

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU MESTRADO
PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE**

CRISTIANE PEREIRA LIMA

**AS RELAÇÕES DE GÊNERO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E VIVÊNCIAS NO
COTIDIANO ESCOLAR**

Campo Grande/MS

2019

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE**

CRISTIANE PEREIRA LIMA

**AS RELAÇÕES DE GÊNERO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E VIVÊNCIAS NO
COTIDIANO ESCOLAR**

Dissertação de Mestrado apresentado ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu Mestrado Profissional em Educação – Profeduc – da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande.

Área de concentração: Formação de Professores

Linha de pesquisa: Formação de Professores e Diversidade

Orientação: Profa. Dra. Léia Teixeira Lacerda

Campo Grande/MS
2019

L697r Lima, Cristiane Pereira

As relações de gênero nos anos iniciais do ensino fundamental: práticas pedagógicas e vivências no cotidiano escolar/ Cristiane Pereira Lima. – Campo Grande, MS: UEMS, 2019.

124f.

Dissertação (Mestrado Profissional) – Educação – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2019.
Orientadora: Prof.^a Dra. Léia Teixeira Lacerda.

1. Ensino fundamental – Anos iniciais 2. Relações de gênero 3. Práticas pedagógicas I. Lacerda, Léia Teixeira II.

Título

CDD 23. ed. - 372.372

CRISTIANE PEREIRA LIMA

**AS RELAÇÕES DE GÊNERO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E VIVÊNCIAS NO
COTIDIANO ESCOLAR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu Mestrado Profissional em Educação, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande, como exigência para obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Formação de Professores.

Orientadora: Profa. Dra. Léia Teixeira Lacerda

Aprovada em: 26/04/2019.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Léia Teixeira Lacerda (UEMS)

Prof. Dr. Tiago Duque (UFMS)

Profa. Dra. Kátia Cristina Nascimento Figueira (UEMS)

As crianças, minha mãe, irmã/os, esposo, filho e professores/as,
pelo simples fato de me tornarem uma pessoa melhor!

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Profa Dra Léia Teixeira Lacerda, que me permitiu caminhar com minhas próprias pernas, sem deixar, contudo, de oferecer sua mão amiga e apoiadora em todos os momentos em que necessitei. Obrigada por me aceitar como sua orientanda, condição permanente que não se encerrará com este trabalho.

À Profa Dra Jimena Furlani e ao Prof. Dr. Tiago Duque, pelas considerações precisas à minha pesquisa, impulsionadoras de um desejo de estudar mais profundamente e corresponder ao seu grau de exigência. Suas leituras e olhar experiente sobre meus escritos foram essenciais para meu amadurecimento teórico.

À Profa Dra Kátia Cristina Figueira, que além de acompanhar meu trajeto acadêmico desde o início, ofereceu uma visão diferenciada, vinda de outra perspectiva teórica, sobre métodos e metodologias e me ajudou a ver a necessidade de embasar mais substancialmente minhas escolhas metodológicas.

A minha mãe “Dona” Ivonete e ao meu padrasto Jesiel, a quem devo a formação do meu caráter e a determinação de fazer sempre o melhor possível, sem postergar responsabilidades nem desistir diante de dificuldades.

Ao meu esposo Mario Paulo Aranda, companheiro na vida e no estudo, incentivador e colaborador. Essa trajetória foi gratificante e prazerosa porque você estava caminhando ao meu lado.

E, por fim, não menos importante, ao meu filho Miguel Pereira Aranda que me possibilitou ver o mundo das crianças com outro olhar.

“A criança é um ser sexuado pensante. Produz e elabora teorias, hipóteses, formas de intervenção no mundo, tornando-se, com isso, construtora de cultura; torna-se sujeito na/da cultura”. (XAVIER FILHA, 2012, p. 23)

LIMA, Cristiane Pereira. **As relações de gênero nos anos iniciais do ensino fundamental: práticas pedagógicas e vivências no cotidiano escolar**. 2019. 124f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade de Campo Grande, Campo Grande/MS, 2019.

RESUMO

A presente pesquisa visa descrever e analisar as relações de gênero a partir de práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula com crianças na faixa etária entre sete e oito anos de idade, de uma turma dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Os dados foram analisados por meio das contribuições de teóricos do campo pós-estruturalista. Assim, a proposta buscou evidenciar como essas relações se constituem em uma escola da rede pública de Campo Grande/MS com o intuito de conhecer como os professores abordam essa temática em sala com as crianças, sobretudo como as práticas pedagógicas possibilitam aos educandos refletirem e se posicionarem em relação ao tema. O levantamento bibliográfico foi realizado no domínio público, revisando a gênese histórica das relações de gênero com a finalidade de promover um mapeamento de fontes das pesquisas publicadas no período de 2005 a 2016, acerca da trajetória educacional com foco em vivências de crianças. Isso porque se notou, preliminarmente, que existe pouca produção acadêmica que envolva o público estudado, o que nos leva a refletir sobre essa formação, especialmente no que tange a questões que envolvem as relações de gênero e práticas pedagógicas desenvolvidas no cotidiano da sala de aula. A partir dos resultados desta pesquisa, esperamos contribuir com os estudos de gênero no campo da Educação, possibilitando maneiras outras de conceber e lidar com essas relações no espaço escolar, distanciando-se, assim, da forma binária de ver o mundo, regulamentada pelo senso comum. Assim, este estudo poderá subsidiar uma prática pedagógica reflexiva e também a elaboração de políticas e programas no referido campo de investigação.

Palavras-chave: Anos iniciais do Ensino Fundamental. Relações de Gênero. Prática Pedagógica.

LIMA, Cristiane Pereira. **Gender relations in the early years of elementary school: pedagogical practices and daily life experiences.** 2019. 124f. Dissertation (Professional Master in Education) - State University of Mato Grosso do Sul, Campo Grande Unit, Campo Grande / MS, 2019.

ABSTRACT

This research aims to describe and analyze gender relations from pedagogical practices developed in the classroom with children aged between seven and eight years old, from a class of the Early Years of Elementary School. The data were analyzed through the contributions of poststructuralist theorists. Thus, the proposal sought to highlight how these relationships are constituted in a public school in Campo Grande / MS in order to know how teachers approach this theme in the classroom with the children, especially how the pedagogical practices allow students to reflect and understand themselves. position on the topic. The bibliographic survey was carried out in the public domain, reviewing the historical genesis of gender relations in order to promote a mapping of sources of research published from 2005 to 2016, about the educational trajectory focusing on children's experiences. This is because it was noted, preliminarily, that there is little academic production involving the studied public, which leads us to reflect on this training, especially regarding issues involving gender relations and pedagogical practices developed in the daily life of the classroom. . From the results of this research, we hope to contribute to gender studies in the field of education, enabling other ways to conceive and deal with these relationships in the school space, thus distancing itself from the binary way of seeing the world, regulated by the sense common. Thus, this study may support a reflexive pedagogical practice and also the elaboration of policies and programs in the referred research field.

