educacionais que atrelam a titulação acadêmica a progressões funcionais e melhorias salariais, especialmente no serviço público. Nesse sentido, a pós-graduação passa a ser compreendida não apenas como um diferencial profissional, mas como requisito para o reconhecimento institucional e a mobilidade na carreira, o que acaba por reforçar sua centralidade nas representações sobre “ser uma boa educadora”.

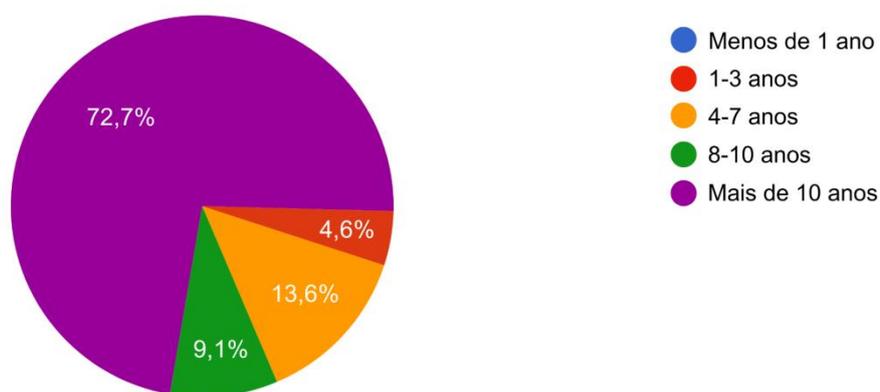
Em suma, a alta qualificação das profissionais da Educação Infantil observada na pesquisa evidencia a intersecção entre representações sociais que buscam redefinir a identidade docente feminina e os mecanismos institucionais que regulam a valorização profissional. Ao se apropriar da formação continuada como instrumento de empoderamento e reconhecimento, essas mulheres não apenas ampliam seus

saberes, mas também desafiam a ordem simbólica que historicamente subalternizou sua atuação no espaço escolar.

4. Tempo de atuação na Educação Infantil

A significativa maioria das professoras e servidoras da Educação Infantil participantes da pesquisa (72,7%) possui mais de 10 anos de experiência na área, seguida por 13,6% com tempo de atuação entre 4 e 7 anos, 9,1% entre 8 e 10 anos, e 4,6% com experiência entre 1 e 3 anos. Ressalta-se, ainda, a ausência de profissionais com menos de um ano de atuação na Educação Infantil.

Gráfico 3 – Tempo de atuação na Educação Infantil



Fonte: Autora (2025)

Esses dados revelam um corpo profissional predominantemente composto por mulheres com longa trajetória na rede, o que pode ser interpretado, à luz da Teoria das Representações Sociais de Serge Moscovici (1978), como indicativo da estabilidade, da permanência e da consolidação de identidades construídas socialmente em torno da docência. Nesse contexto, o tempo prolongado de atuação pode refletir não apenas a experiência acumulada, mas também o enraizamento de determinadas representações sobre o papel da mulher, da educação infantil e do cuidar. As educadoras com maior tempo de serviço tendem a atuar, consciente ou inconscientemente, como reprodutoras de representações dominantes, que historicamente associaram o trabalho na Educação Infantil a atributos femininos como docilidade, afetividade e subserviência, muitas vezes em detrimento de uma abordagem crítica, emancipadora e transformadora da prática pedagógica.

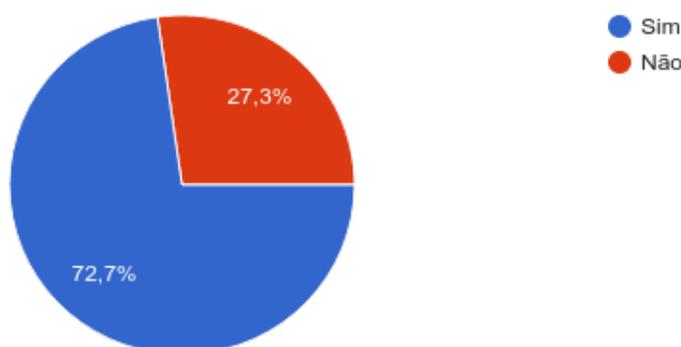
Nesse cenário, é importante considerar que o predomínio de profissionais com perfis mais consolidados pode, ao mesmo tempo em que favorece a continuidade de saberes e práticas pedagógicas, representar um desafio à implementação de propostas que tratam de temas como igualdade de gênero, empoderamento feminino e desconstrução de estereótipos sexistas. A presença de representações sociais mais tradicionais ou conservadoras, muitas vezes reforçadas ao longo de décadas de prática, pode gerar resistências, consciente ou inconscientemente, frente a políticas de equidade ou formações voltadas à educação para as relações de gênero.

Essa possibilidade não deve ser interpretada como um juízo sobre as profissionais em si, mas como um alerta para os processos de naturalização e cristalização de discursos sociais hegemônicos, que, como aponta Jodelet (2001), passam a operar de forma automática no cotidiano institucional. Portanto, ao mesmo tempo em que os dados apontam para uma base sólida e experiente na rede de Educação Infantil, também evidenciam a necessidade de ações formativas contínuas, críticas e dialógicas que promovam a ressignificação das representações sociais e ampliem a abertura para práticas pedagógicas comprometidas com a justiça social e a equidade de gênero.

5. Conhecimento sobre os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS)

Quando questionadas sobre o conhecimento dos (ODS), 72,7% das professoras, representando a maioria, responderam afirmativamente.

Gráfico 4 - Conhecimento sobre os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS)



Fonte: Autora (2025)

Segundo a Teoria das Representações Sociais de Serge Moscovici (1978), esse conhecimento pode ser compreendido como resultado da ancoragem e objetivação de conceitos inicialmente científicos e distantes da realidade cotidiana, que passam a integrar o repertório simbólico das educadoras.

No entanto, durante a etapa de observação participante da pesquisa, especialmente nas reuniões e rodas de conversa iniciais, foi possível perceber que esse conhecimento está frequentemente associado a ações pontuais, formações superficiais ou discursos institucionais pouco aprofundados, o que reforça a ideia de que, embora os ODS estejam presentes no imaginário das profissionais, suas representações ainda carecem de densidade crítica. Em muitos casos, observou-se que os ODS são tratados como diretrizes formais, desvinculadas da prática pedagógica cotidiana e das experiências concretas vividas com as crianças.

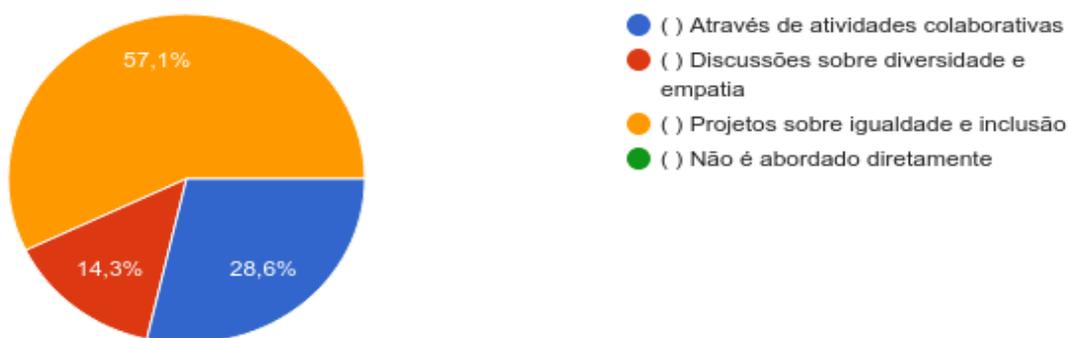
Contudo, a própria realização desses espaços de diálogo e escuta no âmbito da pesquisa possibilitou a ressignificação de algumas representações sociais, permitindo que o ODS 5, voltado à igualdade de gênero e empoderamento de meninas e mulheres, fosse discutido com maior profundidade e vinculado a práticas reais, narrativas vividas e desafios enfrentados nas unidades educacionais.

Assim, os dados quantitativos, somados à escuta qualitativa no campo, indicam que o conhecimento sobre os ODS, embora presente, ainda se encontra em processo de objetivação crítica. Isso aponta para a importância de iniciativas formativas e investigativas que promovam o deslocamento das representações normativas para representações mais reflexivas e transformadoras, capazes de incidir diretamente nas práticas pedagógicas e na cultura institucional.

6. De que maneira o tema da sustentabilidade é abordado para promover cooperação e respeito nas relações sociais entre as crianças?

Os dados revelam que a maioria das professoras e servidoras entrevistadas (57,1%) relaciona o tema da sustentabilidade a projetos voltados para a igualdade e a inclusão, seguidas por 28,6% que mencionam atividades colaborativas e 14,3% que associam o tema a discussões sobre diversidade e empatia.

Gráfico 5 - Sustentabilidade nas relações sociais entre as crianças



Fonte: Autora (2025).

À luz da Teoria das Representações Sociais, de Serge Moscovici (1978), esses dados indicam que a sustentabilidade, enquanto conceito inicialmente técnico e ligado à agenda ambiental global, foi ancorado em referências mais próximas à realidade escolar e ao cotidiano pedagógico, como inclusão, empatia e diversidade. Esse processo de ancoragem permite que um objeto social novo, como o conceito ampliado de sustentabilidade, seja compreendido e ressignificado por meio de categorias já conhecidas pelas educadoras.

No entanto, esse processo de significação também pode produzir representações fragmentadas ou simplificadas, que limitam a complexidade do conceito de sustentabilidade previsto na Agenda 2030. Ao associar predominantemente o tema à igualdade e inclusão (ainda que de forma positiva e engajada), corre-se o risco de reduzir a sustentabilidade a um conjunto de ações pontuais ou temáticas isoladas, sem necessariamente articular suas dimensões interdependentes: ambiental, social, econômica e cultural.

Além disso, a ênfase em valores afetivos, como empatia e colaboração, embora potente para a formação ética e cidadã das crianças, pode indicar a prevalência de uma abordagem normativa, centrada no comportamento e nas relações interpessoais, em detrimento de uma perspectiva crítica e estruturante.

Em síntese, os dados apontam para uma abertura simbólica importante por parte das educadoras, que já vêm associando a sustentabilidade a valores sociais e humanos fundamentais. No entanto, também evidenciam a urgência de processos formativos que favoreçam a objetivação crítica do conceito, permitindo sua

incorporação plena ao currículo da Educação Infantil de forma articulada, consciente e transformadora.

7. Definição de Igualdade de Gênero na Educação Infantil

As respostas sobre a definição de igualdade de gênero na Educação Infantil apresentaram uma diversidade de perspectivas que, embora distintas, se complementam. De modo geral, a maioria das professoras destacou que a igualdade de gênero significa garantir que meninos e meninas tenham os mesmos direitos, deveres e oportunidades dentro do ambiente escolar. Essa visão reforça a importância do respeito às individualidades e da eliminação de estereótipos e discriminações de gênero. Além disso, algumas respostas ressaltaram que a equidade deve ser um processo natural desde a primeira infância, promovendo o respeito e valores fundamentais para a convivência social, como justiça e dignidade humana.

A Educação Infantil foi amplamente reconhecida como um período essencial para a formação de valores, sendo fundamental ensinar desde cedo sobre respeito, diversidade e inclusão. A socialização e as interações diárias foram apontadas como oportunidades para internalizar esses princípios, garantindo que todas as crianças, independentemente do gênero, tenham um desenvolvimento pleno e participem de maneira equitativa nas atividades escolares. Para isso, algumas professoras enfatizaram a necessidade de ações concretas, como projetos educativos e práticas pedagógicas que incentivem a igualdade de gênero. Atividades lúdicas e abordagens voltadas para a desconstrução de estereótipos foram mencionadas como estratégias fundamentais para assegurar que meninos e meninas tenham as mesmas possibilidades de aprendizado e desenvolvimento.

No entanto, apesar dos avanços, ainda há desafios a serem enfrentados. Algumas professoras destacaram que a resistência social ao tema, principalmente dentro das famílias e da sociedade em geral, ainda é um obstáculo para a implementação efetiva da igualdade de gênero na Educação Infantil. A influência de padrões culturais conservadores e a manutenção de estereótipos de gênero reforçam desigualdades que podem limitar as experiências e oportunidades das crianças. Dessa forma, há um chamado para maior empenho na construção de um ambiente educativo mais inclusivo, no qual a participação da comunidade escolar seja ativa e a sensibilização sobre a importância da igualdade de gênero seja contínua.

Sob a perspectiva da Teoria das Representações Sociais, de Serge Moscovici (1978), as respostas das educadoras evidenciam um processo de construção coletiva de sentidos sobre a igualdade de gênero, marcado tanto por avanços quanto por permanências. A ancoragem do conceito em ideias como justiça, respeito e oportunidades iguais demonstra que o tema tem sido ressignificado no contexto da prática pedagógica, especialmente na Educação Infantil, espaço privilegiado para a formação de valores. Contudo, a persistência de resistências e de visões tradicionais, muitas vezes reforçadas por famílias e estruturas sociais conservadoras, revela a presença de representações sociais cristalizadas, que limitam a compreensão crítica e transformadora do conceito. Assim, a igualdade de gênero, ainda que reconhecida como princípio, precisa ser continuamente debatida, atualizada e praticada, para que possa ultrapassar o campo do ideal normativo e se efetivar como experiência concreta de justiça e equidade desde os primeiros anos da vida escolar.

8. Práticas e ações pedagógicas adotadas para promover a Igualdade de Gênero e sustentabilidade na Educação Infantil

As respostas das professoras revelam algumas práticas pedagógicas voltadas à promoção da igualdade de gênero e da sustentabilidade, como rodas de conversa, contação de histórias, dinâmicas, atividades lúdicas e projetos temáticos. À luz da Teoria das Representações Sociais (Moscovici, 1978), tais práticas refletem processos de ancoragem, nos quais conceitos abstratos ou institucionais, como equidade, justiça social e sustentabilidade, são reinterpretados e incorporados ao cotidiano educativo por meio de ações concretas e simbólicas acessíveis à realidade das crianças.

Observa-se que muitas educadoras associam esses temas à construção de valores como respeito, empatia, inclusão e diversidade. Há uma preocupação evidente em desconstruir estereótipos de gênero naturalizados, especialmente no que diz respeito à diferenciação de brinquedos, cores e comportamentos, o que denota uma representação emergente da infância como espaço de formação crítica. Contudo, algumas respostas indicam uma compreensão ainda incipiente ou restrita dos conceitos, marcada por práticas esporádicas ou por um discurso normativo, como no caso da menção à ausência de debate sistemático em sala.

Essa tensão entre práticas transformadoras e permanência de representações tradicionais evidencia a coexistência de representações sociais em conflito: de um

lado, a visão da Educação Infantil como espaço de formação para a equidade e cidadania; de outro, a influência persistente de padrões culturais conservadores, muitas vezes reforçados pelo contexto familiar ou social. Desse modo, os dados indicam que as representações sobre igualdade de gênero e sustentabilidade estão em processo de objetivação crítica, ainda que permeadas por desafios e contradições.

A continuidade de formações reflexivas e dialógicas, aliadas ao fortalecimento de uma cultura institucional que valorize a equidade desde a infância, pode favorecer o deslocamento dessas representações sociais, ampliando o potencial pedagógico das ações já iniciadas pelas educadoras. Nesse sentido, algumas professoras mencionam a necessidade de formação continuada para os profissionais da educação, além do envolvimento das famílias no processo educativo.

9. Abordagem da Igualdade de Gênero nos projetos e planejamentos pedagógicos do CMEI

A análise das respostas sobre como a igualdade de gênero é abordada nos projetos e planejamentos pedagógicos dos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) revela uma realidade ainda fragmentada e, em muitos casos, insuficientemente estruturada. Enquanto algumas professoras mencionam estratégias pontuais para promover a equidade de gênero, como rodas de conversa, leituras e brincadeiras inclusivas, outras afirmam que o tema ainda não é abordado de maneira sistemática nos planejamentos institucionais.

É preocupante notar que várias respostas indicam que a igualdade de gênero é tratada de forma esporádica e indireta, sendo inserida apenas quando relacionada a outros temas, como respeito às diferenças e diversidade. Essa abordagem diluída sugere que o tema ainda não é considerado um eixo estruturante dentro do currículo da Educação Infantil, ficando dependente da iniciativa individual de professoras que buscam incorporá-lo em suas práticas cotidianas. Essa falta de intencionalidade reflete uma lacuna na formulação dos Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) dos CMEIs, que deveriam garantir uma abordagem consistente sobre gênero, alinhada aos princípios de equidade e inclusão.

Sob a perspectiva da Teoria das Representações Sociais, de Serge Moscovici (1978), essa realidade aponta para um campo em disputa simbólica. A igualdade de gênero, enquanto objeto de representação, ainda circula entre compreensões normativas, fragmentadas e até mesmo invisibilizadas. Quando o tema é associado

de forma secundária a outros conteúdos, ou tratado com superficialidade, evidencia-se que sua representação social ainda não foi plenamente objetivada como um saber legítimo e estruturante da prática pedagógica. Muitas educadoras, ainda que bem-intencionadas, reproduzem representações tradicionais sobre papéis de gênero, internalizadas historicamente e sustentadas pelo imaginário coletivo, o que limita o avanço de práticas verdadeiramente emancipatórias.

Por outro lado, algumas práticas mencionadas demonstram potencial transformador. O relato de uma professora sobre como interveio para modificar a dinâmica de brincadeiras entre meninos e meninas em sua turma mostra que, quando há conscientização e ações direcionadas, é possível promover mudanças significativas nas interações infantis. Além disso, o uso de sequências didáticas, jogos e dinâmicas indicam que há experiências pontuais bem-sucedidas que poderiam ser ampliadas e sistematizadas.

Entretanto, a persistência de falas como "não é abordado", "de forma muito tímida" e "trabalha de maneira superficial" evidencia um desafio central: a ausência de um compromisso institucional sólido para incluir a equidade de gênero nos planejamentos pedagógicos. A Educação Infantil é uma etapa fundamental para a formação das primeiras percepções sobre identidade e papéis sociais, e negligenciar essa temática contribui para a reprodução de estereótipos e desigualdades desde a infância.

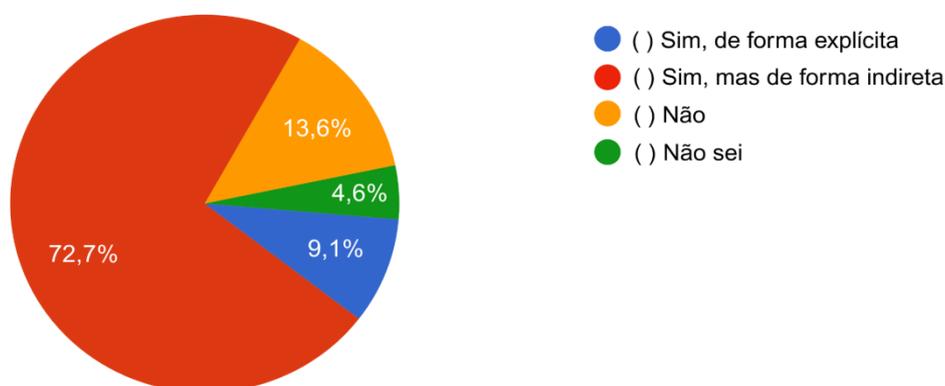
Nesse cenário, as representações sociais de gênero presentes entre as educadoras oscilam entre uma consciência crítica emergente e a permanência de visões naturalizadas e conservadoras. Para que haja mudança estrutural, é necessário favorecer a reconstrução dessas representações, por meio de formações continuadas, apoio institucional e articulação com as famílias, atores também imersos nas representações que legitimam desigualdades. A menção à necessidade de parcerias, envolvimento da comunidade e capacitação dos profissionais reforça que a construção da equidade de gênero na Educação Infantil demanda um movimento coletivo, no qual a escola atue não apenas como reprodutora, mas como agente transformadora das representações sociais.

10. Inclusão de atividades que articulem os temas de sustentabilidade e igualdade de gênero no planejamento pedagógico do CMEI, em consonância

com os princípios estabelecidos pelo Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 5 (ODS 5)

Os dados revelam que a maioria das professoras e servidoras entrevistadas (72,7%) reconhece que as atividades que relacionam sustentabilidade e igualdade de gênero são incorporadas ao planejamento pedagógico do CMEI, mas de forma indireta. Apenas 9,1% afirmam que essas temáticas são abordadas de maneira explícita, enquanto 13,6% indicam que não são incluídas, e 4,6% demonstram desconhecimento quanto à presença desses conteúdos nos planejamentos.

Gráfico 6 – Inclusão da sustentabilidade e igualdade de gênero no planejamento pedagógico do CMEI



Fonte: Autora (2025)

A partir da Teoria das Representações Sociais (TRS), proposta por Serge Moscovici (1978), esse cenário revela que os conceitos de igualdade de gênero e sustentabilidade, embora presentes nos discursos institucionais, ainda estão em processo de ancoragem nas práticas pedagógicas. Como explica Denise Jodelet (2001), as representações sociais são construídas a partir da interação com o mundo social e orientam nossas ações no cotidiano. Nesse contexto, os conceitos de gênero e sustentabilidade são frequentemente ancorados em categorias já conhecidas, como “respeito”, “diversidade” ou “cuidado com o meio ambiente”, o que muitas vezes dilui sua complexidade e reduz seu potencial crítico e transformador.

A predominância da abordagem indireta dessas temáticas nos planejamentos pedagógicos reflete uma objetivação incompleta, ou seja, a dificuldade em transformar esses conceitos em práticas pedagógicas intencionais e estruturadas. A ausência de uma abordagem sistematizada evidencia a presença de representações ainda tradicionais sobre os papéis de gênero e o papel da escola na formação crítica das

crianças. Como argumenta Guacira Lopes Louro (1997), as questões de gênero continuam sendo tratadas com desconforto e resistência no ambiente escolar, por serem vistas como temas polêmicos ou “difíceis” de abordar, o que contribui para sua marginalização no currículo.

Além disso, a invisibilização parcial do tema nos planejamentos remete ao que Paulo Freire (1996) denomina como prática educativa despolitizada, na qual a escola deixa de cumprir seu papel de promotora de uma educação libertadora e crítica. Freire defende uma pedagogia do diálogo, da escuta e da problematização da realidade, o que implica tratar a igualdade de gênero e a sustentabilidade não como conteúdos periféricos, mas como eixos que atravessam toda a formação humana desde a infância.

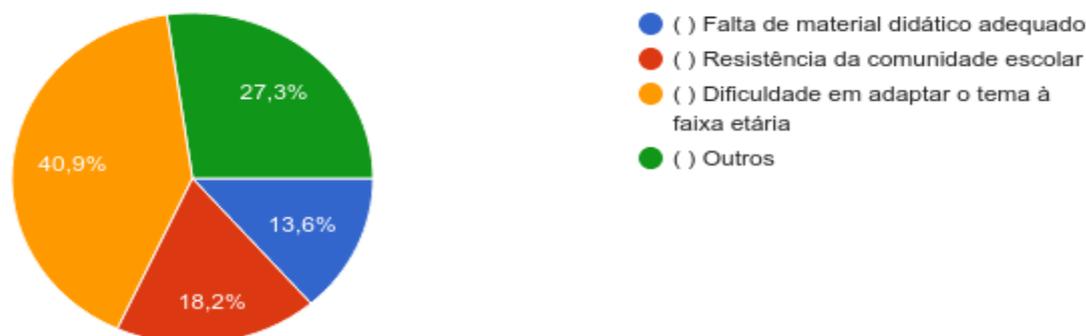
A presença de respostas que indicam desconhecimento ou ausência de tais abordagens nos planejamentos pedagógicos reforça a necessidade de revisão dos Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) dos CMEIs, com foco em uma perspectiva transversal e comprometida com a justiça social. Como aponta Gadotti (2009), a educação para a sustentabilidade requer a articulação entre as dimensões ambiental, social, cultural, econômica e ética, o que inclui necessariamente o enfrentamento das desigualdades de gênero.

Dessa forma, a análise mostra que, embora existam iniciativas individuais e experiências pontuais promissoras, ainda há um caminho a percorrer para que a igualdade de gênero e a sustentabilidade deixem de ocupar um lugar secundário e passem a integrar de forma efetiva e planejada a cultura pedagógica institucional.

11. Principais desafios enfrentados ao tentar incluir questões de gênero nas aulas de Educação Infantil

Os dados evidenciam que a maioria das professoras e servidoras entrevistadas (40,9%) identifica como principal desafio para a inclusão das questões de gênero na Educação Infantil a dificuldade de adaptar o tema à faixa etária das crianças. Em seguida, 27,3% mencionaram outros desafios, 18,2% destacaram a resistência da comunidade escolar e 13,6% apontaram a falta de material didático adequado como o principal entrave.

Gráfico 7 – Principais desafios enfrentados ao tentar incluir questões de gênero nas aulas de Educação Infantil



Fonte: Autora (2025)

À luz da Teoria das Representações Sociais (Moscovici, 1978), esses dados revelam que o tema da igualdade de gênero ainda circula no imaginário coletivo das educadoras como algo complexo, sensível ou até mesmo impróprio para ser tratado com crianças pequenas. Como nos ensina Denise Jodelet (2001), as representações sociais são construções simbólicas que organizam as práticas e os discursos cotidianos, e sua origem está enraizada na cultura, nas experiências e nos processos de socialização dos sujeitos. Nesse sentido, a percepção de que a abordagem de gênero seria “inadequada” à infância reflete uma representação social tradicional, que associa o gênero a discussões moralmente controversas ou à sexualidade, em vez de compreendê-lo como uma construção relacional, presente desde os primeiros anos de vida.

Guacira Lopes Louro (1997) argumenta que o silêncio em torno das questões de gênero no contexto escolar não é neutro, mas uma manifestação de resistências culturais e políticas. A dificuldade de adaptar o tema à Educação Infantil, tal como expressa por parte das professoras, pode estar menos relacionada à capacidade cognitiva das crianças e mais à ausência de formação crítica e de repertório didático-pedagógico que permita trabalhar o tema de forma sensível, lúdica e apropriada à faixa etária. Esse vácuo formativo reforça representações cristalizadas, impedindo que educadoras se apropriem da temática como parte integrante do processo educativo.

Além disso, a resistência da comunidade escolar (18,2%) é um elemento que reforça o poder normativo das representações sociais hegemônicas, sustentadas por

uma cultura patriarcal que ainda naturaliza desigualdades entre meninos e meninas. Isso revela que o trabalho com gênero na Educação Infantil exige não apenas iniciativas individuais, mas um compromisso institucional coletivo, que envolva também famílias, gestores e políticas públicas.

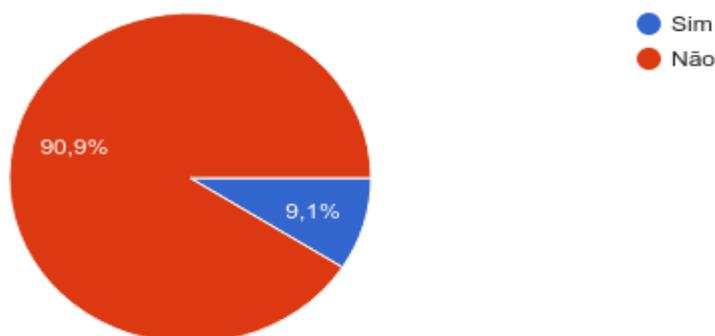
A falta de material didático (13,6%) também aparece como um obstáculo importante, refletindo a carência de recursos pedagógicos que representem a diversidade de forma positiva e que ajudem a desconstruir estereótipos. Como destaca Abramowicz (2014), a ausência de materiais sensíveis à questão de gênero reforça a ideia de que esse tema é secundário ou opcional, quando na verdade deveria ser transversal e estruturante, especialmente no contexto da Educação Infantil.

Em síntese, os dados apontam que os desafios enfrentados pelas educadoras na abordagem das questões de gênero na infância são menos uma questão de viabilidade pedagógica, e mais uma consequência direta das representações sociais ainda conservadoras, fragmentadas ou invisibilizadoras, tanto no campo da formação docente quanto no ambiente institucional.

12. Participação em curso ou formação sobre Igualdade de Gênero na Educação Infantil

A expressiva maioria das entrevistadas, (90,9 %) declarou não ter participado de nenhum curso ou formação sobre a temática.

Gráfico 8 - Participação em curso ou formação sobre Igualdade de Gênero na Educação Infantil



Fonte: Autora (2025)

Essa ausência de formação específica não apenas fragiliza a inserção crítica e intencional do tema nos planejamentos pedagógicos, como também contribui para a reprodução de representações sociais tradicionais e normativas sobre gênero no ambiente escolar.

Segundo a Teoria das Representações Sociais, esse cenário revela que o conceito de igualdade de gênero, embora presente nos discursos institucionais, ainda não foi devidamente ancorado nas práticas formativas das educadoras. Segundo Denise Jodelet (2001), as representações sociais se constroem nas interações cotidianas, mas também são profundamente moldadas pelos processos de socialização profissional. Quando a formação inicial e continuada silencia ou minimiza discussões sobre gênero, favorece a cristalização de representações conservadoras, muitas vezes naturalizadas, sobre os papéis sociais de meninos e meninas.

Guacira Lopes Louro (1997) ressalta que a escola tende a tratar o gênero como um “não-tema”, ocultando as hierarquias e desigualdades que se manifestam desde a infância. A ausência de formação específica aprofunda essa invisibilidade, pois priva as educadoras de ferramentas teóricas e metodológicas para reconhecer, problematizar e transformar práticas pedagógicas que, muitas vezes de forma não intencional, reproduzem estereótipos de gênero. Como afirma Anete Abramowicz (2014), a formação docente é o caminho privilegiado para transformar representações naturalizadas sobre gênero e possibilitar práticas educativas mais críticas e inclusivas.

Portanto, o dado revela mais do que a ausência de cursos sobre o tema: ele denuncia a fragilidade institucional no enfrentamento das desigualdades de gênero desde a Educação Infantil e a urgência de ações estruturadas e sistemáticas de formação continuada. Superar essa lacuna implica repensar a formação docente em sua dimensão ética, política e cultural, reconhecendo que a desconstrução das desigualdades não pode ser delegada à vontade individual das educadoras, mas deve ser parte de um compromisso coletivo com a justiça social desde a primeira infância.

13. Influência do curso ou formação sobre Igualdade de Gênero na Educação Infantil nas práticas pedagógicas

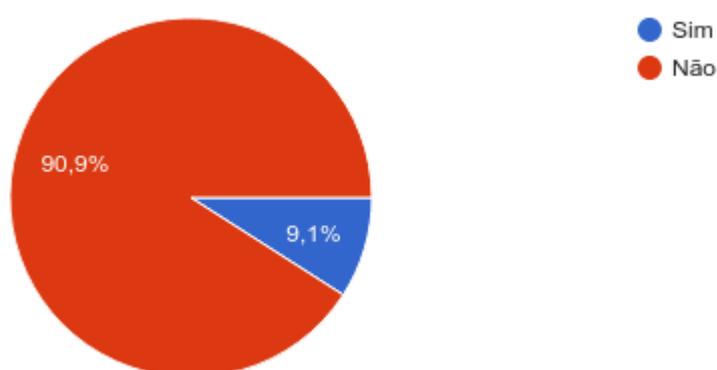
Apenas 9,1% das professoras e servidoras entrevistadas responderam a essa questão. Uma delas destacou o curso Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI), no qual foi apresentada a diversidade de literatura para a Educação Infantil que aborda

essa temática. Outra servidora afirmou que a formação influenciou na elaboração de atividades lúdicas e prazerosas para trabalhar com as crianças.

14. Suporte necessário da Instituição Educacional ou Secretaria de Educação para promover a Igualdade de Gênero na Educação Infantil

Somente 9,1% das professoras e servidoras responderam que possuem o suporte necessário para promover a Igualdade de Gênero na Educação Infantil, enquanto 90,9% afirmaram que não têm esse suporte.

Gráfico 9 - Suporte para promoção de igualdade de gênero



Fonte: Autora (2025)

O indicador de que apenas 9,1% das professoras e servidoras entrevistadas afirmaram contar com o suporte necessário para promover a igualdade de gênero na Educação Infantil, enquanto 90,9% declararam não possuir esse suporte, evidencia uma fragilidade institucional preocupante. Essa ausência de apoio adequado compromete a efetividade das ações pedagógicas e revela um descompasso entre os discursos normativos sobre equidade de gênero e as condições concretas de sua implementação nas práticas educativas.

Sob a perspectiva da Teoria das Representações Sociais, de Serge Moscovici (1978), esse cenário mostra que a igualdade de gênero, embora legitimada nos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, ainda não foi plenamente objetivada como um valor organizador da cultura institucional dos Centros de Educação Infantil de Palmas. Como explica Jodelet (2001), as representações sociais não apenas orientam

as práticas cotidianas, mas também são estruturadas e reforçadas pelos contextos institucionais nos quais os sujeitos estão inseridos. Quando a escola não fornece formação, materiais ou diretrizes claras para o trabalho com gênero, ela contribui para a manutenção de representações conservadoras ou silenciosas sobre o tema.

A ausência de suporte revela a precariedade de políticas públicas voltadas à formação crítica e continuada de professores, à produção de materiais pedagógicos sensíveis à diversidade e à articulação entre currículo e prática docente. Como afirma Guacira Lopes Louro (1997), a escola tende a reforçar as normas de gênero quando não tensiona os significados atribuídos ao feminino e ao masculino, e isso se agrava quando não há mediação institucional capaz de promover o deslocamento de tais representações.

Além disso, a ideia de “falta de suporte” também pode estar ancorada em uma percepção de solidão profissional. Como destaca Abramowicz (2014), muitas educadoras sentem-se isoladas diante da complexidade da temática de gênero, especialmente quando não contam com respaldo da gestão escolar, apoio da equipe pedagógica ou envolvimento da comunidade escolar. Nesses casos, o enfrentamento das desigualdades de gênero é reduzido a uma escolha individual e não a uma responsabilidade coletiva, como deveria ser.

Em termos estruturais, essa lacuna aponta para a necessidade de fortalecer políticas institucionais que garantam formações permanentes, suporte técnico-pedagógico, espaços de diálogo e redes de apoio para que as educadoras se sintam seguras e legitimadas para abordar as questões de gênero de forma crítica, ética e emancipadora. Do contrário, corre-se o risco de perpetuar uma representação social da igualdade de gênero como um “tema difícil”, “polêmico” ou “inviável”, reforçando silêncios e invisibilidades que alimentam as desigualdades desde a infância.

15. O que pode ser feito para melhorar o suporte?

As respostas das professoras e servidoras sobre o que pode ser feito para melhorar o suporte à promoção da igualdade de gênero na Educação Infantil revelam um consenso em torno da necessidade de formação continuada, acesso a materiais didáticos apropriados e inclusão efetiva do tema no currículo escolar. Tais sugestões, embora diversas em suas formas, apontam para uma demanda coletiva por institucionalização do tema como parte integrante do projeto educativo dos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs).

À luz da Teoria das Representações Sociais, de Serge Moscovici (1978), essas respostas refletem um movimento de ressignificação coletiva do conceito de igualdade de gênero, que começa a deixar de ser compreendido como um assunto periférico, polêmico ou exclusivamente teórico, e passa a ser reconhecido como um componente necessário da prática pedagógica cotidiana. Segundo Jodelet (2001), as representações sociais se constroem a partir das vivências compartilhadas e funcionam como molduras que organizam a ação e o pensamento. O fato de as educadoras identificarem a formação, os materiais e o apoio institucional como caminhos para a efetivação da igualdade de gênero mostra que o tema já circula no campo das representações, ainda que de forma não sistematizada.

Entretanto, a própria ênfase na formação como "algo que ainda precisa ser feito" indica que a igualdade de gênero ainda não se consolidou como um saber pedagógico estruturante. Como aponta Guacira Lopes Louro (1997), a escola tende a reforçar papéis de gênero tradicionais quando não há uma intervenção crítica e reflexiva no cotidiano escolar. A ausência de formações específicas, materiais adequados e projetos voltados à equidade contribui para manter o tema sob o domínio da iniciativa individual e da sensibilização pontual, o que dificulta sua institucionalização.

Além disso, as sugestões de práticas como rodas de conversa, palestras, debates e projetos investigativos revelam uma percepção de que a desconstrução das desigualdades de gênero exige o envolvimento coletivo da comunidade escolar - professores, gestores, famílias e demais profissionais. Essa visão dialógica e participativa está alinhada à pedagogia crítica de Paulo Freire (1996), que defende a educação como prática de liberdade e a escola como espaço de construção de consciência e transformação social. A partir dessa perspectiva, a formação docente não deve apenas transmitir conteúdos, mas provocar o deslocamento das representações sociais cristalizadas, permitindo que as educadoras reconheçam a presença das desigualdades em seu cotidiano e atuem intencionalmente na superação delas.

A valorização de materiais didáticos, como livros, brinquedos, músicas e brincadeiras não estereotipadas, também demonstra um desejo de traduzir a equidade de gênero em práticas concretas, sensíveis à infância e à ludicidade. Isso reforça o que Abramowicz (2014) argumenta sobre a importância de oferecer recursos

pedagógicos que deem suporte às ações educativas e possibilitem o diálogo com a diversidade desde os primeiros anos de vida.

Por fim, as falas revelam que, embora a maioria das educadoras ainda não tenha recebido formação específica sobre o tema, há uma abertura simbólica e um desejo de mudança, que pode ser mobilizado por políticas públicas, formação continuada e revisão dos Projetos Político-Pedagógicos (PPPs). O investimento em ações estruturadas contribuirá para a consolidação de novas representações sociais sobre Igualdade de Gênero na Educação Infantil, representações essas comprometidas com os princípios da justiça social, da inclusão e da democracia.

16. Promoção de reuniões, ações ou atividades com a comunidade escolar para reforçar a Igualdade de Gênero na Educação Infantil

As respostas revelam que a maioria das educadoras não reconhece a existência de ações, reuniões ou projetos voltados especificamente à promoção da igualdade de gênero na comunidade escolar. Em alguns casos, há menções a abordagens indiretas ou à possibilidade futura de inserção do tema, enquanto outras falas indicam ausência total de ações estruturadas. Esse cenário aponta para uma representação social da igualdade de gênero como tema secundário, sensível ou ainda não legitimado institucionalmente dentro dos CMEIs.

Sob a ótica da TRS, essa realidade reflete um processo incompleto de objetivação do conceito de gênero no contexto educacional. Conforme Moscovici (1978), ideias novas precisam ser traduzidas em práticas concretas para que se tornem socialmente operantes. Quando o tema não é assumido de forma explícita e institucionalizada, ele permanece no campo das representações periféricas, sujeito a silêncios e resistências.

Como destaca Guacira Lopes Louro (1997), o silêncio sobre o gênero nas escolas é uma forma de reforçar as normas hegemônicas e de evitar o enfrentamento de desigualdades históricas. A ausência de diálogo com a comunidade escolar, por receio de reações ou falta de preparo, reforça a naturalização dos papéis de gênero, o que dificulta a construção de uma cultura escolar inclusiva e crítica.

17. Resistência da comunidade escolar (pais, educadores, servidores) em relação às práticas de promoção da Igualdade de Gênero na Educação Infantil

As respostas revelam que há significativa resistência por parte da comunidade escolar, especialmente de famílias, mas também de alguns educadores e servidores, em relação às práticas de promoção da igualdade de gênero na Educação Infantil. Essa resistência é atribuída, majoritariamente, à falta de conhecimento, à influência de valores religiosos e conservadores, e à cultura patriarcal, que reforça estereótipos de gênero desde a infância.

Segundo a Teoria das Representações Sociais, de Serge Moscovici (1978), essa resistência está diretamente relacionada ao processo de ancoragem, pelo qual conceitos novos (como igualdade de gênero) são interpretados a partir de valores pré-existentes, muitas vezes conservadores. Como mostram as falas das professoras, a igualdade de gênero é frequentemente confundida com questões de sexualidade, sendo interpretada como ameaça a valores morais, o que demonstra a presença de representações sociais distorcidas e cristalizadas no imaginário coletivo.

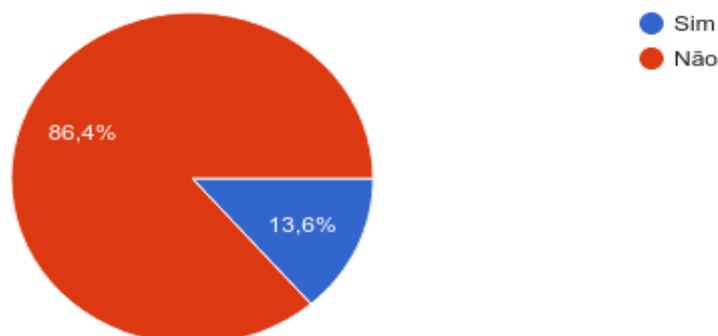
Guacira Lopes Louro (1997) ressalta que a escola, ao evitar o debate sobre gênero, colabora com a manutenção de normas sociais que naturalizam as desigualdades. Quando há silêncio ou abordagens superficiais, cria-se um terreno fértil para resistências, já que a ausência de formação e diálogo impede a desconstrução de preconceitos. Como destaca Jodelet (2001), a mudança nas representações exige mediações institucionais, espaços de escuta e formação continuada para todos os atores escolares.