Keywords: Early years of elementary school. Gender Relations. Pedagogical practice.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - Apresentação do projeto de pesquisa aos responsáveis legais das crianças e comunidade escolar	72
FIGURA 2 - Explicação do projeto de pesquisa	72
FIGURA 3- Explicação dos Termos de consentimentos e Assentimentos aos responsáveis legais	73
FIGURA 4 - Capa do livro Diversidade (Tatiana Belinky)	75
FIGURA 5 - Desenho autorretrato menina	76
FIGURA 6- Desenho autorretrato menina	77
FIGURA 7 - Desenho autorretrato menino	78
FIGURA 8 - Desenho autorretrato menino	79
FIGURA 9 - Desenho autorretrato menino	81
FIGURA 10- Desenho de um menino	83
FIGURA 11 - Desenho de um menino	85
FIGURA 12 - Desenho de uma menina	86
FIGURA 13 - Capa do livro Princesa Sabichona (Babette Cole)	90
FIGURA 14- Desenho de uma menina (princesa diferente)	91
FIGURA 15- Desenho de um menino (princesa diferente)	92
FIGURA 16 - Desenho de um menino(princesa diferente)	93
FIGURA 17 - Desenho de uma menina (princesa diferente)	94
FIGURA 18 - Capa do livro Príncipe Cinderelo (Babette Cole)	96
FIGURA 19 - Desenho de um menino (príncipe diferente)	97
FIGURA 20 - Desenho de uma menina (príncipe diferente)	98

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1- Construção da literatura infantil no Brasil	27
QUADRO 2 -As diversidades na proposta curricular do Estado de Santa Catarina (2014) – PCSC	66
QUADRO 3 - Oito princípios para uma educação sexual	69
QUADRO 4 - Oficina com as crianças	71
QUADRO 5 - Brincando com representações de gênero	88

LISTA DE SIGLAS

UEMS - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

UFMS - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

TCLE - Termo de consentimento livre e esclarecido

TALE - Termo de assentimento livre e esclarecido

PPP - Projeto Político Pedagógico

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira

CF - Constituição Federal

DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica

PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais

PNE - Plano Nacional de Educação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 ITINERÁRIOS DO CAMPO INVESTIGATIVO	17
1.1 As legislações brasileiras para uma educação de gênero aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	18
1.2 Desenhos Infantis e Literatura Infantil: compreendendo os recursos pedagógicos	24
1.3 As produções acadêmicas sobre os estudos de gênero no Brasil	29
1.4 A perspectiva teórica	39
1.5 Relações de gênero em pesquisas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	41
2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	48
2.1 Estudos da infância e suas contribuições	50
2.2 Percursos metodológicos	54
2.3 Local da pesquisa	57
2.4 Participantes da pesquisa	59
2.5 Expressões da sexualidade: controle, repressão e tabus	60
2.6 Currículo: fortalecendo a prática pedagógica	65
3 REGISTRO DAS RELAÇÕES DE GÊNERO	71
3.1 As diversidades na escola	74
3.2 Como me vejo	75
3.3 Como vejo o outro	84
3.4 Brincadeiras e brinquedos	88
3.5 Romper com as representações de gênero	90
CONSIDERAÇÕES FINAIS	102
REFERÊNCIAS	106
APÊNDICES	111
APÊNDICE A - Termo de consentimento livre e esclarecido (Professora)	111
APÊNDICE B - Termo de consentimento livre e esclarecido (Responsáveis legais)	114
APÊNDICE C - Termo de assentimento livre e esclarecido (Crianças)	116
APÊNDICE D - Aprovação da Plataforma Brasil	118
APÊNCICE E - Proposta de Projeto de Mediação Pedagógica	121

INTRODUÇÃO

Lançar um olhar científico sobre as crianças como atores sociais dentro da dinâmica das relações de gênero nos permite oportunizar práticas pedagógicas outras, assim como também romper com a disseminação do senso comum, de afirmações equivocadas como as que vêem o mundo apenas de duas formas (binarismo), rompendo assim com as velhas práticas no cotidiano escolar.

O interesse pela temática desta pesquisa originou-se inicialmente a partir de minha formação como ser humano, como mulher e como professora. No entanto, intensificou-se após um estudo desenvolvido durante o Trabalho de Conclusão de Curso –TCC – para a licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), defendido em 2016, haja vista que um dos resultados encontrados foi a pouca produção científica de trabalhos voltados para a perspectiva das crianças com faixa etária entre oito e nove anos de idade sobre as relações de gênero no cotidiano escolar.

Diante desse panorama, tem-se como problemática compreender como os professores abordam as relações de gênero em sala de aula e também como as crianças concebem e vivenciam essas relações na escola, procurando responder aos questionamentos: o que é ser menino e menina? Quais mecanismos lhes possibilitam compreender e conviver com os papéis de gênero no cotidiano?

Para isso, utilizamos como recurso pedagógico a literatura infantil, buscando contribuir para a desmitificação de padrões estabelecidos no meio social, sem negligenciar, entretanto, recursos que fazem parte da rotina escolar dos anos iniciais do Ensino Fundamental, como a contação de história, por exemplo.

A linha de pesquisa do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Mestrado Profissional em Educação da UEMS que conduziu a realização da presente pesquisa foi a Formação de Professores e Diversidade. Os dados, por seu turno, foram coletados por meio de uma investigação com enfoque qualitativo, uma vez que “[...] o interesse do/a pesquisador/a ao estudar um determinado problema é verificar como esse se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p.12). Assim foram utilizadas como instrumentos para a coleta de dados: a observação, as narrativas e as rodas de conversa desenvolvidas junto às crianças, concebidas sob uma perspectiva pós-estruturalista.