As respostas também indicam que, muitas vezes, a resistência não parte apenas das famílias, mas da própria equipe escolar, o que evidencia a urgência de ações institucionais que envolvam toda a comunidade educativa, com formações críticas, projetos integrados e estratégias comunicacionais sensíveis à diversidade cultural e às realidades locais.

18. Comunicação entre o CMEI e a comunidade sobre questões de Igualdade de Gênero na Educação Infantil

Os dados indicam que a comunicação entre o CMEI e a comunidade sobre igualdade de gênero na Educação Infantil é extremamente limitada: 86,4% das participantes afirmaram que não há esse diálogo, enquanto apenas 13,6% relataram sua existência.

Gráfico 10 – Comunicação entre escola e comunidade



Fonte: Autora (2025)

Sob a perspectiva da Teoria das Representações Sociais, essa ausência de diálogo evidencia que o tema ainda não foi objetivado como uma prioridade institucional, permanecendo à margem das interações entre escola e famílias.

Segundo Moscovici (1978), quando um conceito novo, como a igualdade de gênero, não é discutido abertamente, ele tende a ser ancorado em referências prévias, muitas vezes distorcidas ou conservadoras, dificultando sua aceitação social. Essa lacuna comunicacional reforça representações sociais estigmatizadas sobre o tema, muitas vezes confundido com moralidade ou sexualidade, como apontam autoras como Guacira Lopes Louro (1997).

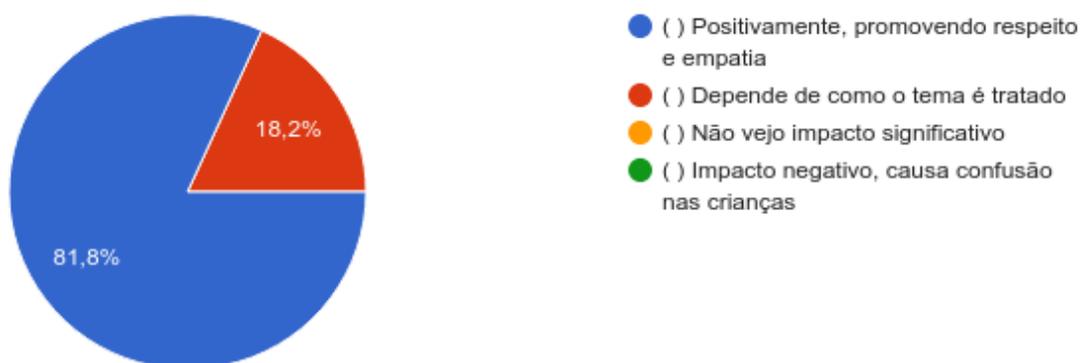
Além disso, como destaca Jodelet (2001), a ausência de mediações institucionais impede a reconstrução das representações sociais, mantendo a comunidade escolar afastada de debates fundamentais para a formação cidadã desde a infância. Sem diálogo, prevalecem os silêncios, os equívocos e as resistências, o que compromete a efetividade das ações pedagógicas voltadas à equidade de gênero.

19. Como as questões de Igualdade de Gênero impactam no desenvolvimento das crianças na Educação Infantil?

Os dados revelam que a maioria das participantes (81,8%) reconhece que a promoção da igualdade de gênero impacta positivamente o desenvolvimento das crianças na Educação Infantil, enquanto 18,2% ponderam que esse impacto depende da forma como o tema é abordado. Esse reconhecimento majoritário demonstra que há uma representação social emergente da igualdade de gênero como elemento

benéfico e formativo para a infância, um avanço importante na compreensão das educadoras.

Gráfico 11 – Impactos das questões de gênero no desenvolvimento das crianças



Fonte: Autora (2025)

Sob a ótica da TRS, de Moscovici (1978), essa percepção positiva indica um processo de ancoragem progressiva do tema no universo simbólico da prática pedagógica, sinalizando que a igualdade de gênero está deixando de ser um conceito abstrato para se tornar um valor significativo no cotidiano escolar. No entanto, a ressalva de que o impacto "depende da abordagem" revela que a objetivação ainda é parcial, e que persistem dúvidas ou receios sobre como tratar o tema de forma adequada, especialmente com crianças pequenas.

Como destaca Guacira Lopes Louro (1997), o modo como o gênero é abordado na escola pode reforçar ou desconstruir estereótipos, tudo depende da intencionalidade pedagógica e da formação crítica dos educadores. Nesse sentido, Jodelet (2001) enfatiza que o fortalecimento de representações sociais transformadoras exige mediação, diálogo e ação institucional contínua.

Assim, embora o reconhecimento do impacto positivo seja um dado promissor, ele também aponta para a necessidade de formação qualificada e estratégias pedagógicas consistentes que assegurem que o tema seja tratado com sensibilidade, criticidade e coerência com os princípios da equidade desde a primeira infância.

20. Você gostaria de acrescentar algo mais sobre o tema?

As respostas das professoras e servidoras, ao serem convidadas a refletir livremente sobre o tema da igualdade de gênero na Educação Infantil, reforçam sua relevância formativa e social, e apontam para a urgência de ações pedagógicas que promovam desde cedo o respeito, a equidade e a desconstrução de estereótipos de gênero. Tal posicionamento denota um processo ativo de ressignificação das representações sociais sobre gênero, no qual, conforme propõe Serge Moscovici (1978), um conceito inicialmente periférico ou polêmico começa a ser ancorado em práticas educativas cotidianas, como a literatura infantil, as rodas de conversa e a organização das brincadeiras.

Essa mudança na percepção está em sintonia com os estudos de Guacira Lopes Louro (1997), que argumenta que as escolas historicamente contribuem para a reprodução das normas de gênero, mas também podem, desde que haja intencionalidade pedagógica, se tornar espaços de contestação e transformação dessas mesmas normas. Quando as educadoras reconhecem que os estereótipos são naturalizados desde a infância por meio da divisão de brinquedos e comportamentos, e apontam para a importância de romper com essas estruturas, elas estão atuando como agentes de reconstrução simbólica, desafiando representações cristalizadas.

Denise Jodelet (2001) afirma que as representações sociais são produzidas e modificadas nas interações, e que transformá-las requer não apenas vontade individual, mas também mediações institucionais, como políticas públicas e formações estruturadas. Nesse sentido, a sugestão das participantes para que a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) assuma um papel mais ativo na formação e orientação das escolas é fundamental. A presença da SEMED como instância promotora de práticas e debates pode legitimar o tema e ampliar o alcance de suas representações entre os profissionais da rede.

Ao mesmo tempo, o reconhecimento dos desafios enfrentados, sobretudo a resistência da comunidade escolar e de alguns profissionais guiados por valores religiosos e morais, revela que as representações sociais sobre gênero ainda convivem com fortes tensões simbólicas. Como destaca Anete Abramowicz (2014), trabalhar gênero na Educação Infantil exige não apenas sensibilidade, mas também formação teórica, ética e política, que permita enfrentar os preconceitos com criticidade e segurança pedagógica.

Por fim, a manifestação de interesse genuíno das educadoras em aprender mais sobre o tema revela uma janela de oportunidade para avançar. A ausência de formação deixa lacunas, mas também evidencia uma disponibilidade simbólica para novas aprendizagens, o que pode ser mobilizado por programas de formação continuada que articulem teoria, prática e escuta ativa.

Assim, as reflexões compartilhadas apontam para a construção de uma representação social em movimento, em que a igualdade de gênero começa a ser compreendida não como imposição externa, mas como prática emancipatória, fundamental para a promoção de uma infância mais justa, plural e livre de discriminações.

SEÇÃO V - PRODUTO TÉCNICO TECNOLÓGICO

5 PRODUTO TÉCNICO TECNOLÓGICO

5.1 Apresentação

O presente relatório técnico é fruto da pesquisa conduzida durante o projeto de mestrado intitulado "Poder Rosa: Empoderamento de Mulheres e Meninas na Educação Infantil no Município de Palmas sob a Perspectiva do ODS 5". Este estudo tem como objetivo apresentar recomendações que a Secretaria Municipal de Educação de Palmas (SEMED) pode adotar para auxiliar gestores e professores da Educação Infantil na implementação de práticas que promovam o empoderamento feminino e a igualdade de gênero. A partir dos dados coletados por meio de observação participante, análise documental e questionários semiestruturados aplicados aos gestores e docentes dos Centros Municipais de Educação Infantil, foram identificadas as principais dificuldades enfrentadas. Com base nessas informações, propõem-se recomendações para promover uma educação mais equitativa e alinhada às metas do ODS 5.

5.2 Público-Alvo do Relatório Técnico

O Relatório Técnico tem como público-alvo a Secretaria Municipal de Educação (SEMED), gestores educacionais e professores da Educação Infantil. Elaborado como uma ferramenta estratégica de orientação e referência, o documento busca apoiar a implementação de práticas pedagógicas que promovam o empoderamento feminino na infância, em consonância com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). Além disso, seu conteúdo fornecerá subsídios para a tomada de decisões, formulação de políticas educacionais e desenvolvimento de estratégias, contribuindo para a construção de uma Educação Infantil mais inclusiva, equitativa e transformadora.

Os principais beneficiários das medidas propostas no Relatório Técnico serão, em primeiro lugar, as meninas na Educação Infantil, que terão acesso a práticas pedagógicas voltadas para o fortalecimento da autonomia, da autoestima e da equidade de gênero, incentivando sua participação ativa na sociedade desde a

infância. Além delas, as mulheres envolvidas no ambiente escolar, incluindo educadoras, gestoras e mães, também serão beneficiadas, pois poderão fortalecer sua atuação na promoção da igualdade de gênero e na desconstrução de estereótipos e desigualdades estruturais.

Embora o foco principal seja o empoderamento feminino, meninos e demais crianças também se beneficiarão, uma vez que a introdução de abordagens pedagógicas voltadas para a equidade de gênero contribuirá para a formação de cidadãos mais conscientes e respeitosos, promovendo uma convivência social mais justa e igualitária. Os profissionais da Educação Infantil, como professores e gestores, terão a oportunidade de aprimorar seus conhecimentos por meio de formação e diretrizes que possibilitem a inclusão da perspectiva de gênero no planejamento pedagógico.

As famílias e comunidades também serão impactadas, pois a implementação das medidas propostas pode influenciar a forma como crianças são criadas, resultando em mudanças culturais significativas e promovendo um ambiente mais inclusivo e acolhedor. Além disso, gestores de políticas públicas poderão utilizar o relatório como um subsídio para o desenvolvimento de ações governamentais voltadas à Educação Infantil, contribuindo para o cumprimento dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), especialmente o ODS 5, que trata da igualdade de gênero.

Assim, as medidas propostas não apenas beneficiarão diretamente meninas e mulheres, mas também influenciarão toda a comunidade escolar e a sociedade, promovendo uma educação mais inclusiva, justa e transformadora.

5.3 Análise de dados coletados

A análise dos dados evidencia que, embora haja iniciativas esporádicas de práticas pedagógicas voltadas à promoção da igualdade de gênero e ao empoderamento de meninas, como roda de conversa, contação de histórias e uso da literatura infantil, essas ações ainda não são sistematizadas nos planejamentos pedagógicos e tampouco se encontram integradas de forma orgânica aos Projetos Político-Pedagógicos (PPP) das unidades educacionais.

A maioria das profissionais entrevistadas reconhece a importância da abordagem de gênero na Educação Infantil, mas aponta desafios significativos, como

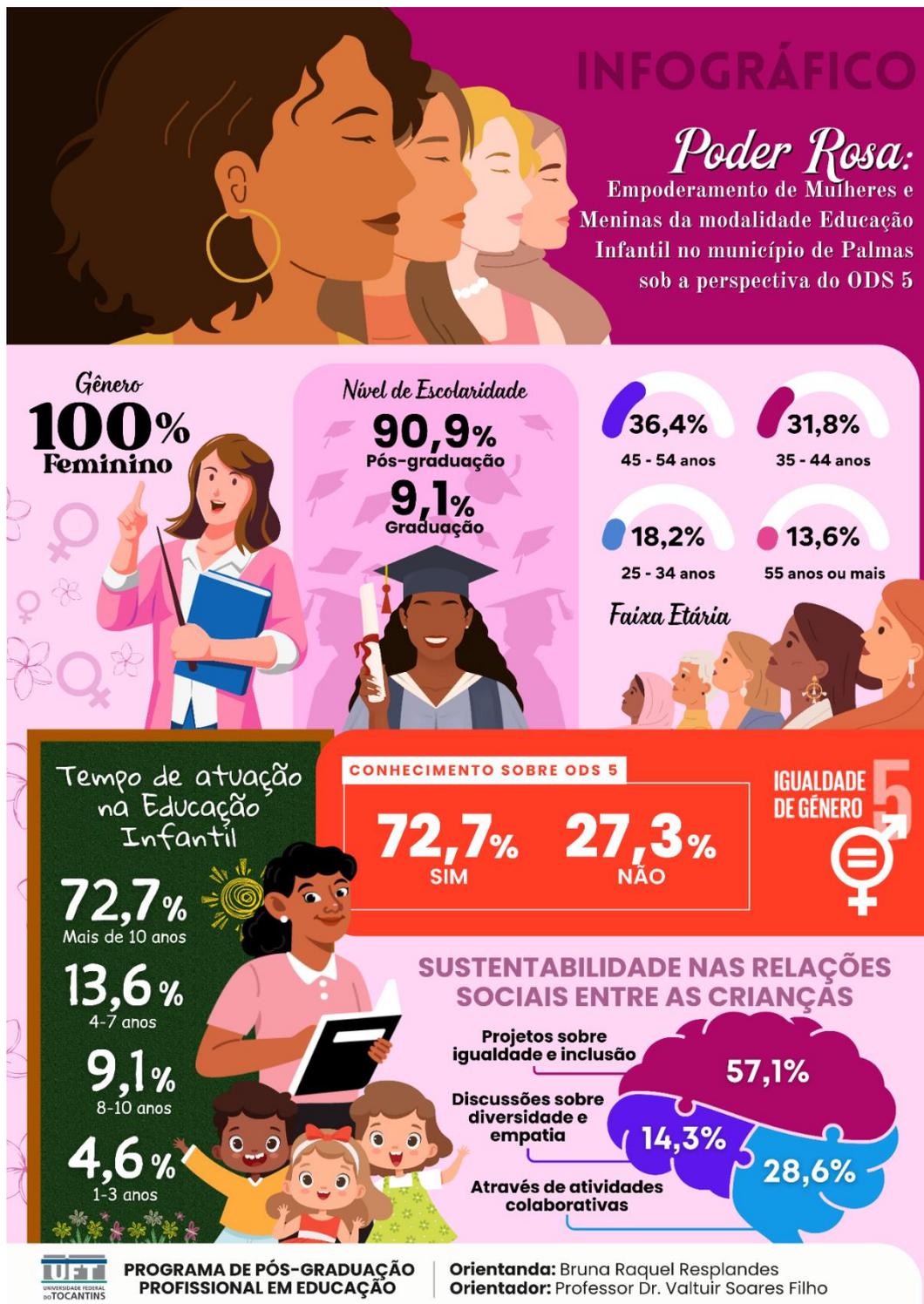
a falta de formação específica, receio de enfrentamento com famílias e resistência cultural enraizada na comunidade escolar. Outro ponto recorrente é a dificuldade das professoras em adaptar a temática de gênero à linguagem e ao universo simbólico das crianças pequenas. Muitas educadoras relatam insegurança teórica e metodológica para abordar o tema com crianças pequenas, o que demonstra a necessidade urgente de formações continuadas e políticas de apoio institucional. Verificou-se ainda que ações com a comunidade escolar sobre gênero são raras, limitando o diálogo com famílias e restringindo a temática ao ambiente da sala de aula.

Há uma demanda clara por apoio da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), tanto no sentido de oferecer diretrizes claras, quanto de promover formações regulares e oferecer materiais pedagógicos adequados. Por fim, a resistência da comunidade escolar, embora não generalizada, aparece como um obstáculo relevante, manifestando-se por meio de discursos moralizantes ou desinformados, que tendem a reduzir o debate da igualdade de gênero à ideologização.

5.4 Sobre este Relatório Técnico

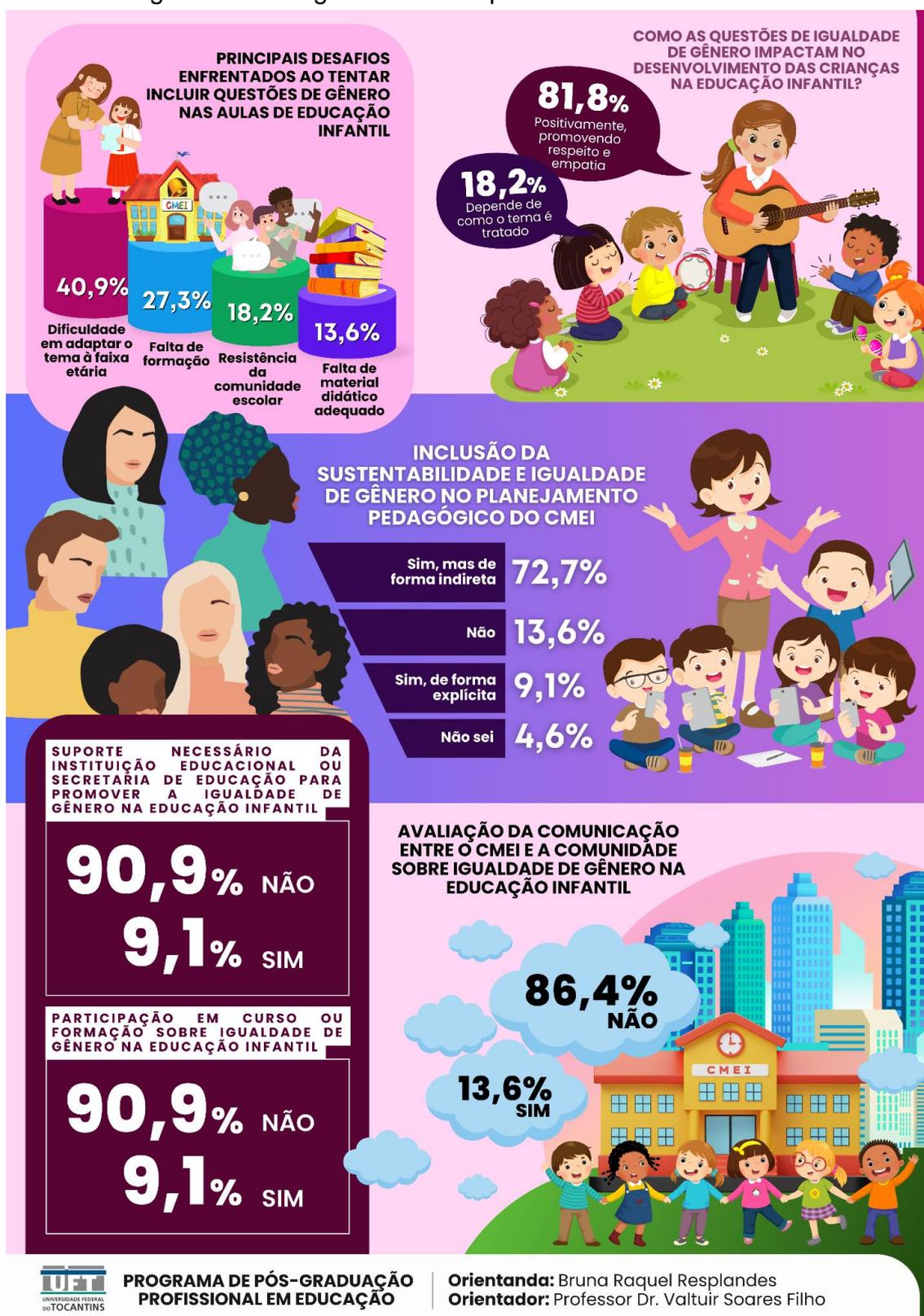
Este relatório técnico tem como objetivo apresentar recomendações diante das dificuldades enfrentadas pelos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) de Palmas no que se refere à promoção da igualdade de gênero e do empoderamento feminino. Busca-se, assim, qualificar o debate e oferecer subsídios aos gestores e tomadores de decisão, direcionando sua atenção para aspectos centrais a serem considerados no aprimoramento das práticas pedagógicas, institucionais e comunitárias, em conformidade com o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 5 (ODS 5) – Igualdade de Gênero. Para ilustrar as percepções e necessidades apontadas pelas profissionais da educação que participaram da pesquisa, apresenta-se a seguir um infográfico com os principais dados coletados por meio de questionários semiestruturados aplicados nos CMEIs selecionados. As informações sistematizadas revelam não apenas os desafios enfrentados no cotidiano escolar, mas também as oportunidades para o fortalecimento de políticas públicas de equidade e a valorização das práticas já existentes nas unidades.

Figura 9 - Infográfico da Pesquisa- Perfil dos Profissionais da Educação Infantil



Fonte: Autora (2025)

Figura 10 - Infográfico da Pesquisa - Currículo e Comunidade



Fonte: Autora (2025)

5.5 Perfil dos Profissionais da Educação Infantil

Com base nas informações fornecidas, podemos traçar o perfil dos professores e servidores que atuam na Educação Infantil do município de Palmas. A seguir, apresentamos um perfil resumido, elaborado a partir das respostas dos questionários semiestruturados aplicados em quatro unidades de Educação Infantil, distribuídas pelas regiões Norte, Central, Sul e Extremo Sul da cidade.

1. **Gênero:** O gênero predominante entre as professoras e servidoras da Educação Infantil nas unidades educacionais pesquisadas é o feminino.

2. **Faixa etária:** A faixa etária mais representativa entre as professoras e servidoras da Educação Infantil nas unidades educacionais pesquisadas corresponde ao grupo de 45 a 54 anos (36,4%), seguida pela faixa de 35 a 44 anos (31,8%). Em terceiro lugar, estão as profissionais com idades entre 25 e 34 anos (18,2%) e, por fim, aquelas com 55 anos ou mais, que representam 13,6% das participantes. Ressalta-se que não houve representatividade de profissionais com menos de 25 anos.

3. **Nível de escolaridade:** A expressiva maioria (90,9%) das professoras e servidoras de Educação Infantil das unidades educacionais pesquisadas possui formação em nível de pós-graduação.

4. **Tempo de atuação na Educação Infantil:** A significativa maioria das professoras e servidoras da Educação Infantil participantes da pesquisa (72,7%) possui mais de 10 anos de experiência na área, seguida por 13,6% com tempo de atuação entre 4 e 7 anos, 9,1% entre 8 e 10 anos, e 4,6% com experiência entre 1 e 3 anos. Ressalta-se, ainda, a ausência de profissionais com menos de um ano de atuação na Educação Infantil.

A segunda parte do formulário de pesquisa foi dedicada às percepções e práticas relacionadas à educação para a sustentabilidade.

5. **Conhecimento sobre os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS):** Quando questionadas sobre o conhecimento dos (ODS), 72,7% das professoras, representando a maioria, responderam afirmativamente.

6. **De que maneira o tema da sustentabilidade é abordado para promover cooperação e respeito nas relações sociais entre as crianças?** A maioria das professoras e servidoras entrevistadas (57,1%) indicou que o tema da sustentabilidade é trabalhado por meio de projetos que abordam a igualdade e a

inclusão. Em seguida, 28,6% das respondentes relataram desenvolver o tema por meio de atividades colaborativas, enquanto 14,3% afirmaram abordá-lo a partir de discussões relacionadas à diversidade e à empatia.

7. Definição de Igualdade de Gênero na Educação Infantil:

As respostas sobre a definição de igualdade de gênero na Educação Infantil apresentaram uma diversidade de perspectivas que, embora distintas, se complementam. De modo geral, a maioria das professoras destacou que a igualdade de gênero significa garantir que meninos e meninas tenham os mesmos direitos, deveres e oportunidades dentro do ambiente escolar. Essa visão reforça a importância do respeito às individualidades e da eliminação de estereótipos e discriminações de gênero. Além disso, algumas respostas ressaltaram que a equidade deve ser um processo natural desde a primeira infância, promovendo o respeito e valores fundamentais para a convivência social, como justiça e dignidade humana.

A Educação Infantil foi amplamente reconhecida como um período essencial para a formação de valores, sendo fundamental ensinar desde cedo sobre respeito, diversidade e inclusão. A socialização e as interações diárias foram apontadas como oportunidades para internalizar esses princípios, garantindo que todas as crianças, independentemente do gênero, tenham um desenvolvimento pleno e participem de maneira equitativa nas atividades escolares. Para isso, algumas professoras enfatizaram a necessidade de ações concretas, como projetos educativos e práticas pedagógicas que incentivem a igualdade de gênero. Atividades lúdicas e abordagens voltadas para a desconstrução de estereótipos foram mencionadas como estratégias fundamentais para assegurar que meninos e meninas tenham as mesmas possibilidades de aprendizado e desenvolvimento.

No entanto, apesar dos avanços, ainda há desafios a serem enfrentados. Algumas professoras destacaram que a resistência social ao tema, principalmente dentro das famílias e da sociedade em geral, ainda é um obstáculo para a implementação efetiva da igualdade de gênero na Educação Infantil. A influência de padrões culturais conservadores e a manutenção de estereótipos de gênero reforçam desigualdades que podem limitar as experiências e oportunidades das crianças. Dessa forma, há um chamado para maior empenho na construção de um ambiente educativo mais inclusivo, no qual a participação da comunidade escolar seja ativa e a sensibilização sobre a importância da igualdade de gênero seja contínua.

Sob a perspectiva da Teoria das Representações Sociais, de Serge Moscovici (1978), as respostas das educadoras evidenciam um processo de construção coletiva de sentidos sobre a igualdade de gênero, marcado tanto por avanços quanto por permanências. A ancoragem do conceito em ideias como justiça, respeito e oportunidades iguais demonstra que o tema tem sido ressignificado no contexto da prática pedagógica, especialmente na Educação Infantil, espaço privilegiado para a formação de valores. Contudo, a persistência de resistências e de visões tradicionais, muitas vezes reforçadas por famílias e estruturas sociais conservadoras, revela a presença de representações sociais cristalizadas, que limitam a compreensão crítica e transformadora do conceito. Assim, a igualdade de gênero, ainda que reconhecida como princípio, precisa ser continuamente debatida, atualizada e praticada, para que possa ultrapassar o campo do ideal normativo e se efetivar como experiência concreta de justiça e equidade desde os primeiros anos da vida escolar.

8. Práticas e ações pedagógicas adotadas para promover a Igualdade de Gênero e sustentabilidade na Educação Infantil:

As respostas das professoras revelam algumas práticas pedagógicas voltadas à promoção da igualdade de gênero e da sustentabilidade, como rodas de conversa, contação de histórias, dinâmicas, atividades lúdicas e projetos temáticos. À luz da Teoria das Representações Sociais (Moscovici, 1978), tais práticas refletem processos de ancoragem, nos quais conceitos abstratos ou institucionais, como equidade, justiça social e sustentabilidade, são reinterpretados e incorporados ao cotidiano educativo por meio de ações concretas e simbólicas acessíveis à realidade das crianças.

Observa-se que muitas educadoras associam esses temas à construção de valores como respeito, empatia, inclusão e diversidade. Há uma preocupação evidente em desconstruir estereótipos de gênero naturalizados, especialmente no que diz respeito à diferenciação de brinquedos, cores e comportamentos, o que denota uma representação emergente da infância como espaço de formação crítica. Contudo, algumas respostas indicam uma compreensão ainda incipiente ou restrita dos conceitos, marcada por práticas esporádicas ou por um discurso normativo, como no caso da menção à ausência de debate sistemático em sala.

Essa tensão entre práticas transformadoras e permanência de representações tradicionais evidencia a coexistência de representações sociais em conflito: de um lado, a visão da Educação Infantil como espaço de formação para a equidade e

cidadania; de outro, a influência persistente de padrões culturais conservadores, muitas vezes reforçados pelo contexto familiar ou social. Desse modo, os dados indicam que as representações sobre igualdade de gênero e sustentabilidade estão em processo de objetivação crítica, ainda que permeadas por desafios e contradições.

A continuidade de formações reflexivas e dialógicas, aliadas ao fortalecimento de uma cultura institucional que valorize a equidade desde a infância, pode favorecer o deslocamento dessas representações sociais, ampliando o potencial pedagógico das ações já iniciadas pelas educadoras. Nesse sentido, algumas professoras mencionaram a necessidade de formação continuada para os profissionais da educação, além do envolvimento das famílias no processo educativo.

A terceira parte do formulário da pesquisa foi dedicada à análise das percepções sobre Igualdade de Gênero no currículo e planejamento escolar.

9. Abordagem da Igualdade de Gênero nos projetos e planejamentos pedagógicos do CMEI

A análise das respostas sobre como a igualdade de gênero é abordada nos projetos e planejamentos pedagógicos dos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) revela uma realidade ainda fragmentada e, em muitos casos, insuficientemente estruturada. Enquanto algumas professoras mencionam estratégias pontuais para promover a equidade de gênero, como rodas de conversa, leituras e brincadeiras inclusivas, outras afirmam que o tema ainda não é abordado de maneira sistemática nos planejamentos institucionais.

É preocupante notar que várias respostas indicam que a igualdade de gênero é tratada de forma esporádica e indireta, sendo inserida apenas quando relacionada a outros temas, como respeito às diferenças e diversidade. Essa abordagem diluída sugere que o tema ainda não é considerado um eixo estruturante dentro do currículo da Educação Infantil, ficando dependente da iniciativa individual de professoras que buscam incorporá-lo em suas práticas cotidianas. Essa falta de intencionalidade reflete uma lacuna na formulação dos Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) dos CMEIs, que deveriam garantir uma abordagem consistente sobre gênero, alinhada aos princípios de equidade e inclusão.

Sob a perspectiva da Teoria das Representações Sociais, de Serge Moscovici (1978), essa realidade aponta para um campo em disputa simbólica. A igualdade de gênero, enquanto objeto de representação, ainda circula entre compreensões normativas, fragmentadas e até mesmo invisibilizadas. Quando o tema é associado

de forma secundária a outros conteúdos, ou tratado com superficialidade, evidencia-se que sua representação social ainda não foi plenamente objetivada como um saber legítimo e estruturante da prática pedagógica. Muitas educadoras, ainda que bem-intencionadas, reproduzem representações tradicionais sobre papéis de gênero, internalizadas historicamente e sustentadas pelo imaginário coletivo, o que limita o avanço de práticas verdadeiramente emancipatórias.

Por outro lado, algumas práticas mencionadas demonstram potencial transformador. O relato de uma professora sobre como interveio para modificar a dinâmica de brincadeiras entre meninos e meninas em sua turma mostra que, quando há conscientização e ações direcionadas, é possível promover mudanças significativas nas interações infantis. Além disso, o uso de sequências didáticas, jogos e dinâmicas indicam que há experiências pontuais bem-sucedidas que poderiam ser ampliadas e sistematizadas.

Entretanto, a persistência de falas como "não é abordado", "de forma muito tímida" e "trabalha de maneira superficial" evidencia um desafio central: a ausência de um compromisso institucional sólido para incluir a equidade de gênero nos planejamentos pedagógicos. A Educação Infantil é uma etapa fundamental para a formação das primeiras percepções sobre identidade e papéis sociais, e negligenciar essa temática contribui para a reprodução de estereótipos e desigualdades desde a infância.

Nesse cenário, as representações sociais de gênero presentes entre as educadoras oscilam entre uma consciência crítica emergente e a permanência de visões naturalizadas e conservadoras. Para que haja mudança estrutural, é necessário favorecer a reconstrução dessas representações, por meio de formações continuadas, apoio institucional e articulação com as famílias, atores também imersos nas representações que legitimam desigualdades. A menção à necessidade de parcerias, envolvimento da comunidade e capacitação dos profissionais reforça que a construção da equidade de gênero na Educação Infantil demanda um movimento coletivo, no qual a escola atue não apenas como reprodutora, mas como agente transformador das representações sociais.

10. Inclusão de atividades que articulem os temas de sustentabilidade e igualdade de gênero no planejamento pedagógico do CMEI, em consonância com os princípios estabelecidos pelo Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 5 (ODS 5)

A maioria das professoras e servidoras entrevistadas (72,7%) afirmou que as atividades que relacionam sustentabilidade e igualdade de gênero são incorporadas ao planejamento pedagógico do CMEI, porém de forma indireta. Em seguida, 13,6% indicaram que essas atividades não são incluídas, 9,1% relataram que a abordagem ocorre de forma explícita, enquanto 4,6% das respondentes afirmaram não saber responder à questão.

11. Principais desafios enfrentados ao tentar incluir questões de gênero nas aulas de Educação Infantil

A maioria das professoras e servidoras entrevistadas (40,9%) indicou que o principal desafio é a dificuldade em adaptar o tema à faixa etária das crianças. Em seguida, 27,3% mencionaram outros tipos de desafios, 18,2% atribuíram essa dificuldade à resistência da comunidade escolar, e 13,6% apontaram a falta de material didático adequado como o principal entrave.

A quarta parte do formulário da pesquisa foi dedicada à avaliação e formação sobre Igualdade de Gênero na Educação Infantil.

12. Participação em curso ou formação sobre Igualdade de Gênero na Educação Infantil

A expressiva maioria das entrevistadas, (90,9 %) declarou não ter participado de nenhum curso ou formação sobre a temática.

13. Influência da formação nas práticas pedagógicas da Educação Infantil?

Apenas 9,1% das professoras e servidoras entrevistadas responderam a essa questão. Uma delas destacou o curso Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI), no qual foi apresentada a diversidade de literatura para a Educação Infantil que aborda essa temática. Outra servidora afirmou que a formação influenciou na elaboração de atividades lúdicas e prazerosas para trabalhar com as crianças.

14. Suporte necessário da Instituição Educacional ou Secretaria de Educação de Palmas para promover a Igualdade de Gênero na Educação Infantil:

Somente 9,1% das professoras e servidoras responderam que possuem o suporte necessário para promover a Igualdade de Gênero na Educação Infantil, enquanto 90,9% afirmaram que não têm esse suporte.

15. O que pode ser feito para melhorar o suporte:

As respostas revelam um consenso em torno da necessidade de formação continuada, acesso a materiais didáticos apropriados e inclusão efetiva do tema no currículo escolar. Tais sugestões, embora diversas em suas formas, apontam para uma demanda coletiva por institucionalização do tema como parte integrante do projeto educativo dos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs).

À luz da Teoria das Representações Sociais, de Serge Moscovici (1978), essas respostas refletem um movimento de ressignificação coletiva do conceito de igualdade de gênero, que começa a deixar de ser compreendido como um assunto periférico, polêmico ou exclusivamente teórico, e passa a ser reconhecido como um componente necessário da prática pedagógica cotidiana. Segundo Jodelet (2001), as representações sociais se constroem a partir das vivências compartilhadas e funcionam como molduras que organizam a ação e o pensamento. O fato de as educadoras identificarem a formação, os materiais e o apoio institucional como caminhos para a efetivação da igualdade de gênero mostra que o tema já circula no campo das representações, ainda que de forma não sistematizada.

Entretanto, a própria ênfase na formação como "algo que ainda precisa ser feito" indica que a igualdade de gênero ainda não se consolidou como um saber pedagógico estruturante. Como aponta Guacira Lopes Louro (1997), a escola tende a reforçar papéis de gênero tradicionais quando não há uma intervenção crítica e reflexiva no cotidiano escolar. A ausência de formações específicas, materiais adequados e projetos voltados à equidade contribui para manter o tema sob o domínio da iniciativa individual e da sensibilização pontual, o que dificulta sua institucionalização.

Além disso, as sugestões de práticas como rodas de conversa, palestras, debates e projetos investigativos revelam uma percepção de que a desconstrução das desigualdades de gênero exige o envolvimento coletivo da comunidade escolar - professores, gestores, famílias e demais profissionais. Essa visão dialógica e participativa está alinhada à pedagogia crítica de Paulo Freire (1996), que defende a educação como prática de liberdade e a escola como espaço de construção de consciência e transformação social. A partir dessa perspectiva, a formação docente não deve apenas transmitir conteúdos, mas provocar o deslocamento das representações sociais cristalizadas, permitindo que as educadoras reconheçam a

presença das desigualdades em seu cotidiano e atuem intencionalmente na superação delas.

A valorização de materiais didáticos, como livros, brinquedos, músicas e brincadeiras não estereotipadas, também demonstra um desejo de traduzir a equidade de gênero em práticas concretas, sensíveis à infância e à ludicidade. Isso reforça o que Abramowicz (2014) argumenta sobre a importância de oferecer recursos pedagógicos que deem suporte às ações educativas e possibilitem o diálogo com a diversidade desde os primeiros anos de vida.

Por fim, as falas revelam que, embora a maioria das educadoras ainda não tenha recebido formação específica sobre o tema, há uma abertura simbólica e um desejo de mudança, que pode ser mobilizado por políticas públicas, formação continuada e revisão dos Projetos Político-Pedagógicos (PPPs). O investimento em ações estruturadas contribuirá para a consolidação de novas representações sociais sobre gênero na Educação Infantil, representações essas comprometidas com os princípios da justiça social, da inclusão e da democracia.

Quadro 5 - Resumo das principais Sugestões das professoras e servidoras pesquisadas

Sugestões das Professoras	Quantidades de Professoras/Servidoras
Formação continuada sobre igualdade de gênero	5
Inclusão do tema no currículo escolar	3
Disponibilização de materiais didáticos e pedagógicos	2
Promoção de debates e rodas de conversa	2
Aquisição de livros e brinquedos que abordem igualdade de gênero	2
Conscientização dos profissionais da unidade	2
Criação de projetos investigativos sobre o tema	1
Palestras e cursos para educadores e famílias	1
Brincadeiras dirigidas e pesquisas	1
Utilização da literatura infantil como recurso pedagógico	1
Participação ativa dos professores na elaboração de capacitações	1

Obs.: Os números representam a quantidade de professoras/servidoras que mencionaram cada sugestão específica.

Fonte: A autora (2024)

A quinta parte do formulário da pesquisa foi dedicada às percepções sobre a Igualdade de Gênero na comunidade escolar.

16. **Promoção de reuniões, ações ou atividades com a comunidade escolar para reforçar a Igualdade de Gênero na Educação Infantil**

A maioria das educadoras não reconhece a existência de ações, reuniões ou projetos voltados especificamente à promoção da igualdade de gênero na comunidade escolar. Há menções a abordagens indiretas ou à possibilidade futura de inserção do tema, enquanto outras falas indicam ausência total de ações estruturadas. Esse cenário aponta para uma representação social da igualdade de gênero como tema secundário, sensível ou ainda não legitimado institucionalmente dentro dos CMEIs. Conforme Moscovici (1978), ideias novas precisam ser traduzidas em práticas concretas para que se tornem socialmente operantes. Quando o tema não é assumido de forma explícita e institucionalizada, ele permanece no campo das representações periféricas, sujeito a silêncios e resistências.

Como destaca Guacira Lopes Louro (1997), o silêncio sobre o gênero nas escolas é uma forma de reforçar as normas hegemônicas e de evitar o enfrentamento de desigualdades históricas. A ausência de diálogo com a comunidade escolar, por receio de reações ou falta de preparo, reforça a naturalização dos papéis de gênero, o que dificulta a construção de uma cultura escolar inclusiva e crítica.

Quadro 6 - Resumo das respostas das professoras e servidoras pesquisadas

Resposta	Quantidade
Não	4
Não especificamente. Sempre de forma indireta dentro de outro projeto.	2
Pode ser melhorado.	1
Ainda não! Mas seria importante, inclusive.	1
Não temos esse debate como referência, provavelmente seríamos questionados pela comunidade.	1
Não com essa temática específica.	1
Não. Nunca vi uma ação nesse CMEI relacionado ao gênero.	1
Sim	1
Sim, através dos projetos do CMEI	1

Fonte: elaborado pela autora (2025).

17. Resistência da comunidade escolar (pais, educadores, servidores) em relação às práticas de promoção da Igualdade de Gênero na Educação Infantil

As respostas revelam que há significativa resistência por parte da comunidade escolar, especialmente de famílias, mas também de alguns educadores e servidores, em relação às práticas de promoção da igualdade de gênero na Educação Infantil. Essa resistência é atribuída, majoritariamente, à falta de conhecimento, à influência de valores religiosos e conservadores, e à cultura patriarcal, que reforça estereótipos de gênero desde a infância.