Na primeira fase da investigação, a metodologia esteve centrada em uma revisão de fontes bibliográficas, com vistas a um aprofundamento teórico sobre a história das relações de

gênero na Educação em que os pós-estruturalistas, defendem a ideia de que nossas relações se estabelecem por meio da construção social. Esses posicionamentos teóricos foram debatidos na disciplina de Educação, Cultura e Sexualidade, do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu Mestrado Profissional em Educação, a partir de uma pesquisa sobre os estudos de diversos pesquisadores, como Louro (1997; 1999); Vance (1995); Furlani (2011) e Foucault (1977), entre outros. Concomitantemente, também foi realizado o mapeamento de fontes no GT 23 da Anped, domínio público e artigos que se aproximavam da temática em questão, bem como a leitura e o tratamento dos dados coletados.

Como procedimento metodológico foram realizadas rodas de leitura e de conversas com os professores e junto às crianças com faixa etária entre sete e oito anos de idade, de uma turma dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, devidamente matriculadas em uma escola pública do município de Campo Grande, MS. Os dados foram coletados a partir de depoimentos descritos e analisados, sem a identificação dos sujeitos participantes para resguardar suas identidades e manter o sigilo ético.

Também estabelecemos como direito desses participantes o compromisso, por parte da pesquisadora, de mantê-los informados sobre o andamento da pesquisa em todas as etapas de sua execução, utilizando ainda procedimentos éticos para a realização da pesquisa, como a adoção do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, apresentado aos professores, e o Termo de assentimento livre e esclarecido -TALE, aos responsáveis, conforme as normas do Comitê de Ética da UEMS.

Assim, esta dissertação está organizada da seguinte forma: no capítulo 1 - “Itinerários do campo de investigação”, apresentamos as legislações que amparam a discussão da temática de gênero na escola, e a justificativa dos recursos pedagógicos como a literatura infantil e uso dos desenhos nas pesquisas com crianças. Abordamos também a relação entre gênero, infância e educação, a gênese histórica dos estudos de gênero no Brasil, bem como apresentamos a perspectiva teórica que alicerçou boa parte do trabalho. Para finalizar evidenciamos por meio do mapeamento de fontes o que se tem produzido sobre as relações de gênero e infância nos portais da Capes e Domínio Público, como artigos, monografias, dissertações e teses.

No capítulo 2 - “Percurso da pesquisa” apresentamos a importância e as contribuições dos estudos da infância para a pesquisa com crianças. Apontamos também os percursos metodológicos que utilizamos para melhor empreender os dados coletados, descrevemos o local de pesquisa e os participantes. Ressaltamos ainda os conceitos que compreendemos

como necessários quando falamos de escola, assim abordamos sobre as descobertas da sexualidade pelas crianças consideradas ainda hoje como um tabu nas escolas, como se as crianças fossem “assexuadas”. Apresentamos nossa noção de currículo para que haja um fortalecimento nas práticas pedagógicas sobre essa temática e, para concluir, fechamos o capítulo abordando sobre a relevância da formação de professores/as para que possamos oportunizar maneiras outras de lidar e ver o outro em suas relações no espaço escolar.

Para finalizar, no capítulo 3: “Registro sobre as relações de gênero”, descrevemos todo o processo de coleta de dados no espaço escolar (desde autorização da gestão, coordenação, responsáveis legais, professora da turma e crianças), no intuito de garantir que os procedimentos éticos exigidos em uma pesquisa acadêmica fossem cumpridos. Em seguida, apresentamos de maneira descritiva, as atividades que foram realizadas com as crianças em um período de dois meses e suas análises.

Assim, essa pesquisa tem como propósito contribuir com as/os professoras/es na construção de práticas pedagógicas que oportunizem trabalhar em sala de aula esses conhecimentos históricos e culturais das relações de gênero, com a finalidade de favorecer a adoção de posturas vivenciadas nas relações interpessoais com ênfase no respeito mútuo e na aceitação de si e do outro. Para as crianças as contribuições da pesquisa se constituem em uma tentativa de desmitificar as representações relacionados ao que é ser menino e menina, permitindo maneiras outras de ser e estar no mundo, respeitando e valorizando as diferenças.

1. ITINERÁRIOS DO CAMPO INVESTIGATIVO

Este capítulo aborda o caminho investigativo percorrido para fundamentar a pesquisa, com discussões por meio de legislações brasileiras como a Constituição Federal, a LDB, o PNE, as DCN, os PCNs voltadas para a educação. Destaca ainda os pontos de vista sobre o desenho e a literatura infantil, apresentando um estudo da temática, que nos auxiliou na construção de um olhar dinâmico e plural, sobre o complexo processo de estudo das relações de gênero na/para infância, bem como a perspectiva teórica adotada para os encaminhamentos analíticos do trabalho.

Os estudos selecionados para discutir os desenhos e as literaturas infantis partem das contribuições do estudo clássico até chegar a uma perspectiva que chamaremos de sociológica da infância, onde as crianças são consideradas atores sociais, portanto produtores de cultura. Merédiu (1974), Moreira (1991), Cunha (1999), Cademartori (1987), Gregorin Filho (2009), Coelho (2000) são autores (as) que, com seus estudos, nos confirmam a importância de credibilizar o uso dos desenhos e da literatura infantil como recursos pedagógicos em pesquisas, principalmente no tocante a temática das relações de gênero com meninas e meninos por marcar suas subjetividades, sentimentos, desejos e ideias.

Outro aspecto abordado é sobre gênero e infância, buscando evidenciar a trajetória dos estudos de gênero no Brasil, bem como seu início na área médica, a importância da luta do movimento de mulheres para que se tenha esse novo olhar político, sua entrada no meio acadêmico e discussões conceituais aliadas ao objeto dessa pesquisa. Para fundamentar esses estudos nos baseamos nas pesquisas de: Piscitelli (2009), Camurça e Gouveia (2004), Louro (1997, 1999), Scott (1989), Costa (1995), Brasil (2009), Vance (1995), Silva e Mello (2011), Simões (2009), Ferrari (2012).

Também apresentamos a perspectiva teórica que serviu de base para analisar e compreender como as relações são líquidas e se modificam de sociedade para sociedade, de cultura para cultura e até mesmo entre culturas iguais, nos mostrando que nada é estático e sim construído por meio das relações entre os indivíduos. Para nos auxiliar na fundamentação teórica nos reportamos ao estudo de Michel Peters (2000) que em seu livro “Pós-estruturalismo e filosofia da diferença” nos auxilia a compreender essa trajetória histórica da perspectiva teórica em discussão. Assim, as relações de gênero entre e com meninas e meninos se constroem e reconstroem no dia a dia de nossas vivências humanas.

Para finalizar os itinerários do campo investigativo apresentamos o mapeamento de artigos, dissertações e teses que abordam pesquisas realizadas com a temática de gênero e infância, delimitando-o para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, realizado em diversas Universidades de nosso país.

Dessa maneira, evidenciamos a importância dessa dissertação para a educação e para o meio acadêmico, tendo vista que há pouca produção voltada para os Anos Iniciais que compreenda a temática investigada, que nos alerta para a necessidade de maior discussão e trabalho sobre esse tema nas escolas. Mas não podemos nos esquecer para que isso aconteça é necessário que se ofereça pelas Secretarias de educação cursos de formações continuadas que contemplem o tema e oportunizem as/aos professoras/es que ampliem seus conhecimentos.

1.1 As legislações Brasileiras para uma educação de gênero aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental

No Brasil, os Anos Iniciais do Ensino Fundamental é a segunda etapa da educação básica e deverá atender obrigatoriamente crianças com faixa etária inicial de 6 a 10 anos de idade, garantindo o acesso à educação pública e privada. Para que possamos ter uma melhor compreensão da normatização legal que regulamenta as funcionalidades, os objetivos, as propostas e as metas voltadas aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental se faz importante observar os seguintes documentos que compõem essa organização: Constituição Federal 1988, Lei nº 9.394/96 (LDB), Lei nº 10.172/2001 (Plano Nacional de Educação), Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e referência curricular da Secretaria de Educação do Estado - SED.

Utilizamos as legislações supracitadas para iniciar nossa discussão com base na Constituição Federal que em seu Art. 3º define entre os objetivos fundamentais a promoção “do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”. Já no Art. 5 a lei afirma que “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza” confirmando que legalmente a igualdade entre mulheres e homens são preceitos constitucionais.

Em seu Art. 205 a Carta Magna afirma que “a educação é direito de todos e dever do Estado e da família” e o mesmo se dará com o incentivo e colaboração da sociedade, garantindo o pleno desenvolvimento dos sujeitos e qualificação para o trabalho.

Dessa maneira, destacamos o Art. 206 da Constituição Federal (CF) que define os princípios nos quais o ensino deverá ser fundamentado:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais. (BRASIL,1988).

Assim, no que concerne ao objeto de nossa pesquisa, podemos observar que o tema não está contemplado no art. 206 da Constituição Federal de maneira explícita, no entanto, o texto da lei menciona a garantia do pluralismo de ideias e de concepções,possibilitando-nos compreende esse fato como uma brecha para que possamos mediar a temática da Educação para as Relações de Gênero no âmbito da Educação Básica.

Dessa perspectiva, podemos afirmar que a Constituição Federal – CF nos possibilita a inserção da Educação para as Relações de Gênero, pois reconhece que todos/as devem ser tratados sem preconceitos e sem discriminação— seja por qualquer marcador social que possa vir a existir entre os sujeitos— todos devem ser tratados com respeito.

Por conseguinte, temos a Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 —Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional/LDB que enfatiza em seu Art 3º, os princípios que devem basear o ensino:

I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; VI – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; VII - valorização do profissional da educação escolar; VIII – gestão democrática do ensino público, na forma desta lei e da legislação dos sistemas de ensino; IX - garantia de padrão de qualidade; X – valorização da experiência extra-escolar; XI – vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais. (BRASIL, 1996).

Assim, podemos nos respaldar na LDB para realizar nossas práticas pedagógicas para uma Educação para as Relações de Gênero, pois o Art. 3º reproduz e amplia o que concerne a CF, pois garante igualdade de condições, liberdade de aprender, ensinar e divulgar, valorizando o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas com vistas à valorização das experiências que ocorrem para fora dos muros da escola, vinculadas com as práticas sociais, assim,evidenciando, mais uma vez, que nada é natural e sim aprendido.Dessa maneira, as crianças, mais especificamente, aprenderam a respeitar e compreender as diversas maneiras de ser e estar menino e menina em nossa sociedade.

Para tanto, o Art. 32 LDB regulamenta em seu artigo acima mencionado a obrigatoriedade do ensino de 9 anos para o Ensino Fundamental:

com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.(BRASIL,2013).

Dessa perspectiva, podemos afirmar que a LDB, nos possibilita compreender quais são os objetivos da educação propostos para os anos iniciais do Ensino Fundamental que pressupõe o desenvolvimento da capacidade de aprender os diversos conhecimentos, garantindo uma cultura da paz nas relações sociais entre os sujeitos. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino fundamental de 9 (nove anos):

Nos anos iniciais do ensino fundamental, a criança desenvolve a capacidade de representação, indispensável para a aprendizagem da leitura, dos conceitos matemáticos básicos e para a compreensão da realidade que a cerca, conhecimentos que se postulam para esse período da escolarização. (BRASIL, 2013, p.110).

Assim, podemos utilizar dessa capacidade de representação juntamente com a leitura para promover práticas pedagógicas que possibilitem a reflexão e sensibilização para a temática de gênero com as crianças. Esse documento ainda estabelece que:

A educação destina-se a múltiplos sujeitos e tem como objetivo a troca de saberes, a socialização e o confronto do conhecimento, segundo diferentes abordagens exercidas por pessoas de diferentes condições físicas, sensoriais, intelectuais e emocionais, classes sociais, crenças, etnias, gêneros, origens, contextos socioculturais, e da cidade, do campo e de aldeias. Por isso, é preciso fazer da escola a instituição acolhedora, inclusiva, pois essa é uma opção “transgressora”, porque rompe com a ilusão da homogeneidade e provoca, quase sempre, uma espécie de crise de identidade institucional. (BRASIL, 2013, p. 25).

Dessa maneira, podemos afirmar que todos/as nós somos sujeitos da diversidade, no entanto temos que destacar os grupos que vivenciam até os dias de hoje processos de discriminação e preconceito, principalmente no campo da educação formal. Assim é possível garantir que esses sujeitos tenham direito ao ensino de seus conteúdos históricos nas escolas,

sejam afro-brasileiros, indígenas, sujeitos do campo, sujeitos da educação especial, bem como para aqueles que reconstruam seus direitos, suas identidades, nas relações de gênero e na diversidade sexual.