Segundo a Teoria das Representações Sociais, de Serge Moscovici (1978), essa resistência está diretamente relacionada ao processo de ancoragem, pelo qual conceitos novos (como igualdade de gênero) são interpretados a partir de valores pré-existentes, muitas vezes conservadores. Como mostram as falas das professoras, a igualdade de gênero é frequentemente confundida com questões de sexualidade, sendo interpretada como ameaça a valores morais, o que demonstra a presença de representações sociais distorcidas e cristalizadas no imaginário coletivo.

Guacira Lopes Louro (1997) ressalta que a escola, ao evitar o debate sobre gênero, colabora com a manutenção de normas sociais que naturalizam as desigualdades. Quando há silêncio ou abordagens superficiais, cria-se um terreno fértil para resistências, já que a ausência de formação e diálogo impede a desconstrução de preconceitos. Como destaca Jodelet (2001), a mudança nas representações exige mediações institucionais, espaços de escuta e formação continuada para todos os atores escolares.

As respostas também indicam que, muitas vezes, a resistência não parte apenas das famílias, mas da própria equipe escolar, o que evidencia a urgência de ações institucionais que envolvam toda a comunidade educativa, com formações críticas, projetos integrados e estratégias comunicacionais sensíveis à diversidade cultural e às realidades locais.

18. Comunicação entre a escola e a comunidade sobre questões de Igualdade de Gênero na Educação Infantil

Os dados indicam que a comunicação entre a escola e a comunidade sobre igualdade de gênero na Educação Infantil é extremamente limitada: 86,4% das participantes afirmaram que não há esse diálogo, enquanto apenas 13,6% relataram sua existência.

Sob a ótica da Teoria das Representações Sociais, essa ausência de diálogo evidencia que o tema ainda não foi objetivado como uma prioridade institucional, permanecendo à margem das interações entre escola e famílias.

Segundo Moscovici (1978), quando um conceito novo, como a igualdade de gênero, não é discutido abertamente, ele tende a ser ancorado em referências prévias, muitas vezes distorcidas ou conservadoras, dificultando sua aceitação social. Essa lacuna comunicacional reforça representações sociais estigmatizadas sobre o tema, muitas vezes confundido com moralidade ou sexualidade, como apontam autoras como Guacira Lopes Louro (1997).

Além disso, como destaca Jodelet (2001), a ausência de mediações institucionais impede a reconstrução das representações sociais, mantendo a comunidade escolar afastada de debates fundamentais para a formação cidadã desde a infância. Sem diálogo, prevalecem os silêncios, os equívocos e as resistências, o que compromete a efetividade das ações pedagógicas voltadas à equidade de gênero.

A sexta e última parte do formulário da pesquisa foi dedicada às reflexões e sugestões sobre a temática.

19. Como as questões de Igualdade de Gênero impactam no desenvolvimento das crianças na Educação Infantil?

Os dados revelam que a maioria das participantes (81,8%) reconhece que a promoção da igualdade de gênero impacta positivamente o desenvolvimento das crianças na Educação Infantil, enquanto 18,2% ponderam que esse impacto depende da forma como o tema é abordado. Esse reconhecimento majoritário demonstra que há uma representação social emergente da igualdade de gênero como elemento benéfico e formativo para a infância, um avanço importante na compreensão das educadoras.

Sob a ótica da TRS, de Moscovici (1978), essa percepção positiva indica um processo de ancoragem progressiva do tema no universo simbólico da prática pedagógica, sinalizando que a igualdade de gênero está deixando de ser um conceito abstrato para se tornar um valor significativo no cotidiano escolar. No entanto, a ressalva de que o impacto "depende da abordagem" revela que a objetivação ainda é parcial, e que persistem dúvidas ou receios sobre como tratar o tema de forma adequada, especialmente com crianças pequenas.

Como destaca Guacira Lopes Louro (1997), o modo como o gênero é abordado na escola pode reforçar ou desconstruir estereótipos, tudo depende da intencionalidade pedagógica e da formação crítica dos educadores. Nesse sentido, Jodelet (2001) enfatiza que o fortalecimento de representações sociais transformadoras exige mediação, diálogo e ação institucional contínua.

Assim, embora o reconhecimento do impacto positivo seja um dado promissor, ele também aponta para a necessidade de formação qualificada e estratégias pedagógicas consistentes que assegurem que o tema seja tratado com sensibilidade, criticidade e coerência com os princípios da equidade desde a primeira infância.

20. Você gostaria de acrescentar algo mais sobre o tema?

As respostas das professoras e servidoras, ao serem convidadas a refletir livremente sobre o tema da igualdade de gênero na Educação Infantil, reforçam sua relevância formativa e social, e apontam para a urgência de ações pedagógicas que promovam desde cedo o respeito, a equidade e a desconstrução de estereótipos de gênero. Tal posicionamento denota um processo ativo de ressignificação das representações sociais sobre gênero, no qual, conforme propõe Serge Moscovici (1978), um conceito inicialmente periférico ou polêmico começa a ser ancorado em práticas educativas cotidianas, como a literatura infantil, as rodas de conversa e a organização das brincadeiras.

Essa mudança na percepção está em sintonia com os estudos de Guacira Lopes Louro (1997), que argumenta que as escolas historicamente contribuem para a reprodução das normas de gênero, mas também podem, desde que haja intencionalidade pedagógica, se tornar espaços de contestação e transformação dessas mesmas normas. Quando as educadoras reconhecem que os estereótipos são naturalizados desde a infância por meio da divisão de brinquedos e comportamentos, e apontam para a importância de romper com essas estruturas, elas estão atuando como agentes de reconstrução simbólica, desafiando representações cristalizadas.

Denise Jodelet (2001) afirma que as representações sociais são produzidas e modificadas nas interações, e que transformá-las requer não apenas vontade individual, mas também mediações institucionais, como políticas públicas e formações estruturadas. Nesse sentido, a sugestão das participantes para que a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) assuma um papel mais ativo na formação e orientação das escolas é fundamental. A presença da SEMED como instância

promotora de práticas e debates pode legitimar o tema e ampliar o alcance de suas representações entre os profissionais da rede.

Ao mesmo tempo, o reconhecimento dos desafios enfrentados, sobretudo a resistência da comunidade escolar e de alguns profissionais guiados por valores religiosos e morais, revela que as representações sociais sobre gênero ainda convivem com fortes tensões simbólicas. Como destaca Anete Abramowicz (2014), trabalhar gênero na Educação Infantil exige não apenas sensibilidade, mas também formação teórica, ética e política, que permita enfrentar os preconceitos com criticidade e segurança pedagógica.

Por fim, a manifestação de interesse genuíno das educadoras em aprender mais sobre o tema revela uma janela de oportunidade para avançar. A ausência de formação deixa lacunas, mas também evidencia uma disponibilidade simbólica para novas aprendizagens, o que pode ser mobilizado por programas de formação continuada que articulem teoria, prática e escuta ativa.

Assim, as reflexões compartilhadas apontam para a construção de uma representação social em movimento, em que a igualdade de gênero começa a ser compreendida não como imposição externa, mas como prática emancipatória, fundamental para a promoção de uma infância mais justa, plural e livre de discriminações.

5.6 Propostas de ações e estratégias

Com base na análise dos dados coletados na pesquisa, são apresentadas abaixo as principais propostas de ações e estratégias com o objetivo de fortalecer práticas pedagógicas e institucionais que promovam a equidade de gênero e o empoderamento feminino na Educação Infantil.

Formação Continuada das Equipes Pedagógicas

A criação de um programa de formação continuada, institucionalizado pela Secretaria Municipal de Educação, é uma medida estratégica essencial para enfrentar os desafios identificados nos CMEIs de Palmas quanto à abordagem da igualdade de gênero na Educação Infantil. Tal iniciativa deve articular teoria e prática, com foco nas temáticas de igualdade gênero, infância e diversidade, promovendo o fortalecimento

das capacidades docentes para atuação crítica, reflexiva e sensível frente às questões de desigualdade presentes no cotidiano escolar.

Segundo Guacira Lopes Louro (1997), o espaço escolar não é neutro: ele participa ativamente da produção de normas e representações sociais de gênero. Assim, ao qualificar as educadoras para reconhecer e intervir sobre essas construções, a formação continuada se torna uma ferramenta de transformação das práticas pedagógicas. A ausência de formação específica, apontada por muitas profissionais, revela uma lacuna histórica nas políticas educacionais, que precisam ser orientadas para atender às exigências contemporâneas de uma educação mais equitativa.

Nesse sentido, o estabelecimento de parcerias com universidades, movimentos sociais, coletivos feministas e pesquisadoras da área de gênero e educação é fundamental para a ampliação do repertório teórico das profissionais. Tais articulações fortalecem o vínculo entre a escola e os campos da pesquisa, criando um espaço de troca e construção coletiva do conhecimento. Para Scott (1995), o gênero deve ser compreendido como uma categoria relacional e analítica, capaz de revelar as hierarquias simbólicas que estruturam as instituições sociais, entre elas a escola. Assim, a formação deve possibilitar a leitura crítica das práticas escolares à luz das relações de poder.

Além disso, a inclusão de oficinas práticas que favoreçam a experimentação de metodologias lúdicas, como a contação de histórias e o uso da literatura infantil, é indispensável. Essas estratégias devem dialogar com o universo simbólico das crianças pequenas e permitir a abordagem da igualdade de gênero de forma sensível e acessível. Como observa Melo (2020), trabalhar com crianças exige sensibilidade para traduzir temas complexos em experiências significativas, respeitando seu tempo, sua linguagem e seus modos de compreender o mundo.

Dessa forma, o programa de formação não deve apenas fornecer conteúdo, mas fomentar a transformação das representações sociais, conforme propõe Serge Moscovici (2003), tornando possível o questionamento e a superação de estereótipos de gênero reproduzidos inconscientemente nas práticas docentes. Ao promover o empoderamento profissional das educadoras e o fortalecimento de uma cultura institucional comprometida com a equidade, essa ação se alinha diretamente às metas do ODS 5 e aos princípios de uma educação emancipatória.

Inserção da Temática Igualdade de Gênero nos Projeto Político-Pedagógicos (PPP) dos CMEIs

Outra medida essencial para o avanço das práticas de equidade nas instituições de Educação Infantil é a inserção da igualdade de gênero como diretriz nos Projetos Político-Pedagógicos (PPP) das unidades educacionais. A construção e a revisão desses documentos devem ocorrer de forma participativa e democrática, envolvendo equipes gestoras, docentes e demais membros da comunidade escolar, de modo a garantir que os princípios da equidade de gênero estejam efetivamente incorporados às ações pedagógicas cotidianas.

Segundo Guacira Lopes Louro (1997), a escola é um espaço central na produção e regulação das identidades de gênero, sendo, portanto, também um campo privilegiado para a contestação e transformação de normas que historicamente marginalizam meninas e mulheres. Ao assumir a igualdade de gênero como diretriz do PPP, a instituição educacional passa a reconhecer formalmente sua responsabilidade na desconstrução de estereótipos e na promoção de uma cultura de respeito à diversidade.

Elisabeth Macedo (2006) reforça que o PPP deve ser compreendido como um instrumento político e pedagógico que expressa as intenções da escola frente aos desafios sociais do presente. Incorporar a perspectiva de gênero nesse documento é, portanto, uma ação política e ética, que sinaliza o compromisso com os direitos humanos, a justiça social e a valorização das diferenças no ambiente educacional. A ausência dessa abordagem nos PPPs, como evidenciado na pesquisa realizada nos CMEIs de Palmas, contribui para a manutenção do silêncio institucional sobre o tema e para a fragilização das ações pontuais que vêm sendo desenvolvidas.

Além disso, conforme aponta Joan Scott (1995), o gênero deve ser entendido como uma categoria de análise que revela relações de poder estruturantes das práticas sociais. Dessa forma, o PPP não pode se limitar a uma dimensão burocrática, mas deve atuar como um instrumento político de enfrentamento das desigualdades, sendo atualizado constantemente em diálogo com a realidade social e os marcos legais, como a Lei nº 9.394/1996 (LDB) e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), especialmente o ODS 5.

Ao consolidar a igualdade de gênero como uma diretriz pedagógica e institucional, os PPPs contribuem para a transformação das práticas escolares e para

a construção de um currículo mais inclusivo, sensível e emancipador, em consonância com os direitos das crianças e com a promoção de uma sociedade mais justa e equitativa desde a primeira infância.

Adaptação Metodológica à Faixa Etária da Educação Infantil

Considerando as especificidades do desenvolvimento infantil, é essencial que a abordagem de temas como igualdade de gênero e diversidade seja feita por meio de estratégias lúdicas, sensíveis e contextualizadas ao cotidiano das crianças. A Educação Infantil, conforme destaca Sônia Kramer (2006), é um espaço privilegiado para a construção de valores, saberes e vínculos afetivos, devendo ser orientada por práticas pedagógicas que respeitem os tempos, os interesses e os modos de ser e estar da criança no mundo.

A proposta de elaboração de sequências didáticas e atividades que abordem a diversidade de forma simbólica e não impositiva encontra respaldo em autoras como Kishimoto (2011), que afirma que o brincar é a linguagem fundamental da infância, sendo por meio dele que a criança experimenta o mundo, internaliza valores e expressa suas representações. Assim, utilizar brincadeiras, histórias, músicas e jogos como mediadores para tratar de questões de gênero possibilita que o conteúdo seja compreendido e vivenciado de maneira significativa, respeitosa e coerente com sua fase de desenvolvimento.

Outro aspecto importante é a necessidade de capacitação das docentes para identificar e desconstruir práticas generificadas presentes nas rotinas escolares, como a separação por gênero em filas, a oferta de brinquedos baseados em estereótipos ou a naturalização de comportamentos com base em expectativas culturais. Para Guacira Lopes Louro (1997), essas práticas, muitas vezes inconscientes, atuam como mecanismos de reprodução das desigualdades, reforçando normas sociais que limitam as possibilidades de expressão e atuação de meninas e meninos.

Formar profissionais capazes de problematizar o próprio cotidiano escolar é, portanto, uma estratégia fundamental. Segundo Macedo (2006), o currículo na Educação Infantil deve ser compreendido como um território de disputas simbólicas, e a intencionalidade pedagógica é o que garante que temas como gênero possam ser abordados de forma ética, cuidadosa e transformadora.

Dessa forma, adaptar metodologicamente a abordagem da igualdade de gênero à faixa etária da Educação Infantil significa reconhecer as crianças como sujeitos de direitos e de cultura, capazes de refletir, sentir e transformar o mundo que as cerca, desde que sejam respeitadas em sua complexidade e potência.

Acesso a materiais pedagógicos apropriados

É fundamental garantir o acesso a materiais pedagógicos qualificados e intencionalmente selecionados, como livros infantis, jogos e brinquedos que abordem a diversidade de forma afirmativa, promovendo a equidade e desconstruindo estereótipos de gênero presentes na cultura tradicional. A escolha criteriosa desses materiais deve considerar a representação positiva de meninas e mulheres em diferentes papéis sociais, a pluralidade das experiências infantis e o respeito às múltiplas formas de identidade e expressão de gênero.

Segundo Sônia Kramer (2006), a infância é um campo de disputas simbólicas, no qual valores e normas sociais são continuamente ensinados e reforçados. Nesse sentido, os materiais pedagógicos não são neutros: eles operam como dispositivos de subjetivação e podem tanto reforçar desigualdades quanto contribuir para práticas educativas emancipadoras. Portanto, é responsabilidade do poder público e das instituições escolares oferecerem acervos pedagógicos diversificados e coerentes com uma educação antissexista e antidiscriminatória.

Sugere-se que a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) promova a disponibilização de acervos temáticos estruturados, compostos por livros, jogos e brinquedos educativos, criteriosamente selecionados com base em princípios de equidade, inclusão e respeito às infâncias diversas. Além disso, recomenda-se a elaboração de guias pedagógicos de orientação, voltados ao uso crítico e reflexivo desses materiais pelas(os) docentes, de forma que não apenas os utilizem em sala, mas também possam problematizar narrativas, ampliar repertórios e estimular o pensamento crítico desde os primeiros anos.

É importante destacar que a curadoria de obras literárias infantis deve priorizar narrativas que ampliem horizontes de pertencimento e representatividade, conforme apontam Carmo e Ferrante (2021), para quem a literatura pode operar como potente instrumento de empoderamento, desde que selecionada com consciência crítica e intencionalidade pedagógica.

Fortalecimento do Diálogo com as Famílias e a Comunidade Escolar

Para enfrentar as resistências da comunidade escolar em relação à abordagem da igualdade de gênero na Educação Infantil, propõe-se o fortalecimento do diálogo com as famílias, por meio de rodas de conversa, campanhas de sensibilização e ações integradas entre escola e comunidade. O envolvimento das famílias é essencial para que a discussão sobre igualdade de gênero não se restrinja ao espaço da sala de aula, mas se consolide como uma construção coletiva, ética e contínua.

Segundo Sônia Kramer (2006), a Educação Infantil deve ser pensada como uma experiência democrática e coletiva, que envolve não apenas as crianças e profissionais da educação, mas também suas famílias, suas culturas e seus contextos. A abertura da escola para o diálogo com as famílias é uma estratégia fundamental para romper com silêncios e resistências, promovendo a cocriação de sentidos em torno de temas ainda considerados sensíveis, como o gênero.

Guacira Lopes Louro (1997) afirma que a resistência ao debate de gênero muitas vezes está enraizada em valores normativos historicamente consolidados, que operam no imaginário coletivo como verdades naturais sobre os papéis atribuídos a homens e mulheres. Por isso, é necessário que a escola atue como espaço de escuta, diálogo e desconstrução desses discursos, oferecendo oportunidades para que as famílias reflitam sobre as implicações sociais e educativas da reprodução de estereótipos de gênero desde a infância.

Além disso, conforme aponta Macedo (2006), os Projetos Político-Pedagógicos devem ser instrumentos vivos de transformação e envolvimento comunitário, não se limitando a decisões internas da escola, mas incorporando a participação ativa da comunidade escolar como um todo. Assim, as ações voltadas às famílias devem ser planejadas não como mera transmissão de informações, mas como espaços formativos e afetivos de diálogo, escuta e construção de vínculos.

Campanhas de sensibilização que envolvam elementos lúdicos, literatura infantil, mídias e relatos de boas práticas podem ser utilizadas como recursos facilitadores, respeitando os contextos socioculturais das famílias e evitando abordagens impositivas. O objetivo não é convencer, mas convidar à reflexão conjunta sobre os impactos das desigualdades de gênero na vida das crianças e na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Apoio Técnico-Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação (SEMED)

A implementação de práticas institucionais voltadas à equidade de gênero na Educação Infantil requer não apenas vontade política, mas também estruturas permanentes de acompanhamento, formação e avaliação. Nesse sentido, a designação de uma equipe técnica de referência em gênero e diversidade no âmbito da SEMED representa uma estratégia essencial para o enfrentamento das desigualdades de gênero desde os primeiros anos escolares.

Segundo Guacira Lopes Louro (1997), os processos educativos são também processos de construção das identidades de gênero, marcados por normas, expectativas e representações sociais que regulam comportamentos e subjetividades. Por isso, a escola deve assumir o compromisso com a desconstrução de estereótipos e com a promoção de relações mais igualitárias entre meninas e meninos. A presença de uma equipe especializada pode garantir a intencionalidade pedagógica necessária à consolidação dessa agenda.

Além disso, Joan Scott (1990) argumenta que o gênero deve ser compreendido como uma categoria útil de análise, atravessando todas as dimensões da vida social e institucional. Isso implica reconhecer que práticas aparentemente neutras podem reproduzir hierarquias de poder e desigualdade. Assim, o acompanhamento contínuo de indicadores específicos, aliado ao mapeamento de boas práticas e à elaboração de instrumentos de avaliação, é indispensável para transformar as políticas públicas em ações efetivas no cotidiano das unidades escolares.

A proposta também dialoga com os fundamentos da Teoria das Representações Sociais de Serge Moscovici (1978), ao considerar que a mudança nas práticas escolares depende da ressignificação das representações que os profissionais da educação têm sobre gênero. A atuação da equipe técnica pode contribuir com formações, escuta qualificada e produção de materiais pedagógicos que provoquem reflexões e mudanças de postura.

Portanto, ao instituir uma equipe de referência em gênero e diversidade, a SEMED não apenas reforça seu compromisso com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (especialmente o ODS 5), mas também promove uma cultura institucional baseada na justiça social, na equidade e no respeito às diferenças.

Monitoramento e Avaliação das Ações Implementadas

A construção de políticas públicas eficazes no enfrentamento às desigualdades de gênero requer, além de sua implementação, um rigoroso acompanhamento e avaliação sistemática. A elaboração de relatórios periódicos, a promoção de encontros interinstitucionais e a criação de fóruns de discussão com a participação ativa de profissionais da educação são estratégias que possibilitam um olhar crítico e reflexivo sobre os processos em curso, alinhando-se às metas estabelecidas pelo Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 5 (ODS 5) – Igualdade de Gênero.

De acordo com Paulo Freire (1996), a prática educativa crítica demanda constante avaliação da realidade, por meio do diálogo e da escuta ativa, elementos indispensáveis para a superação das opressões históricas e estruturais. A criação de um fórum municipal de acompanhamento, com participação de gestoras/es, docentes e representantes institucionais, propicia exatamente esse espaço dialógico, coletivo e propositivo de construção de saberes e ações transformadoras.

A análise contínua dos resultados, por meio da elaboração de relatórios anuais que evidenciem os avanços, desafios e boas práticas nas unidades escolares, está em consonância com os apontamentos de Michael Fullan (2001), que defende que a mudança educacional só é sustentável quando embasada em monitoramento, avaliação e retroalimentação dos processos. Esses mecanismos possibilitam ajustes oportunos e o fortalecimento das práticas pedagógicas voltadas à equidade de gênero.

Além disso, conforme indica Joan Scott (1990), o gênero deve ser entendido como uma categoria histórica e relacional, cuja transformação exige a problematização constante dos discursos e das práticas sociais. O monitoramento das ações educativas relacionadas ao tema permite justamente essa revisão crítica, promovendo rupturas com padrões normativos e hierarquizantes ainda presentes no cotidiano escolar.

Portanto, a institucionalização de estratégias avaliativas contínuas representa não apenas uma exigência metodológica, mas também um compromisso político e ético com a justiça de gênero, a participação social e a qualidade da educação. Ao envolver diversos atores institucionais, fomenta-se uma cultura de corresponsabilidade e aprendizado coletivo, fundamentais à consolidação de políticas públicas mais justas e inclusivas.

5.7 Conclusão

A promoção da igualdade de gênero e o empoderamento feminino, especialmente no contexto da Educação Infantil, representa um desafio central para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. As ações e estratégias propostas neste Relatório Técnico visam enfrentar as limitações identificadas nas práticas pedagógicas, na formação docente e na cultura institucional das unidades escolares, buscando garantir que meninas e mulheres possam exercer plenamente seus direitos, desenvolver sua autonomia e participar ativamente dos processos educativos. Superar as barreiras impostas por estereótipos de gênero, práticas discriminatórias e lacunas formativas é essencial para assegurar um espaço escolar mais equitativo, que contribua efetivamente para o empoderamento desde a infância.

O presente Relatório Técnico teve como objetivo identificar as dificuldades e fragilidades enfrentadas pelas unidades de Educação Infantil do município de Palmas no desenvolvimento de práticas voltadas ao empoderamento de meninas e à promoção da igualdade de gênero. A partir da análise dos dados coletados por meio de reuniões institucionais, análise documental e formulários respondidos por professoras e gestoras, foi possível evidenciar os principais obstáculos que limitam a efetivação dessas práticas no cotidiano escolar.

Ficou evidente, a partir da análise dos dados, que diversos fatores contribuem para as dificuldades enfrentadas na implementação de práticas voltadas à igualdade de gênero e ao empoderamento de meninas na Educação Infantil. Entre os principais entraves identificados estão: a ausência de formação continuada específica para as equipes pedagógicas; a não inserção da temática nos Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) e Planejamentos Educacionais; a escassez de materiais pedagógicos adequados, como livros, brinquedos e jogos que abordem a diversidade de gênero; a resistência de parte da comunidade escolar; a fragilidade na comunicação entre os CMEIs e as famílias sobre essas questões; e a dificuldade em adaptar o tema à faixa etária das crianças. Soma-se a isso a ausência de suporte técnico e institucional por parte da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), o que compromete a consolidação de ações efetivas e sustentáveis nas unidades escolares.

Diante desse panorama, é imprescindível adotar medidas efetivas que contribuam para a superação dos desafios identificados e consolidem práticas

pedagógicas comprometidas com a promoção da igualdade de gênero e o empoderamento de meninas na Educação Infantil. A seguir, apresentam-se os principais encaminhamentos propostos com base na análise dos dados coletados, fundamentados em estudos contemporâneos da educação e dos estudos de gênero.

A implantação de programas de formação continuada permanente em igualdade de gênero e diversidade revela-se essencial, conforme aponta Guacira Lopes Louro (1997), para que os profissionais da educação compreendam que o gênero é uma construção social presente nos discursos e nas práticas pedagógicas cotidianas. Essa formação crítica deve ser contínua, dialógica e situada, a fim de proporcionar reflexões sobre os estereótipos que atravessam a infância e reforçam desigualdades.

Recomenda-se, ainda, a inclusão da temática nos Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) das unidades escolares, possibilitando uma abordagem transversal e estruturante da equidade de gênero. Segundo Joan Scott (1990), o gênero deve ser entendido como uma categoria útil de análise histórica, que permite desnaturalizar as hierarquias presentes nas instituições, inclusive educacionais. Essa inserção amplia o compromisso institucional com a formação cidadã, conforme propõe a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que orienta o respeito à diversidade como princípio formativo.

Outro ponto crucial é a disponibilização de materiais pedagógicos adequados, como livros, brinquedos e jogos que promovam a diversidade e rompam com estereótipos de gênero. Para Silvia P. Figueiró (2011), a presença de representações plurais e igualitárias no material didático é fundamental para que as crianças ampliem suas possibilidades de identificação e construção de subjetividades mais livres e autônomas.

Além disso, propõe-se a adaptação metodológica à faixa etária da Educação Infantil para abordagem do tema na Primeira Infância, garantindo que os conteúdos e práticas estejam adequados ao desenvolvimento infantil. Nessa perspectiva, autores como Kramer (2003) reforçam que a infância deve ser compreendida como um tempo pleno de direitos, e não como uma fase de espera para a cidadania, o que implica o reconhecimento das crianças como sujeitos de direito e de voz ativa nas práticas educativas.

O fortalecimento do diálogo com a comunidade escolar é também uma estratégia prioritária. Paulo Freire (1996) já alertava para a necessidade de uma

educação comprometida com a escuta, o respeito e o diálogo com as famílias e os territórios. Assim, rodas de conversa, oficinas e campanhas educativas possibilitam uma construção coletiva do saber e o reconhecimento da escola como espaço de transformação social.

Para garantir a efetividade das ações, é fundamental que a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) estruture uma equipe técnica de referência em igualdade de gênero e diversidade. Tal medida responde ao que Serge Moscovici (1978) define como um processo de ressignificação das representações sociais, neste caso, sobre o papel da mulher, da menina e das identidades de gênero e requer mediações institucionais atentas e capacitadas.

Por fim, a implementação de mecanismos de monitoramento e avaliação contínua é indispensável para que haja acompanhamento dos avanços, ajustes e efetividade das ações. A criação de um Fórum Municipal de Acompanhamento, com ampla participação social, reforça o que Michael Fullan (2001) chama de aprendizagem organizacional, onde a educação se torna um processo coletivo de construção e reconstrução permanente de práticas.

Essas medidas, quando articuladas, podem contribuir significativamente para a consolidação de uma educação infantil mais justa, democrática e comprometida com a transformação social, a partir da valorização da infância e da promoção da equidade de gênero, conforme preconiza o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 5 (ODS 5) da Agenda 2030 da ONU.

5.8 Recomendação

Recomenda-se que a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) considere, com atenção, as medidas propostas neste Relatório Técnico como alternativas viáveis para enfrentar os desafios identificados na promoção da igualdade de gênero e do empoderamento de meninas na Educação Infantil. Essas recomendações foram elaboradas com base nas percepções, práticas e necessidades expressas por profissionais da educação que atuam diretamente nas unidades de Educação Infantil de diferentes contextos, o que reforça sua pertinência e aplicabilidade à realidade educacional do município de Palmas.

Entre as ações integradas sugeridas, destaca-se a necessidade de criação de programas de formação continuada sobre gênero e diversidade voltados às equipes

pedagógicas e gestoras. Essas formações devem promover reflexões críticas sobre as práticas escolares, contribuindo para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas inclusivas e adequadas à faixa etária da Educação Infantil. Além disso, é fundamental que a temática de igualdade de gênero seja inserida nos Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) e planejamentos das unidades educacionais, garantindo sua transversalidade no planejamento institucional e fortalecendo o compromisso com a equidade de gênero em todas as dimensões da prática educativa.

Outro aspecto relevante diz respeito à ampliação do acesso a materiais pedagógicos apropriados, como livros, brinquedos e jogos que abordem a diversidade e contribuam para a desconstrução de estereótipos de gênero. Esses recursos são fundamentais para promover práticas lúdicas, críticas e coerentes com os princípios da educação emancipadora e inclusiva.

No que tange à relação com a comunidade escolar, recomenda-se a promoção de estratégias de diálogo e engajamento, como rodas de conversa, oficinas com famílias e campanhas educativas. Tais ações visam fortalecer os vínculos entre escola e comunidade, promovendo uma rede de apoio e corresponsabilidade na consolidação das práticas de igualdade de gênero desde a infância.

No âmbito institucional, ressalta-se a importância do fortalecimento da SEMED por meio da criação de uma equipe técnica de referência em gênero e diversidade. Essa equipe deve atuar diretamente no suporte às unidades escolares, acompanhando a implementação das ações e sistematizando indicadores, boas práticas e estratégias de avaliação contínua.

A instituição de mecanismos de monitoramento e avaliação também se faz necessária, por meio da produção de relatórios periódicos, realização de encontros intersetoriais e fóruns municipais. Esses dispositivos possibilitam a análise dos resultados alcançados, o ajuste das estratégias e a consolidação de uma política educacional efetiva e sustentável.

É importante destacar que essas ações devem ser adaptadas à realidade local e aos recursos disponíveis da Secretaria, considerando as especificidades socioculturais das unidades de Educação Infantil. Nesse sentido, recomenda-se também a busca por parcerias interinstitucionais e comunitárias que possam ampliar a capacidade de implementação e assegurar a sustentabilidade das propostas.

Além disso, é essencial que a SEMED mantenha canais permanentes de escuta ativa com as unidades escolares, valorizando as experiências, os saberes e as

contribuições das professoras, gestoras e demais profissionais da educação. O envolvimento direto desses sujeitos fortalece a legitimidade das ações e contribui para soluções mais eficazes e contextualizadas.

Por fim, recomenda-se que a SEMED acompanhe sistematicamente a implementação das medidas, por meio de indicadores específicos e instrumentos avaliativos. Essa abordagem adaptativa, participativa e orientada por resultados é fundamental para garantir a efetividade das políticas públicas voltadas à promoção da equidade de gênero, em consonância com as metas do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 5 (ODS 5) – Igualdade de Gênero, da Agenda 2030 da ONU.

SEÇÃO VI – TECENDO REFLEXÕES FINAIS

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo principal identificar práticas e ações pedagógicas na Educação Infantil que contribuam para o empoderamento de meninas e mulheres, a partir do reconhecimento de suas vivências e relações sociais, enfocando a construção de processos de resistência e emancipação na infância, em consonância com os princípios do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 5 – Igualdade de Gênero.

Ao longo da investigação, foi possível constatar que a Educação Infantil representa um espaço privilegiado para a promoção de práticas que estimulam a equidade de gênero e a valorização das subjetividades femininas desde os primeiros anos escolares. A hipótese formulada no início da pesquisa foi confirmada, à medida que as ações e reflexões voltadas ao empoderamento de meninas, quando inseridas de maneira intencional e crítica no contexto educacional, revelam-se estratégias efetivas na formação de uma consciência voltada para a resistência, a autoestima e a autonomia.

O primeiro objetivo específico, referente ao estudo diacrônico da Educação Infantil e suas dimensões curriculares, foi plenamente alcançado por meio da pesquisa bibliográfica, a qual permitiu compreender o percurso histórico, as normativas legais e os avanços nas práticas pedagógicas voltadas à infância, destacando-se os desafios ainda presentes para a transversalização da equidade de gênero no currículo.

O segundo objetivo, que consistiu em discorrer sobre os pilares da Educação para a Sustentabilidade com ênfase na Educação Infantil, também foi atendido. A análise demonstrou que a perspectiva da sustentabilidade, quando associada à equidade de gênero, fortalece o papel da escola como agente de transformação social e de promoção de direitos fundamentais. Destaca-se, ainda, a abordagem integradora da sustentabilidade, que compreende as dimensões social, ambiental, econômica e cultural de forma interdependente, reforçando a importância de práticas pedagógicas que desenvolvam a consciência crítica, o respeito à diversidade e a responsabilidade coletiva desde os primeiros anos da formação escolar.

No terceiro objetivo, foi possível apresentar os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, com ênfase no ODS 5, evidenciando sua importância como diretriz para

políticas públicas educacionais comprometidas com a igualdade de gênero. A abordagem crítica do ODS permitiu estabelecer articulações concretas entre os compromissos assumidos em âmbito internacional e as práticas pedagógicas implementadas no contexto das unidades de Educação Infantil. Essa articulação revelou a potência dos ODS como instrumentos de transformação, especialmente quando apropriados de forma contextualizada pelas comunidades escolares.

Quanto ao mapeamento de práticas e ações pedagógicas de empoderamento feminino (quarto objetivo), foram identificadas algumas iniciativas relevantes nos Centros Municipais de Educação Infantil investigados, como rodas de conversa e contação de histórias. No entanto, ainda é evidente a necessidade de maior intencionalidade por parte das equipes gestoras e pedagógicas na abordagem da temática da igualdade de gênero. As entrevistas, análises documentais e rodas de conversa revelaram esforços pontuais, mas também apontaram desafios estruturais significativos, como a ausência da temática no currículo, a carência de formação continuada, resistência da comunidade escolar e a falta de materiais pedagógicos específicos.

Em conclusão, foi produzido um Relatório Técnico (quinto objetivo), direcionado à Secretaria Municipal de Educação (SEMED), contendo recomendações práticas que podem contribuir para o fortalecimento das ações voltadas ao empoderamento de meninas nas instituições de Educação Infantil. Entre essas recomendações, destacam-se a promoção de programas de formação continuada para educadores, a revisão dos Projetos Político-Pedagógicos das unidades escolares sob a perspectiva da equidade de gênero e a ampliação do diálogo com as famílias e a comunidade escolar. O documento busca subsidiar a SEMED na formulação e implementação de políticas educacionais mais inclusivas, alinhadas aos princípios do ODS 5 e às necessidades reais do cotidiano escolar.

Dessa forma, a pesquisa atingiu seus objetivos de forma satisfatória, contribuindo não apenas para o campo acadêmico, mas também para a elaboração de propostas concretas de intervenção e reflexão nas políticas públicas educacionais do município de Palmas. Reitera-se a importância de fomentar, desde a primeira infância, práticas pedagógicas que desconstruam o machismo cultural e promovam a equidade de gênero como pilar para a construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e democrática.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, Solange Ferraz de. **Educação infantil**: políticas e práticas para igualdade de gênero. São Paulo: Cortez, 2012.

ABRAMOWICZ, Anete. Educação Infantil e diversidade: desafios para a formação docente. In: VÁRIOS AUTORES. **Educação Infantil**: saberes e fazeres das professoras. Campinas, SP: Autores Associados, 2014. p. 111–132.

ALVES-MAZZOTTI, Alícia Jacintho. O planejamento de pesquisas qualitativas. In: ALVES-MAZZOTTI, Alícia Jacintho; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 2001.

AMATO NETO, João (Org.). **Sustentabilidade e produção**: teoria e prática para uma gestão sustentável. São Paulo: Atlas, 2011.

ANADON, Marta; MACHADO, Patrícia Barbosa. **Reflexões teórico-metodológicas sobre as representações sociais**. Salvador: Universidade do Estado da Bahia – UNEB, 2001.

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1979.

ARAÚJO, Clara. Gênero e política no Brasil: representação e poder. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 35, n. 102, p. 1–19, 2020.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973.

ARRUDA, Angela. **Teoria das representações sociais e teorias de gênero**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 117, p. 127–147, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em: 4 abr. 2024.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BACHA, Maria de Lourdes; SANTOS, Jorgina; SANTOS, Ângela. Considerações teóricas sobre o conceito de sustentabilidade. In: **VII SEGeT – Simpósio de Excelência em Gestão e Tecnologia**. Resende, RJ: Associação Educacional Dom Bosco – AEDB, 2010. Disponível em: https://www.aedb.br/seget/arquivos/artigos10/31_cons%20teor%20bacha.pdf. Acesso em: ago. 2024.

BACHA, Carlos José Caetano; SANTOS, Renato Fontes; SCHAUM, Carlos Alberto. **Desenvolvimento sustentável e educação ambiental**: uma abordagem crítica. São Paulo: Atlas, 2010.

BATLIWALA, Srilatha. The meaning of women's empowerment: new concepts from action. In: **Population Policies Reconsidered**: Health, Empowerment, and Rights. Boston: Harvard Center for Population and Development Studies, 1994.

BARBOSA, Luciano Chagas. Políticas públicas de educação ambiental numa sociedade de risco: tendências e desafios no Brasil. In: **IV Encontro Nacional da ANPPAS**, 4., 5. e 6. junho 2008, Brasília–DF. Anais... Brasília: ANPPAS, 2008. p. 1–21

BARROS, Ricardo Paes de; CARVALHO, Mirela de; FRANCO, Samuel. **O impacto do acesso à creche na participação feminina no mercado de trabalho no Brasil**. Brasília: IPEA, 2011.

BARRETO, Raquel de Paula. Golpe, gênero e interseccionalidade: o impeachment de Dilma Rousseff e o ataque às mulheres. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 48, n. 167, p. 528–551, 2018.

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo**. São Paulo: Nova Fronteira, 1949.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

BIROLI, Flávia. **Gênero e desigualdades**: limites da democracia no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: proposta preliminar. Brasília: MEC, 2017. 468 p.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 1 abr. 2025.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 6 fev. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 01, de 07 de abril de 1999**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União: 1, Brasília, DF, 13 abr. 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 18 nov. 2024.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Brasília, DF: MEC, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 18 nov. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Brasília, DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: [data].

BRASIL. **Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999**. Dispõe sobre a educação ambiental e institui a Política Nacional de Educação Ambiental. Brasília, DF: Presidência da República, 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9795.htm. Acesso em: 18 nov. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.504, de 30 de setembro de 1997**. Estabelece normas para as eleições. Brasília, DF. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 7 jan. 2025.

BRASIL. **Lei nº 14.164, de 10 de junho de 2021**. Institui a Semana Escolar de Combate à Violência contra a Mulher. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jun. 2021. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2021-2022/2021/Lei/L14164.htm. Acesso em: 23 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: meio ambiente e saúde**. Brasília, DF: MEC, 1997b. Disponível em: ftp://ftp.fnde.gov.br/web/pcn/05_08_meio_ambiente.pdf. Acesso em: ago. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução CNS nº 510/2016**. Brasília, DF. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/normativas-conep>. Acesso em: 4 abr. 2024.

BRASIL. **Acordos globais**. Portal Brasil. Brasília, DF. Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/meio-ambiente/2012/01/acordos-globais>. Acesso em: ago. 2024.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 1981. (Coleção Primeiros Passos).

BERNSTEIN, Basil. **Class, codes and control: volume 3 – Towards a theory of educational transmissions**. London: Routledge, 1975.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004. p. 31–34.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BRUSCHINI, Cristina; UNBEHAUM, Sandra. Gênero e educação: a construção social da diferença sexual. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 117, p. 25–55, nov. 2002.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. **Infância e maquinarias**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

BUTLER, Judith. **Gender trouble: feminism and the subversion of identity**. New York: Routledge, 1990.

BUTLER, Judith. **Desfazendo o gênero**. São Paulo: Editora Autêntica, 2004.

CANZIANI, Luciana Togeiro. **Educação para a igualdade de gênero na educação infantil: um estudo sobre as práticas pedagógicas e a BNCC**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2020.

CAMPOS, Maria Malta. **A qualidade da educação infantil brasileira**: algumas reflexões. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 40, n. 141, p. 88–112, jan./abr. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp>. Acesso em: [data de acesso].