Nesse sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs para o Ensino Fundamental publicados em 1997 representam o mais importante avanço em relação à inserção de uma perspectiva dos estudos de gênero nas políticas educacionais. Na organização para a 1ª a 4ª, o documento se constitui de 10 volumes, sendo os sete primeiros os que trazem as áreas do conhecimento consideradas convencionais do currículo escolar. Os outros três volumes compreendem os temas transversais relevantes à educação para a cidadania, trazendo a compreensão de que “a problemática dos Temas Transversais atravessa os diferentes campos do conhecimento.” (BRASIL, 1997, p. 29). Nesta pesquisa priorizamos o tema transversal - orientação sexual.

Se faz necessário situar o leitor que os PCNs foram elaborados com o objetivo de nortear os currículos do Ensino Fundamental e Médio no Brasil, representando um grande avanço para a inserção da perspectiva de gênero em âmbito escolar.

Dessa maneira, os PCNs inovaram ao inserir a perspectiva dos estudos de gênero como dimensão importante da constituição da identidade de crianças, jovens e adultos. É notório no documento a preocupação em definir o conceito de gênero.

Ao tratar do tema Orientação Sexual, busca-se considerar a sexualidade como algo inerente à vida e à saúde, que se expressa no ser humano, do nascimento até a morte. Relaciona-se com o direito ao prazer e ao exercício da sexualidade com responsabilidade. Engloba as relações de gênero, o respeito a si mesmo e ao outro e à diversidade de crenças, valores e expressões culturais existentes numa sociedade democrática e pluralista. Inclui a importância da prevenção das doenças sexualmente transmissíveis/Aids e da gravidez indesejada na adolescência, entre outras questões polêmicas. Pretende contribuir para a superação de tabus e preconceitos ainda arraigados no contexto sociocultural brasileiro. (BRASIL, 1997, p.287).

O documento também orienta o trabalho docente que deve estar de acordo com as demandas sociais que chegam até a escola ou buscar formação para desenvolver variados assuntos voltados aos temas transversais, onde a escola — enquanto instituição social — de alguma forma, terá que dar essa devolutiva. Assim se faz necessário que toda equipe pedagógica esteja em constante estudo para atender a essas demandas por meio do currículo. No entanto as/os professoras/es recebem pouca oferta de cursos que oportunizem fazer essas

inserção nas práticas pedagógicas e sobretudo nos currículos escolares de maneira dinâmica.

Dessa perspectiva, temos o PNE (Plano Nacional de Educação - Lei 13.005/2014), documento construído de maneira objetiva que em nenhum momento menciona as questões de gênero e sexualidade em seu texto, no entanto, “limita-se a um objetivo genérico de combate a qualquer forma de discriminação”. (BRASIL, 2014, p.55). O documento e sua elaboração justificam essa ausência, pois, as questões relativas ao gênero e sexualidade deveriam ser contempladas nos PEE (Plano Estadual de Educação) ou PME (Plano Municipal de Educação), no entanto, as propostas foram barradas por base parlamentar acreditando-se que poderia ameaçar a formação das crianças e dos adolescentes, fazendo-nos reviver episódios comoos que ocorreram no período da ditadura militar no Brasil onde assuntos relacionados a gênero, sexualidade e corpo deveriam ser de responsabilidade da família. Assim o cenário nacional, mostra-se incerto para as políticas educacionais de gênero e diversidade sexual, tanto na produção de materiais educativos como na formação continuada. No entanto enquanto professoras/es devemos nos respaldar nos documentos legais existentes e não permitir que nos tirem o que já está garantindo legalmente.

Afinal, nos dias de hoje se dá como impossível deixar que apenas a família aborde o assunto, tendo em vista que os responsáveis legais não possuem tempo para os/as filhos/as, que dirá abordar assuntos considerados tabus. Assim, consideramos que assuntos relativos as relações de gênero, sexualidade e corpo são também de responsabilidade da escola e principalmente do corpo docente, pois é nosso dever formar cidadãos críticos e reflexivos para que possam transformar a realidade social, garantindo que a igualdade nas relações de gênero se torne uma realidade na formação das crianças e dos adolescentes.

É de grande importância que se aborde as temáticas de gênero e sexualidade com as crianças, tendo em vista que, enquanto professoras/es, é nosso dever desmitificar a ideia de que falar em sexualidade na sala de aula é ensinar as crianças a ter relação sexual, pois se não mudarmos esse olhar estaremos condenando nossas crianças a vivenciarem violências e se sentirem culpabilizadas pelos abusos a que são submetidos. Assim, se possibilitarmos a educação sexual nas escolas, estaremos ensinando as nossas crianças de maneira pedagógica a diferença de toques de carinhos e de toques de abusos, que os corpos das crianças pertencem a elas e ninguém tem o direito de tocar suas partes privadas e também fortaleceremos a explicação sobre o que é abuso sexual, como ele ocorre, garantindo-lhes cidadania plena.

Para complementar a nossa discussão temos o Plano Nacional de Educação – PNE que define entre suas normatizações a “superação das desigualdades educacionais”, com ênfase na

promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação” e a “promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental.” Assim, pudemos observar pelas legislações que todas garantem de maneira explícita ou implícita a educação para as relações de gênero, no entanto como podemos construir no espaço escolar essas igualdades sem que ocorra essa discussão ligada aos conceitos de gênero e sexualidade? Se a educação escolar valoriza, como menciona, os documentos e as práticas sociais vividas pelos sujeitos, como a escola pode ignorar as variadas transformações ocorridas, no que diz respeito às relações de gênero, diante das diferentes maneiras de viver a afetividade e novos arranjos familiares. Dessa maneira ignorar essas temáticas, ou proibir que se fale sobre isso na escola constitui não apenas censura, mas um profundo desrespeito às legislações que regulamentam a formação e implementação nas diferentes instituições escolares brasileiras.

Também é importante citar as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN/2013), que são normas obrigatórias para a Educação Básica que orientam o planejamento curricular das escolas. Esse documento apresenta uma perspectiva de construção de uma sociedade mais democrática e solidária que deverá integrar o currículo e promover os direitos humanos. Dessa maneira, os currículos devem inserir discussões que abrangem diferenças de gênero, raça e sexuais.

[...] o conhecimento de valores, crenças, modos de vida de grupos sobre os quais os currículos se calaram durante uma centena de anos sob o manto da igualdade formal, propicia desenvolver empatia e respeito pelo outro, pelo que é diferente de nós, pelos alunos na sua diversidade étnica, regional, social, individual e grupal, e leva a conhecer as razões dos conflitos que se escondem por trás dos preconceitos e discriminações que alimentam as desigualdades sociais, étnico-raciais, de gênero e diversidade sexual, das pessoas com deficiências e outras, assim como os processos de dominação que têm, historicamente, reservado a poucos o direito de aprender, que é de todos. (BRASIL, 2013).