CAPRA, Fritjof. **Alfabetização ecológica**: a educação das crianças para um mundo sustentável. Tradução de Carmem Fisher. São Paulo: Cultrix, 2006.

CARMO, Mariana de Sousa do; FERRANTE, Vera. **A potência da literatura infantil na promoção da equidade de gênero**. Curitiba: Appris, 2021.

CIXOUS, Hélène. The Laugh of the Medusa. **Signs**, v. 1, n. 4, p. 875–893, 1976.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **Educação ambiental**: a formação do sujeito ecológico. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **Educação ambiental**: a formação do sujeito ecológico. São Paulo: Cortez, 2012.

CHAUÍ, Marilena. **O que é ideologia**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2008.

COLLINS, Patricia Hill. **Black feminist thought: knowledge, consciousness, and the politics of empowerment**. New York: Routledge, 2000.

COMISSÃO MUNDIAL SOBRE MEIO AMBIENTE E DESENVOLVIMENTO (CMMAD). **Nosso futuro comum**. Rio de Janeiro: FGV, 1991. Disponível em: <https://pt.scribd.com/doc/12906958/Relatorio-Brundtland-Nosso-Futuro-Comum-Em-Portugues>. Consultado em: ago. 2024.

COLLIS, Jill; HUSSEY, Roger. **Pesquisa em administração**. Porto Alegre: Bookman, 2005.

CONNELL, Raewyn. **Masculinities**. Berkeley: University of California Press, 1995.

CRENSHAW, Kimberlé. **Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine**. University of Chicago Legal Forum, 1989.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. In: UNIFEM. **Estudos feministas**: textos fundamentais. Brasília: UNIFEM, 2002. p. 177–191.

DANTAS, Vagner Ramos; ABÍLIO, Francisco José Pegado. A Educação Ambiental no Âmbito Escolar: análise de conteúdo de artigos publicados na Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental – REMEA (período 2004–2013). **REMEA – Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, v. 31, n. 2, p. 177–197, 2014. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/remea/article/view/4697>. Acesso em: 6 fev. 2025.

DAVIS, Angela Yvonne. **Women, race, and class**. New York: Random House, 1981.

D'EAUBONNE, Françoise. **Le féminisme ou la mort**. Paris: Pierre Horay, 1974.

DIAS, Genebaldo Freire. **Educação ambiental**: princípios e práticas. São Paulo: Gaia, 1994.

DOS SANTOS, Rosana Serejo; et al. Uma análise acerca da humanização da assistência em unidades de terapia intensiva. **Revista Eletrônica Acervo Saúde**, v. 12, n. 12, p. e5117–e5117, 2020. Disponível em: <https://18.231.186.255/index.php/saude/article/view/5117>. Acesso em: 29 jan. 2022.

DWORKIN, Andrea. **Pornography**: men possessing women. New York: Penguin Books, 1981.

ENGELS, Friedrich. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. São Paulo: Boitempo, 2019 [1884].

FARIA, Ana Lúcia Goulart de (Org.). **Campos de experiência na escola da infância**: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro. Campinas, SP: Leitura Crítica, 2015.

FEDERICI, Silvia. **O Calibã e a bruxa**: mulheres, corpo e acumulação primitiva. São Paulo: Elefante, 2004.

FIGUEIRÓ, Silvia P. Educação infantil e relações de gênero: discutindo o sexismo a partir da prática pedagógica. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; LOURO, Guacira Lopes; ZAGO, Nadir (Orgs.). **Educação e diferenças: interfaces com o currículo, a docência e as práticas escolares**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 97–113.

FIRESTONE, Shulamith. **The dialectic of sex: the case for feminist revolution**. New York: William Morrow, 1970.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FOUCAULT, Michel. **A história da sexualidade I**: a vontade de saber. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1976.

FORMOSINHO, João; ARAÚJO, Sara. Modelos e qualidade na educação de infância. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 46, p. 65–82, jan./abr. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu>. Acesso em: [data de acesso].

FRASER, Nancy. **Justice interruptus: critical reflections on the "postsocialist" condition**. New York: Routledge, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

FREIRE, Paulo. Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIEDAN, Betty. **The feminine mystique**. New York: W. W. Norton & Company, 1963.

FÓRUM ECONÔMICO MUNDIAL. **Global Gender Gap Report**. Genebra: World Economic Forum, 2021. Disponível em: <https://www.weforum.org>. Acesso em: 7 jan. 2025.

FULLAN, Michael. **O significado da mudança educacional**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

GADOTTI, Moacir. **Educação e sustentabilidade**: um novo paradigma para o futuro da humanidade. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

GATTO, Malu; SADEK, Maria Tereza. **Misoginia e poder**: a destituição de Dilma Rousseff. *Política e Sociedade*, Florianópolis, v. 15, n. 2, p. 107–122, 2016.

GELMAN, Rochel. Logical capacity of very young children: number invariance rules. **Child Development**, v. 43, n. 1, p. 75–90, 1972.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

G

IROUX, Henry A. **Theory and resistance in education**: a pedagogy for the opposition. South Hadley, MA: Bergin & Garvey, 1983.

GILBERT, Sandra; GUBAR, Susan. **A mulher que escreve**: ensaios críticos. São Paulo: UNESP, 1979.

GOLDEMBERG, Myriam. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais. 4. ed. Rio de Janeiro: Record, 2000.

GOHN, Maria da Glória. **Educação e cidadania no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2020.

GONDIM, Kilma Maisa de Lima. A importância da Lei nº 9.795/99 na promoção da educação ambiental como instrumento para a cidadania. **Revista Brasileira de Filosofia e História**, v. 12, n. 2, p. 771–784, 2023. Disponível em: <https://www.gvaa.com.br/revista/index.php/RBFH/article/view/9849>. Acesso em: 24 nov. 2024.

GUIMARÃES, Mauro. **Educação ambiental**: princípios e práticas. 2. ed. Campinas: Papyrus, 2004.

GUIMARÃES, Mauro. **Educação ambiental crítica**. Campinas: Papirus, 2000.

GUIMARÃES, Solange S. M.; TOMAZELLO, Maria G. C. Avaliação das ideias e atitudes relacionadas com sustentabilidade: metodologia e instrumentos. **Ciência & Educação**, v. 10, n. 2, p. 173–183, 2004.

HART, Stuart L. **Capitalism at the crossroads**. Upper Saddle River, NJ: Wharton School Publishing, 2005.

HARTMANN, Heidi. The unhappy marriage of Marxism and feminism: towards a more progressive union. **Capital & Class**, v. 3, n. 2, p. 1–33, 1979.

HALUZA-DELAY, Randolph. **Educating for environmental justice**. New York: Routledge, 2013.

HECKMAN, James J. Skill formation and the economics of investing in disadvantaged children. **Science**, v. 312, n. 5782, p. 1900–1902, 2006.

HOOKS, Bell. **Feminist theory: from margin to center**. Boston: South End Press, 1984.

HOOKS, Bell. **Teaching to transgress: education as the practice of freedom**. New York: Routledge, 1994.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2000.

HOOKS, Bell. **Feminism is for everybody: passionate politics**. Cambridge: South End Press, 2015.

HOOKS, bell. **Feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2015.

INTER-PARLIAMENTARY UNION (IPU). **Women in national parliaments**. Genebra: IPU, 2022. Disponível em: <https://www.ipu.org>. Acesso em: 7 jan. 2025.

JACOBI, Pedro Roberto. Educação ambiental, cidadania e sustentabilidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 118, p. 189–205, nov. 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742003000300008>. Acesso em: 18 nov. 2024.

JODELET, Denise. **Les représentations sociales**. Paris: Presses Universitaires de France, 1989.

JODELET, Denise. **Representações sociais: um domínio em expansão**. Rio de Janeiro: UERJ, 2001.

JUNQUEIRA, Bruna Raquel Resplandes Silva Prudente; FILHO, Valtuir Soares. Igualdade de gênero na educação infantil sob a perspectiva da ODS 5: um desafio para a prática educativa. **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas, v. 11, n. 3, p.

357–372, 2024. ISSN 2358-8322. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao>. Acesso em: 7 jan. 2025.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Gênero e diversidade sexual na escola: questões contemporâneas e propostas pedagógicas. In: _____. **Educação, gênero e sexualidade: perspectivas teóricas e políticas**. São Paulo: Cortez, 2017.

KRAMER, Sonia. A infância e sua singularidade: outras infâncias, outras crianças, outras escolas. In: KRAMER, Sonia (Org.). **Infância e educação infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Papirus, 2003. p. 15–36.

KRAMER, Sônia. A infância e sua singularidade: crianças, cultura e educação infantil. In: KRAMER, Sônia (Org.). **A política do pré-escolar: a arte do possível**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2006. p. 53–72.

KRAMER, Sônia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O brincar e suas teorias**. 5. ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2011.

KOLLONTAI, Alexandra. **A nova mulher e a moral sexual**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1920.

KOZULIN, Alex. **Vygotsky's educational theory in cultural context**. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. **A educação infantil no Brasil: história e políticas**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. Infância e educação infantil: uma abordagem histórica. **Educação & Sociedade, Campinas**, v. 19, n. 65, p. 13–32, 1998. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es>. Acesso em: 18 nov. 2024.

LEFF, Enrique. **Saber ambiental: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder**. Petrópolis: Vozes, 2001.

LOPES, Daniela Maria de Carvalho; SOBRAL, Edna Lúcia da Silva. Educação infantil e currículo: políticas e práticas. **Debates em Educação**, [s.l.], v. 6, n. 11, p. 75, 2014. DOI: 10.28998/2175-6600.2014v6n11p75. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/1320>. Acesso em: 30 ago. 2023.

LOURO, Guacira Lopes. **Currículo, gênero e sexualidade: o silenciamento das diferenças**. Petrópolis: Vozes, 2018.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 2003.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. Educação ambiental e sustentabilidade: uma crítica ao modelo hegemônico. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 25–38, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782006000300003>. Acesso em: 18 nov. 2024.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. **Educação ambiental crítica**: diálogo, conflitos e consenso. São Paulo: Cortez, 2006.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MACEDO, Elisabeth. Projeto político-pedagógico como espaço de invenção. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. Campinas: Papirus, 2006. p. 51–72.

MACEDO, Elisabeth. Currículo, conhecimento e cultura. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Currículo: identidade e diferença**. Petrópolis: Vozes, 2006. p. 127–144.

MACKINNON, Catherine A. **Toward a feminist theory of the state**. Cambridge: Harvard University Press, 1989.

MARCÍLIO, Maria Luiza. A lenta construção dos direitos da criança brasileira no século XX. **Revista USP**, São Paulo, n. 37, p. 46–57, 1998. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9036.v0i37p46-57>. Acesso em: 1 ago. 2023.

MARKOVÁ, Ivana. **Dialogicality and social representations**: the dynamics of mind. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

MAZZON, José Afonso. Using the methodological association matrix in marketing studies. **Revista Brasileira de Marketing**, São Paulo, v. 17, n. 5, p. 747–770, 2018. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/remark/article/view/12424>. Acesso em: 3 fev. 2022.

MELO, Silvana Ferreira de. **Educação infantil e questões de gênero**: experiências, desafios e possibilidades. Curitiba: Appris, 2020.

MIES, Maria; SHIVA, Vandana. **Ecofeminism**. London: Zed Books, 1993.

MIGUEL, Luis Felipe; BIROLI, Flávia. **Caleidoscópio de gênero**: representações, visibilidades e desigualdades. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

MIGUEL, Luis Felipe. O golpe de 2016 e a resistência à presença das mulheres no poder. **Revista Crítica Marxista**, São Paulo, n. 42, p. 85–103, 2016.

MILLETT, Kate. **Sexual politics**. New York: Doubleday, 1970.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 23. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social**. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOSCOVICI, Serge. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

MOSCOVICI, Serge. **La psychanalyse, son image et son public**. Paris: Presses Universitaires de France, 1961.

MOSCOVICI, Serge. **Social representations: explorations in social psychology**. Cambridge: Polity Press, 1978.

NUNES, Maria; PINHO, Ana. A importância da educação ambiental na educação infantil. **Revista de Educação e Sustentabilidade (REASE)**, v. 12, n. 2, p. XX–XX, 2024. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/15386>. Acesso em: 18 nov. 2024.

OKIN, Susan Moller. **Justice, gender, and the family**. New York: Basic Books, 1989.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. **A escola vista com olhos de criança**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

OLIVEIRA, Zuleika de Andrade. **Infância e gênero: construções e desafios no cotidiano educacional**. São Paulo: Cortez, 2017.

OLIVEIRA, Aline Souza de. **Educação e políticas públicas: análise crítica da BNCC**. São Paulo: Cortez, 2019.

OLIVEIRA, Maria Clara. Músicas e estereótipos de gênero na educação infantil: análise crítica. **Revista Educação e Cultura**, v. 15, n. 2, p. 45–56, 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável**. Nova York: ONU, 2015. Disponível em: <https://www.un.org>. Acesso em: 7 jan. 2025.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO (OIT). **Care work and care jobs for the future of decent work**. Geneva: ILO, 2018. Disponível em: <https://www.ilo.org>. Acesso em: 7 jan. 2025.

PIAGET, Jean. **The origins of intelligence in children**. New York: International Universities Press, 1952.

PIAGET, Jean. Cognitive development in children: Piaget development and learning. **Journal of Research in Science Teaching**, v. 2, n. 3, p. 176–186, 1964.

PIAGET, Jean. **Science of education and the psychology of the child**. New York: Viking Press, 1970.

PIAGET, Jean. **Biology and knowledge**: an essay on the relations between organic regulations and cognitive processes. Chicago: University of Chicago Press, 1971.

PIAGET, Jean. **The psychology of the child**. New York: Basic Books, 1972.

PIAGET, Jean; INHELDER, Bärbel. **The psychology of the child**. New York: Basic Books, 1969.

QUINTAS, José Sebastião. Educação ambiental: uma (re)visão crítica da educação ambiental no Brasil. **Salto para o Futuro**, 2008. Disponível em: <https://antigo.mma.gov.br/educacao-ambiental/politica-nacional-de-educacao-ambiental.html>. Acesso em: 5 fev. 2025.

COMISSÃO MUNDIAL SOBRE MEIO AMBIENTE E DESENVOLVIMENTO. **Nosso futuro comum**: relatório Brundtland. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1987.

RIBEIRO, Djamila. **Quem tem medo do feminismo negro?** São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

RICH, Adrienne. Compulsory heterosexuality and lesbian existence. **Signs: Journal of Women in Culture and Society**, v. 5, n. 4, p. 631–660, 1980.

ROWLANDS, Jo. **Questioning empowerment**: working with women in Honduras. Oxford: Oxfam, 1997.

RUIZ, João Álvaro. **Metodologia científica**: guia para eficiência nos estudos. São Paulo: Atlas, 1982.

SACHS, Ignacy. **Caminhos para o desenvolvimento sustentável**. Rio de Janeiro: Garamond, 2008.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. **Gênero, patriarcado e violência**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.

SAMPIERI, Roberto Hernández; CALLADO, Carlos Fernández; LUCIO, María del Pilar Baptista. **Metodologia de pesquisa**. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, Joana; SILVA, Roberta. Gênero e brinquedos: desconstruindo estereótipos na educação infantil. **Cadernos de Educação Infantil**, v. 10, n. 1, p. 25–36, 2019.

SANTOS, Vanice dos; CANDELORO, Rosana Jurema. **Trabalhos acadêmicos: uma orientação para a pesquisa e normas técnicas**. Porto Alegre: AGE, 2006. v. 73.

SAUVÉ, Lucie. **Educação ambiental: possibilidades e limites**. São Paulo: Papyrus, 2005.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez, 1985.

SATO, Michèle. **Educação ambiental: pesquisa e desafios**. São Paulo: Cortez, 2003.

SANCHEZ, Giovana Romano. **Como educar crianças para um mundo com igualdade de gênero**. Believe Earth, 2018. Disponível em: <https://believe.earth/pt-br/como-educar-criancas-para-um-mundo-com-igualdade-de-genero/>. Acesso em: ago. 2024.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. São Paulo: Cortez, 2000.

SCOTT, Joan Wallach. Gender: a useful category of historical analysis. **The American Historical Review**, v. 91, n. 5, p. 1053–1075, 1986.

SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 16, n. 2, p. 5–22, jul./dez. 1990.

SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71–99, jul./dez. 1995.

SEN, Amartya. **Development as freedom**. Oxford: Oxford University Press, 2000.

SHIVA, Vandana. **Staying alive: women, ecology and development**. London: Zed Books, 1989.

SILVA, Leila Maria Lopes da; JUNQUEIRA, Bruna Raquel Resplandes Silva Prudente; VERAS, Lilian Patrícia Mourão; FILHO, Valtuir Soares. A violência contra a mulher na perspectiva midiática. In: BIANCHESSI, Cleber (Org.). **Mulheres do Brasil: empoderamento, resistência e (im)possibilidade** – v. 1 [recurso eletrônico]. 1. ed. Curitiba: Editora Bagai, 2024. p. 9–21.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

SILVEIRA, Flávia; PEREIRA, Maria Lúcia. **A Agenda 2030 e os ODS: perspectivas para o desenvolvimento global**. Brasília: IPEA, 2018.

SOUSA, Rafaela. **Sustentabilidade. Brasil Escola**, 2024. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/educacao/sustentabilidade.htm>. Consultado em: ago. 2024.

SORRENTINO, Marcos; JACOBI, Pedro Roberto; PÁDUA, José Augusto; FERREIRA, Leandro. **Educação ambiental como política pública**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente (MMA), 2005.

ROWLANDS, Jo. **Questioning empowerment: working with women in Honduras**. Oxford: Oxfam, 1997.

TÓRTOLA, Elenice Regina Cândido. **O corpo das mulheres em Chiquinha Gonzaga: entre regularidades, rupturas e discursos de resistência**. Maringá, PR: EDUEM, 2022.

TOCANTINS. Secretaria Estadual de Educação. **Documento Curricular do Tocantins para a Educação Infantil**. Palmas: SEDUC, 2019. Disponível em: <https://seduc.to.gov.br/publicacoes/publicacoes/documento-curricular-dotocantins---educacao-infantil-e-ensino-fundamental/>. Acesso em: 6 ago. 2023.

TOZZONI-REIS, Maria Fátima de Carvalho. Educação ambiental: referências teóricas no ensino superior. **Interface**, v. 5, n. 9, p. 33–50, 2001. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/>. Acesso em: 1 out. 2024.

UNESCO. **Relatório Final da Conferência Intergovernamental de Tbilisi sobre Educação Ambiental**. Paris: UNESCO, 1977.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **Mind in society: the development of higher psychological processes**. Cambridge: Harvard University Press, 1978.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **The collected works of L. S. Vygotsky**. Vol. 1. New York: Plenum Press, 1987.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WALLON, Henri. **De l'acte à la pensée: essai de psychologie comparée**. Paris: Flammarion, 1942.

WALLON, Henri. **La vie mentale**. Paris: Flammarion, 1963.

WALLON, Henri. **Psychologie et éducation de l'enfance**. Paris: Presses Universitaires de France, 1965.

WALLON, Henri. **Les origines du caractère chez l'enfant**. Paris: Presses Universitaires de France, 1971.

WOLLSTONECRAFT, Mary. **A vindication of the rights of woman**. London: Penguin Books, 1792.

WOOD, David; BRUNER, Jerome Seymour; ROSS, Gail. The role of tutoring in problem solving. **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, v. 17, n. 2, p. 89–100, 1976.

YIN, Robert K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Porto Alegre: Penso, 2016.

ZANELLA, Renata. Contos de fadas e a reprodução de estereótipos de gênero: um olhar crítico. **Revista Infância e Sociedade**, v. 5, n. 3, p. 12–29, 2018.

APÊNDICES

APÊNDICE A: FORMULÁRIO DA PESQUISA REALIZADA NO GOOGLE FORMS (PROFESSORAS E GESTORAS DOS CMEIS)

I- OBJETIVO DESSA PESQUISA ON LINE

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa para elaboração do relatório técnico de pesquisa “PODER ROSA: EMPODERAMENTO DE MULHERES E MENINAS DA MODALIDADE EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE PALMAS SOB A PERSPECTIVA DO ODS 5”. Ela faz parte dos estudos realizados junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Tocantins- UFT, campus de Palmas-TO.

II- SELEÇÃO

Considerando o escopo da pesquisa, você foi selecionado(a) por se incluir no seguinte critério: gestor (a), supervisor(a), orientador(a) ou professor(a) de Educação Infantil de CMEI.