Assim, essa parte do texto das (DCN) possibilita que os profissionais da educação abordem a temática de gênero em sala sem que fiquem receosos e apreensivos, permitindo uma prática pedagógica que valorize as produções culturais, bem como as realizações grupais desenvolvidas entre as crianças e seus pares, garantindo uma educação mais humana e positiva para a sua formação integral.

As diretrizes curriculares nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos afirmam, em seu Art. 16, que “os componentes curriculares e as áreas de conhecimento devem articular em seus conteúdos [...] a abordagem de temas abrangentes e contemporâneos”

— e enfatiza a sexualidade e gênero entre eles — que devem “permeiar o desenvolvimento dos conteúdos da base nacional comum e da parte diversificada do currículo.”O parecer homologado que respalda as diretrizes reforça a relação entre as experiências em gênero e sexualidade vivenciadas pelos/as estudantes em sua trajetória de vida e a importância de se aprender com a diferença. Portanto, a diferença se constitui como ferramenta pedagógica que possibilita conhecer e reconhecer o Outro e a Si mesmo.

1.2 Desenhos Infantis e Literatura Infantil: compreendendo os recursos pedagógicos

Destaco abaixo um pouco sobre a importância dos desenhos e da literatura infantil no que se refere às análises de maneira articulada às relações de gênero, pois o que se tem é um quadro bastante reduzido de estudiosos que se dedicam a essa temática. No entanto, se apresenta como extremamente importante enquanto referencial para a investigação.

Assim, serão apresentadas as contribuições de estudiosos/as que colaboraram mais diretamente para a compreensão da pesquisa, no que concerne à identificação das falas e desenhos como linguagens, ou seja, para além das fases do desenvolvimento infantil, reconhecendo as crianças como seres históricos, sociais e produtores de cultura.

Para contribuir com nossas discussões temos o trabalho de Meredieu (1974) que apresenta em seu livro “O desenho infantil”, tendo em vista que temos uma preocupação de levar em conta a influência do meio em que a criança vive, que nos possibilita análises que incluam outras áreas do conhecimento que não seja apenas a Psicologia ou a Pedagogia. Permite ir além e conhecer a influência do contexto no qual a criança está inserida em seus desenhos e na interpretação dada pelos meninos e meninas ao que está sendo produzido.

Assim conforme Meredieu (1974) nasce o interesse pelo desenho infantil no final do século XIX., pois segundo o autor, dessa maneira estudar as produções infantis fora da ganga das influências e pressões adultas só pode levar a uma leitura falseada”. (MEREDIEU, 1974, p.4).

Ainda segundo Meredieu (1974) o aparecimento do que se chama arte infantil foi condicionado pela evolução das técnicas gráficas e plásticas e pela baixa do custo de fabricação desses produtos. (MEREDIEU, 1974, p. 4). Assim os estudos sobre o desenho infantil podem ser considerados recentes.

Durante muito tempo o papel sempre teve um custo alto e as crianças utilizavam a areia para desenhar. Com o passar dos anos surge novos instrumentos modificando o desenho infantil, como por exemplo temos: a caneta hidrográfica, cores diversas, variados tamanhos de papéis permitindo novas possibilidades de expressão às crianças.

Dessa maneira Meredieu (1974) aponta brevemente uma trajetória do desenho infantil assim:

[...] primeiro de 1880 a 1900, descobre-se a originalidade da infância. Depois a influência das ideias de Rousseau em pedagogia leva a distinguir diferentes etapas no desenvolvimento gráfico da criança. Em seguida o desenho é introduzido no tratamento psicanalítico em 1926. Paralelamente, prosseguem estudos sobre o “sentido estético” da criança. [...] quanto aos sociólogos inclinaram-se desde logo pela comparação entre os desenhos infantis oriundos de diversos países. [...] a influência do evolucionismo de Spencer levará a estudar juntas as produções das crianças e dos primitivos. (MEREDIEU, 1974, p.2).

Atualmente ocorreram algumas mudanças sobre os estudos do desenho infantil, como, por exemplo, por meio dos estudos da Psicologia infantil em que foi possível compreender que as maneiras como as crianças se expressam não são só gráficas e plásticas, mas também musical e gestual. Assim a constituição de um sujeito histórico e de direitos se dá no meio:

[...] em que a criança se desenvolve que é o universo adulto, e esse universo age sobre ela da mesma maneira que todo contexto social, condicionando-a ou alienando-a. Assim deve-se desconfiar das interpretações unilaterais; irredutíveis às produções adultas, devendo ser apreendidas no que têm de essencial, as obras infantis não deixam de estar ligadas às primeiras por um elo tão profundo que comanda toda a sua gênese. (MEREDIEU, 1974, p. 3-4).

Fazer uso do desenho infantil se justifica por se tratar de uma das variadas linguagens produzida pela criança, pois é uma maneira própria dela se expressar, fazendo uso de variados repertórios, signos e gráficos que variam conforme a faixa etária, interação com o outro e influência do meio nas suas relações sociais.

Dessa maneira, de acordo com Moreira (1991) em seu livro “O espaço do desenho: a educação do educador” que é preciso considerar diante de uma criança que desenha, podemos evidenciar suas vivencia se compreensão de mundo. Assim, a criança pretende “[...] contar-nos uma história e nada menor que uma história, mas devemos também reconhecer, nesta intenção os múltiplos caminhos de que ela se serve para exprimir aos outros a marcha dos seus desejos, de seus conflitos e receios”. (MOREIRA, 1991, p. 15).

Podemos, também, compreender com as ideias de Moreira (1991) que o desenho é uma linguagem utilizada pela criança, para evidenciar a sua compreensão do mundo que pode se constituir ao longo do seu desenvolvimento por meio da linguagem, ou seja, na sua fala e registro. A autora salienta que [...] a criança desenha para falar de seus medos, suas

descobertas, suas alegrias e tristezas. (MOREIRA, 1991, p. 20). No entanto, é também por meio do desenho que a criança transcreve seu conhecimento de mundo, dos objetos que a circundam e das vivências e ensinamentos que lhe são transmitidos no ambiente em que está inserido. Dessa maneira, por meio do desenho consideramos ser possível evidenciar essas marcas das relações de gênero entre meninos e meninas.

Por outro lado, devemos justificar a necessidade de utilizar a literatura infantil para compreender — por meio de um recurso pedagógico muito utilizado nas escolas pelos/as professores/as — e desmitificar as relações de gênero ou mais especificamente o que é atribuído aos meninos e meninas.

Para tanto, esta pesquisa busca ampliar as possibilidades do trabalho pedagógico. Assim, optamos fazer uso da literatura infantil, com o intuito de desmitificar as marcas de gênero historicamente construídas e reforçadas por diversas vezes no ambiente escolar.

Esperamos, dessa maneira, possibilitar aos/às professores/as e às crianças uma educação que contribua para a cultura da paz no tocante às relações de gênero. Assim, faz-se necessário pontuar o percurso, as mudanças e os limites que a literatura infantil proporciona.

Os primeiros livros destinados ao público infantil foram escritos no final do século XVII, com uma proposta moralista e educativa, como os contos dos irmãos Grimm no século XIX e as histórias de Charles Perrault no século XVIII na França. Antes desse período não existia literatura para crianças. De acordo com Cunha (1999):

A história da literatura infantil tem poucos capítulos. Começa relativamente a delinear-se no início do século XVII, quando a criança pelo que deveria passar ser considerada um ser diferente do adulto, com necessidades e características que deveria distanciar-se da vida dos mais velhos e receber uma educação especial, que a preparasse para a vida adulta. (CUNHA, 1999, p.22).

Dessa maneira, surge a literatura infantil por meio de contos, fábulas e histórias. Anteriormente ao século XVII, a criança participava da vida social do adulto, como também de sua literatura, com o passar do tempo e a resignificação da cultura pela e na sociedade, ocorrem modificações, criando-se assim uma literatura destinada às crianças.

Nesse momento, a literatura refletia todas as principais tendências da Europa; o nacionalismo tinha como ênfase a vida rural, utilizava as fábulas como instrumento moralista e religioso de controle para com as crianças, baseando-se nos padrões europeus. Com Monteiro Lobato podemos dizer que se inicia outra fase da literatura conforme Cademartori (1987):

[...] sob a égide de um dos nossos mais destacados intelectuais: Monteiro Lobato. [...] rompendo com os padrões prefixados do gênero, seus livros infantis criam um mundo que não se constitui, num reflexo do real, mas na antecipação de uma realidade que supera os conceitos e os preconceitos da situação histórica em que é produzido. (CADEMARTORI, 1987, p. 43-50).

Portanto, Monteiro Lobato em suas histórias retratou o Brasil de sua época, o sistema social vigente, seus valores, comportamentos, organização política e funções e rompeu com um tipo de literatura ideológica até então consumida por uma minoria das crianças brasileiras, visto que a maioria estava privada do acesso aos livros. Assim com o surgimento de “Monteiro Lobato na literatura para crianças e sua proposta inovadora, a criança passa a ter voz, ainda que uma voz vinda da boca de uma boneca de pano, Emília”. (FILHO, 2009, p. 28).

Segundo Coelho (2000), a escola é hoje, o espaço privilegiado, em que:

Deverão ser lançadas às bases para formação do indivíduo. E, nesse espaço, privilegiamos os estudos literários, pois, de maneira mais abrangente do que quaisquer outros, eles estimulam significados, a consciência do eu em relação ao outro, a leitura do mundo em seus vários níveis e, principalmente, dinamizam o estudo e o conhecimento da língua, da expressão verbal significativa e consciente. (COELHO, 2000, p. 15 -16).

Como resultado desse processo histórico, uma das funções da literatura nova é a renovação da linguagem, de modo que as crianças possam se identificar com a história e expandir seus olhares e horizontes, o que pretendemos realizar com essa pesquisa é possibilitar por meio da literatura infantil maneiras outras de lidar e compreender o que é ser menino e menina no convívio das relações de gênero, garantindo o respeito as diferenças.

Assim podemos resumir essa trajetória da construção da literatura para as crianças no Brasil no quadro a seguir elaborado por Filho (2009):

Quadro 1 – Construção da literatura infantil no Brasil

<p>PRECURSORES (Brasil – Colônia até a década de 1920).</p>	<p>MONTEIRO LOBATO (década de 1920 a meados da década de 1980).</p>
<ul style="list-style-type: none"> - A literatura reflete todas as principais tendências da Europa; - Literatura de cunho humanista dramático; - Literatura como instrumento pedagógico (também reflexo de padrões europeus); - Fábulas, contos de fada maravilhosos, novelas de aventura e de cavalaria; - Nacionalismo com ênfase na vida rural; - Culto de inteligência; - Moralismo e religiosidade. <p>EXEMPLARIDADE E DOCTRINAÇÃO</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Era Getuliana e esforço para a reconstrução; - Expansão da literatura em quadrinhos; - Tradição em conflito com o Modernismo; - Antagonismo entre Realismo e Fantasia; - Formação do Teatro Infantil (1950); - Expansão dos meios de comunicação de massa (1960); - LDB (Lei n. 4.024, de 20/12/1961); - Ato Institucional n.5; - Abertura do governo Figueiredo. <p>RELATIVISMO DE VALORES</p>
<p>PÓS-LOBATO (meados de 1980 a meados da década de 1990).</p>	<p>CONTEMPORÂNEO (meados de 1990 até a atualidade).</p>
<ul style="list-style-type: none"> - Influências da abertura política na concepção de educação; - Literatura inquieta e questionadora; - Questões cotidianas e mais realistas; - Apelo à curiosidade do leitor; - Dialogismo está mais presente nos textos para crianças e jovens; - Computador passa a tomar seu lugar nas casas e no cotidiano das pessoas; - Apelo à visualidade. <p>EXPERIMENTALISMO</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional (LDB) (Lei n. 9.394, de 20/12/1996); - Parâmetros Curriculares nacionais (PCNs); - Temas transversais são inseridos nas propostas curriculares; - Movimentos sociais e de minorias como reação a estereótipos preconceituosos e negativos; - Lei n.11.645/2008; - Tecnologia e múltiplas linguagens; - Hipertextualidade. <p>MORAL RELATIVA E DIÁLOGOS COM O LEITOR</p>

Fonte: Gregorin Filho (2009).