III- PRIVACIDADE E SIGILO

Dados e informações obtidos através deste questionário serão confidenciais, mantidos em sigilo por nós e apenas pelo tempo necessário para o processo da investigação.

IV- CONTATOS PARA INFORMAÇÕES ADICIONAIS

Dados da Pesquisadora Responsável:

Bruna Raquel Resplandes Silva Prudente Junqueira

(brunaresplandes@gmail.com)- Telefone: (63) 99225-8922

Mestranda Profissional em Educação-2023/01 (UFT)

V- QUESTÕES

PARTE 1 - INFORMAÇÕES DEMOGRÁFICAS

1. Qual é o seu gênero?

() Feminino

() Masculino

() Não-binário

2. Qual é a sua idade?

() Menos de 25 anos

- 25-34 anos
- 35-44 anos
- 45-54 anos
- 55 anos ou mais

3. Qual é o seu nível de escolaridade?

- Ensino Médio
- Graduação
- Pós-graduação

4. Há quanto tempo você atua na Educação Infantil?

- Menos de 1 ano
- 1-3 anos
- 4-7 anos
- 8-10 anos
- Mais de 10 anos

PARTE 2 - PERCEPÇÕES E PRÁTICAS SOBRE EDUCAÇÃO PARA SUSTENTABILIDADE

5. Você conhece os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS)?

- Sim
- Não

6. De que maneira o tema da sustentabilidade é abordado para promover cooperação e respeito nas relações sociais entre as crianças?

- Através de atividades colaborativas
- Discussões sobre diversidade e empatia
- Projetos sobre igualdade e inclusão
- Não é abordado diretamente

7. Como você definiria a Igualdade de Gênero na Educação Infantil?

(Resposta aberta)

8. Quais são as práticas e ações pedagógicas que você adota para promover a Igualdade de Gênero e sustentabilidade na Educação Infantil?

(Resposta aberta)

9. Como a Igualdade de Gênero na Educação Infantil é abordada nos projetos e planejamentos pedagógicos do CMEI?

10. O planejamento pedagógico do CMEI inclui atividades que relacionam sustentabilidade e igualdade de gênero, conforme preconizado pela ODS 5?

- Sim, de forma explícita
- Sim, mas de forma indireta
- Não
- Não sei

11. Quais são os principais desafios que você enfrenta ao tentar incluir questões de gênero em suas aulas?

- Falta de material didático adequado
- Resistência da comunidade escolar
- Dificuldade em adaptar o tema à faixa etária
- Falta de formação

PARTE 4 - AVALIAÇÃO E FORMAÇÃO SOBRE IGUALDADE DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

12. Você já participou de algum curso ou formação sobre Igualdade de Gênero na Educação Infantil?

- Sim
- Não

13. Se sim, como essa formação influenciou suas práticas na Educação Infantil?

(Resposta aberta)

14. Você sente que tem o suporte necessário da instituição ou Secretaria de Educação para promover a Igualdade de Gênero na Educação Infantil?

- Sim
- Não

15. Se não, o que poderia ser feito para melhorar esse suporte?

(Resposta aberta)

PARTE 5- PERCEPÇÕES SOBRE IGUALDADE DE GÊNERO NA COMUNIDADE ESCOLAR

16. Na sua opinião, a escola tem promovido reuniões, ações ou atividades com a comunidade escolar para reforçar a Igualdade de Gênero na Educação Infantil? Quais?

(Resposta aberta)

17. Você percebe alguma resistência da comunidade escolar (pais, educadores, servidores) em relação às práticas de promoção da Igualdade de Gênero na Educação Infantil? Se sim, quais são as principais razões?

(Resposta aberta)

18. Você sente que a comunicação entre a escola e a comunidade sobre questões de Igualdade de Gênero na Educação Infantil é adequada?

Sim

Não

PARTE 6 - REFLEXÕES E SUGESTÕES

19. Em sua opinião, como as questões de Igualdade de Gênero impactam no desenvolvimento das crianças na Educação Infantil?

Positivamente, promovendo respeito e empatia

Depende de como o tema é tratado

Não vejo impacto significativo

Impacto negativo, causa confusão nas crianças

20. Você gostaria de acrescentar algo mais sobre o tema?

(Resposta aberta)

APÊNDICE B: CAPÍTULO DE LIVRO MULHERES DO BRASIL:
“EMPODERAMENTO, RESISTÊNCIA E (IM)POSSIBILIDADE NA REVISTA
MULHERES DO BRASIL



A VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER NA PERSPECTIVA MIDIÁTICA

Leila Maria Lopes da Silva¹
Bruna Raquel Resplandes Silva Prudente Junqueira²
Lilian Patrícia Mourão Veras³
Valtuir Soares Filho⁴

INTRODUÇÃO

O problema da violência contra a mulher vem sendo abordado, em diferentes arenas e instâncias, há muito tempo. Internacionalmente, foram realizadas a Convenção para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher (1979), a Conferência de Viena (1993), a Convenção de Belém do Pará (1994) e a Conferência de Pequim (1995), além de recomendações aos países signatários para que tratem desse fenômeno de forma específica.

O Estado brasileiro participou e é signatário de todos eles. No contexto brasileiro, ao longo desses anos, concomitante ao avanço jurídico internacional no combate à violência contra a mulher, inúmeras lutas de movimentos feministas pela criminalização da violência têm sido travadas, bem como ações pontuais e não integradas de atendimento às mulheres, como experiência da SOS Mulher (GREGORI, 1993).

De acordo com o estudo O Poder Judiciário na aplicação da Lei Maria da Penha, divulgado em outubro de 2017 pelo Conselho Nacional de Justiça (CNJ), só em 2016 foram registrados 290.423 novos inquéritos policiais sobre violência doméstica contra a mulher em todo o país. Outras 409.327 consultas aguardavam processamento, enquanto 208.901

¹ Mestranda em Sociologia do Jornalismo (UFT). CV: <http://lattes.cnpq.br/3249191789286926>

² Mestranda em Educação (UFT). CV: <http://lattes.cnpq.br/2770960890365237>

³ Especialista em Educação Infantil (UFT). CV: <http://lattes.cnpq.br/5312225436094301>

⁴ Doutor em Ciências Ambiente e Desenvolvimento (UNIVATES). Professor (UFT). CV: <https://lattes.cnpq.br/1054733110692916>

APÊNDICE C: ARTIGO PUBLICADO NA REVISTA HUMANIDADES E INOVAÇÃO

IGUALDADE DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL SOB A PERSPECTIVA DA ODS 5: UM DESAFIO PARA A PRÁTICA EDUCATIVA

GENDER EQUALITY IN EARLY EARLY EDUCATION FROM THE PERSPECTIVE OF SDG 5: A CHALLENGE FOR EDUCATIONAL PRACTICE

Bruna Raquel Resplandes Silva Prudente Junqueira 1
Valtuir Soares Filho 2

Resumo: Em 2015, durante a Cúpula de Desenvolvimento Sustentável da Assembleia Geral das Nações Unidas (ONU), 193 Estados-membros aprovaram o documento "Transformando nosso mundo": a Agenda 2030. Nela foram estabelecidos 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), que buscam concretizar os direitos humanos de todos e alcançar a igualdade de gênero e o empoderamento de mulheres e meninas. Compreender os avanços e anseios históricos da luta feminista expressos neste artigo se coloca como um ponto primordial para o enriquecimento do debate, a fim de obter progressos nos contextos sociais, econômicos e ideológicos da sociedade. Recorre-se à educação como forma de desvelar padrões preconcebidos, a partir de um contexto histórico patriarcal de uma realidade ainda imersa em práticas machistas e sexistas. Nessa perspectiva, acredita-se na prática educativa crítica como forma de transformação de paradigmas. Pretende-se, então, viabilizar ações de empoderamento com foco na equidade de gênero a partir da Educação Infantil, por meio de seus princípios norteadores.

Palavras-chaves: Objetivos de Desenvolvimento Sustentável. Igualdade de Gênero. Educação Infantil. Prática Educativa.

Abstract: In 2015, during the United Nations (UN) General Assembly for Sustainable Development Summit, 193 Member States approved the document, "Transforming our world": the 2030 Agenda. In it they established the 17 Objectives for the Sustainable Development which seeks to realize the human rights for all and achieve the gender equality and the empowerment of women and girls. Understand the advances and historical aspirations of the feminist struggle expressed in this article is a key point for enriching the debate, in order to achieve progress in the social, economic and ideological contexts of the society. Education is used as a way to reveal preconceived patterns, from a patriarchal historical context of reality that is still immersed in sexism and sexist practices. In this perspective the critical educational practice is believed to be a way of transforming paradigms, so it is intended to enable actions to empower with a focus on gender equity from the early Childhood Education, through its guiding principles.

Keywords: Sustainable Development Goals. Gender equality. Child education. Educational Practice.

ANEXOS

ANEXO A: AUTORIZAÇÃO DA SEMED PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA



PREFEITURA MUNICIPAL DE PALMAS
Secretaria Municipal da Educação

Avenida Joaquim Teotônio Segurado Quadra 202 sul ACSU-SE 20, lote 07 CEP: 77020-450.
Telefones: (63)3212-7512/7503

DECLARAÇÃO DE INSTITUIÇÃO PARTICIPANTE

Eu, **FÁBIO BARBOSA CHAVES**, abaixo-assinado e responsável pela **Secretaria Municipal da Educação do Município de Palmas – TO**, declaro ser participante da realização do Projeto de pesquisa apresentado à Secretaria Municipal da Educação de Palmas – TO, sob a responsabilidade da pesquisadora **BRUNA RAQUEL RESPLANDES SILVA PRUDENTE JUNQUEIRA**, mestranda do Programa Profissional de Pós-graduação em Educação/ Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Tocantins (UFT). O estudo intitula-se: “Poder Rosa: Empoderamento de Mulheres e Meninas da Modalidade Educação Infantil no Município de Palmas sob a Perspectiva do ODS 5”. A pesquisa será realizada em dezembro de 2024, em quatro Centros Municipais de Educação Infantil localizados nas regiões Centro, Norte, Sul e no Distrito de Taquaruçu, em Palmas-TO.

Declaro ainda ter lido e concordado com a proposta de pesquisa, bem como conhecer e cumprir as **Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Norma Operacional – CONEP 001/03, a Resolução CNS 196/96 e a Resolução CNS 466/2012** e suas complementares.

Esta instituição está ciente de suas responsabilidades e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos participantes, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia e realização das ações previstas no referido projeto, visando a integridade e proteção dos participantes da pesquisa.

Palmas, 18 de outubro de 2024.

FABIO BARBOSA
CHAVES:8109581315
3

Assinado de forma digital por
FABIO BARBOSA
CHAVES:81095813153
Dados: 2024.10.23 18:38:41 -03'00'

ANEXO B: FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS



MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP

FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS

1. Projeto de Pesquisa: PODER ROSA: EMPODERAMENTO DE MULHERES E MENINAS DA MODALIDADE EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE PALMAS SOB A PERSPECTIVA DO ODS 5			
2. Número de Participantes da Pesquisa: 16			
3. Área Temática:			
4. Área do Conhecimento: Grande Área 7. Ciências Humanas			
PESQUISADOR			
5. Nome: BRUNA RAQUEL RESPLANDES SILVA PRUDENTE JUNQUEIRA			
6. CPF: 013.278.821-75		7. Endereço (Rua, n.º): 308 SUL AVENIDA LO 7 PLANO DIRETOR SUL RESIDENCIAL BELL PARK AP 702 PALMAS TOCANTINS 77021054	
8. Nacionalidade: BRASILEIRO		9. Telefone: 63992258922	10. Outro Telefone:
			11. Email: brunaresplandes@gmail.com
<p>Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.</p>			
Data: ____ / ____ / ____		 <p>Documento assinado digitalmente BRUNA RAQUEL RESPLANDES SILVA PRUDENTE Data: 08/10/2024 09:30:20-0300 Verifique em https://validar.iti.gov.br</p>	
		Assinatura	
INSTITUIÇÃO PROPONENTE			
12. Nome: Fundação Universidade Federal do Tocantins		13. CNPJ: 05.149.726/0001-04	14. Unidade/Órgão:
15. Telefone: (63) 3232-8023		16. Outro Telefone:	
<p>Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.</p>			
Responsável: <u>Luis Eduardo Bovolato</u>		CPF: <u>513.684.981-91</u>	
Cargo/Função: <u>Reitor</u>			
Data: <u>09</u> / <u>10</u> / <u>2024</u>		 <p>Assinatura digital de LUIS EDUARDO BOVOLATO:51368498191 Data: 09/10/2024 10:08:11 Endereço: Rua 13, 1300 - Palmas, TOCANTINS - TO CNPJ: 05.149.726/0001-04 CPF: 513.684.981-91 Assinatura: LUIS EDUARDO BOVOLATO:51368498191 Data: 09/10/2024 10:08:11 Endereço: Rua 13, 1300 - Palmas, TOCANTINS - TO CNPJ: 05.149.726/0001-04 CPF: 513.684.981-91</p>	
		Assinatura	
PATROCINADOR PRINCIPAL			
Não se aplica.			

ANEXO C: PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP/UFT



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: PODER ROSA: EMPODERAMENTO DE MULHERES E MENINAS DA MODALIDADE EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE PALMAS SOB A PERSPECTIVA DO ODS 5

Pesquisador: BRUNA RAQUEL RESPLANDES SILVA PRUDENTE JUNQUEIRA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 84399424.0.0000.5519

Instituição Proponente: Fundação Universidade Federal do Tocantins

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.238.694



Continuação do Parecer: 7.238.694

Cronograma	4_CRONOGRAMA_DA_PESQUISA_PD F_assinado.pdf	08/10/2024 09:58:42	JUNQUEIRA	Aceito
------------	---	------------------------	-----------	--------

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

PALMAS, 21 de Novembro de 2024

Assinado por:
MARCELO GONZALEZ BRASIL FAGUNDES
 (Coordenador(a))

ANEXO D: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada **Poder Rosa Empoderamento de Mulheres e Meninas no contexto da Educação Infantil no Município de Palmas Sob a Perspectiva do ODS 5**, a pesquisa se justifica pela necessidade de aprofundar o entendimento sobre como a Educação Infantil pode ser um espaço de emancipação, autonomia, senso crítico e resistência às estruturas sociais que perpetuam a desigualdade de gênero, objetiva identificar práticas e ações pedagógicas na Educação Infantil que contribuam para o empoderamento de meninas e mulheres a partir do reconhecimento das vivências e suas relações sociais no trato da questão do empoderamento, resistência e emancipação de meninas na infância na perspectiva dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) em turmas da pré-escola dos Centros Municipais de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Palmas.

1. Participação Voluntária

A participação é totalmente voluntária, e você pode se recusar a participar ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem prejuízo ou penalização. Sua identidade será preservada em todas as etapas da pesquisa, e os dados coletados serão utilizados exclusivamente para fins acadêmicos.

2. Descrição do Procedimento

A pesquisa acontecerá em quatro Unidades de Educação Infantil do Município de Palmas, terá como participantes, dois professores das turmas de pré-escola e dois representantes da gestão pedagógica (Diretor, Supervisor, Orientador) de cada unidade educacional. Os procedimentos se iniciarão a partir de reuniões com os participantes, onde será explanado o objetivo da pesquisa, destacando a importância dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) 5 – Igualdade de Gênero, contextualizando sua relevância para a infância. Além das reuniões, será realizada análise documental com foco em documentos como os Projetos Políticos Pedagógicos (PPP), Planos de Ensino, Planejamentos Mensais e Projetos Pedagógicos Macros. O objetivo é mapear ações e práticas pedagógicas já existentes que promovam a

igualdade de gênero e contribuam para o empoderamento de meninas, identificando potenciais lacunas e áreas de aprimoramento. Para aprofundar as informações obtidas nas reuniões e na pesquisa documental, serão conduzidas entrevistas semiestruturadas através do formulário Google Forms.

3. Riscos e Benefícios

A pesquisa pode trazer alguns desconfortos para os participantes de cunho emocional, tais como ansiedade, nervosismo, constrangimento ao responder algumas questões, bem como a apreensão em ser identificado. As tecnologias utilizadas em atividades não presenciais, como ferramentas de pesquisa online, podem estar sujeitas a falhas que permitem o acesso indevido a dados. É importante que os participantes da pesquisa guardem em seus arquivos uma cópia do documento eletrônico. Todavia todos os esforços serão realizados para proteger a confidencialidade como criptografia, autenticação de usuários, controle de acesso restrito às informações e codificação para proteger a identidade dos participantes. Os benefícios incluem a contribuição para o avanço do conhecimento sobre os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) 5 – Igualdade de Gênero, contextualizando sua relevância para a infância e empoderamento de meninas e mulheres. Ademais, dessa pesquisa resultará um produto final que contribuirá para as ações de empoderamento de mulheres e meninas nas instituições de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Palmas na perspectiva dos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS).

4. Confidencialidade

Todas as informações coletadas serão mantidas em sigilo. Os dados serão anonimizados, ou seja, seu nome não será associado às respostas fornecidas. Os dados serão armazenados em ambiente seguro por um período de 5 (cinco) anos, conforme as normas éticas de pesquisa.

5. Uso de Imagem e Voz

Caso seja necessário o registro de entrevistas ou reuniões em formato de áudio, foto ou vídeo para fins de análise acadêmica, você tem a opção de consentir ou não com o uso de sua imagem e/ou voz. A gravação será utilizada exclusivamente para a pesquisa, respeitando as normas de confidencialidade e privacidade.

Opção de Consentimento para Uso de Imagem e Voz

- () Concordo com a gravação e o uso da minha imagem e voz para fins de pesquisa.
() Não concordo com a gravação e o uso da minha imagem e voz para fins de pesquisa

6. Direito à Recusa e Retirada

Você tem o direito de recusar a participação ou retirar-se da pesquisa a qualquer momento, sem qualquer penalidade. Para tanto, basta informar o pesquisador responsável.

7. Garantia de Indenização e Ressarcimento

Em qualquer momento, se o Senhor (a) sofrer algum dano comprovadamente decorrente desta pesquisa, terá direito a indenização. Caso haja algum tipo de despesa diretamente decorrente de sua participação no estudo, a pesquisadora lhe assegurará o direito ao ressarcimento das despesas.

8. Contato

A pesquisadora responsável pelo referido projeto é Bruna Raquel Resplandes Silva Prudente Junqueira, regularmente matriculada no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional da Universidade Federal do Tocantins. O (a) Senhor (a) poderá entrar em contato com a mesma no seguinte endereço: 308 Sul Avenida LO 07 Residencial Bell Park, Apartamento 702, Palmas-TO, CEP 77021054, pelo telefone (whatsapp) (63) 99225-8922, pelo e-mail: brunaresplandes@gmail.com O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) é um órgão que avalia projetos de pesquisa que envolvam seres humanos, com o objetivo de proteger o bem-estar e a dignidade dos participantes. É composto por um grupo de pessoas que estão trabalhando para garantir que seus direitos como participante da pesquisa sejam respeitados. O CEP tem a obrigação de avaliar se a pesquisa foi planejada e se está sendo executada de forma ética. Se você achar que a pesquisa não está sendo realizada da forma como você imaginou ou que está sendo prejudicado de alguma forma, você pode entrar em contato com o CEP da Universidade Federal do Tocantins pelo telefone/whatsapp 63 3229 4023, pelo e-mail: cep_uft@uft.edu.br, ou Quadra 109 Norte, Av. Ns 15, ALCNO 14, Prédio da Reitoria, 2º piso, sala 16, CEP-UFT 77001-090 - Palmas/TO. Você pode inclusive fazer a reclamação sem se identificar, se preferir. Caso aceite participar

voluntariamente da pesquisa, convido você a assinar este documento em duas vias de igual teor, sendo que uma via ficará de posse da pesquisadora e a outra lhe será entregue.

9. Divulgação dos Resultados

A pesquisadora se compromete a encaminhar os resultados da pesquisa para os participantes, assegurando que todas as informações sejam apresentadas de forma clara e acessível. Os resultados serão divulgados através de canais apropriados, como revistas acadêmicas, conferências e plataformas online de livre acesso.

10. Declaração de Consentimento

Eu, _____, declaro que fui devidamente informado(a) sobre os objetivos, procedimentos, riscos e benefícios da pesquisa, e que concordo em participar, ciente de que posso retirar meu consentimento em qualquer fase da pesquisa. _____, _____ de _____ de 2025.

Participante da Pesquisa

Pesquisadora Responsável