Com esse quadro elaborado por Gregorin Filho (2009) conseguimos visualizar os desdobramentos da literatura no Brasil em seus vários períodos históricos de 1920 a 1990 e os

avanços que possibilitaram que houvesse elaborações de documentos legais, juntamente com aclamações dos movimentos sociais. Assim oportunizam e continuam garantindo maneiras outras de compreender as diversidades existentes na sociedade, por meio de um vocabulário riquíssimo, lúdico com diversos temas. Assim, centralizamos no que concebem as relações de gênero especificamente por ser o foco desta pesquisa, tendo em vista que com várias obras de literatura infantil podemos garantir aprendizagens significativas proporcionando a valorização do outro e relações de gênero igualitária no princípio da equidade.

Todo esse período que vai de 1920 a 1996, paralelamente com a LDB, apresenta no meio educacional a ideia de que o termo “sexo” era sinônimo de “gênero”. Somente com a divulgação e implementação dos PCNs (1997) (Parâmetro Curriculares Nacionais), que oficialmente, uma Política Pública para a Educação no Brasil mencionou os Estudos das Relações de Gênero, diferenciando o conceito de sexo e gênero para a educação escolar. Assim conforme os PCNs (1997) em seu volume: orientação sexual salienta que:

O conceito de gênero diz respeito ao conjunto das representações sociais e culturais construídas a partir da diferença biológica dos sexos. Enquanto o sexo diz respeito ao atributo anatômico, no conceito de gênero toma-se o desenvolvimento das noções de “masculino” e “feminino” como construção social. O uso desse conceito permite abandonar a explicação da natureza como a responsável pela grande diferença existente entre os comportamentos. (PCNs, 1997, p. 321).

Assim esse esclarecimento fornecido pelos PCNs (1997), nos possibilita desmitificar a ideia de que a maneira de ser menino e menina não é algo natural ao ser humano, mas sim uma construção. Dessa perspectiva, essa nova abordagem permite expressões de potencialidades que cada ser humano possui em sua trajetória, que muitas das vezes são dificultadas pelas representações de gênero.

1.3As produções acadêmicas sobre Gênero no Brasil

No intuito de tentar compreender o conceito de gênero, busquei por meio das leituras realizadas apresentar o seu conceito, percurso, transformações ocorridas desde sua criação, assim relacionando-o com as discussões atuais no que permeia a infância e a educação.

De acordo com Piscitelli (2009), o termo gênero foi cunhado pelo psicanalista norte-americano Robert Stoller no Congresso Psicanalítico Internacional em Estocolmo, em 1963, no campo das Ciências da Saúde (da Psicologia e da Psiquiatria), nos anos de 1950-1960.

Antes, portanto, que no campo das Ciências Humanas e Sociais, no entanto por se tratar da área da saúde não havia essa distinção entre sexo e gênero, eram tratados como coisas iguais. Assim, com o passar do tempo muda-se essa visão e ocorre uma separação dos conceitos como destaca Piscitelli (2009), passando-se a “[...] tratar do modelo da identidade de gênero que fazia a distinção entre natureza e cultura, ou seja, sexo está ligado à biologia/natureza e gênero à cultura/social”. (PISCITELLI, 2009, p. 124). Por esse entendimento, desde quando nascemos somos classificados conforme os órgãos genitais que possuímos e seremos tratados como menino ou menina.

Ainda segundo Piscitelli (2009, p. 125), “[...] as formulações de gênero que tiveram impacto na teoria social foram elaboradas a partir do pensamento feminista, na década de 1970”. Esse movimento buscava garantir para as mulheres os mesmos direitos dos homens. Igualmente, as articulações teóricas contemporâneas a essas ações tentavam demonstrar como se fundamenta a distinção de gênero no campo social: “[...] as feministas utilizaram a ideia de gênero como diferença produzida na cultura, mas uniram a essa noção a preocupação pelas situações de desigualdade vividas pelas mulheres” (PISCITELLI, 2009, p. 125).

Com o passar do tempo, o conceito passou a mostrar a dominação e a exploração a que mulheres foram sendo submetidas em algumas sociedades, como a exclusão do trabalho e os salários diferentes aos dos homens, ocasionando uma desigualdade entre os sujeitos. Atualmente, estudos na temática têm como intuito evidenciar e analisar, por meio do tempo e das culturas, como são definidos os gêneros e suas maneiras de ser e estar na sociedade.

De acordo com Piscitelli (2009, p. 126):

[...] A “primeira onda” do feminismo ocorreu entre o final do século XIX e início do século XX. Esse primeiro momento se caracterizou por uma importante mobilização no continente europeu, na América do Norte e em outros países, impulsionada pela ideia de “direitos iguais à cidadania”, que pressupunha a igualdade entre os sexos.

Essa primeira fase ocorreu em razão de as leis serem diferentes para homens e mulheres. As feministas reivindicavam, entre outros, o direito ao voto, o acesso à educação e o direito de ter posses e bens, pois, para elas, nada justificava a naturalização das distinções entre os gêneros.

Juntamente com essa diferenciação surge o conceito de papel social a partir da década de 1930, cuja teoria “[...] busca compreender os fatores que influenciam o comportamento humano. A ideia é que os indivíduos ocupam posições na sociedade, desempenhando papéis, de filho, de estudante, de avô”. (PISCITELLI, 2009, p. 127). Segundo essa vertente de

estudos, homens e mulheres desempenham maneiras de ser e estar no mundo que lhes são ensinados e construídos cultural e socialmente.

Piscitelli (2009, p. 134) continua sua explicação apontando que:

[...] A “segunda onda” [foi] protagonizada por grupos organizados de mulheres, em diversas partes do mundo, a partir da década de 1960. O pensamento feminista da segunda onda colocou reivindicações voltadas para a igualdade no exercício dos direitos, questionando, ao mesmo tempo, as raízes culturais dessas desigualdades.

Nesse momento histórico, foram empreendidas lutas no intuito de criar um sujeito político coletivo de mulheres, sempre aliado a correntes teóricas para explicar as causas de subordinação, trabalho, opressão e patriarcado. Assim a categoria “mulher”, conforme Piscitelli (2009, p. 133), foi desenvolvida pelo “[...] feminismo da segunda onda em leituras segundo as quais a opressão das mulheres está além de questões de classe e raça, atingindo todas as mulheres, inclusive as mulheres das classes altas e brancas”.

O movimento feminista tinha, assim, como objetivo demonstrar que a distinção entre homem e mulher não se dá de maneira natural, mas é ensinada cotidianamente nas relações sociais e culturais entre os sujeitos. Dessa maneira, com o movimento de mulheres e os estudos de gênero surge o conceito de gênero, influenciado pela segunda onda do feminismo e cuja compreensão é útil para explicar muitos comportamentos de mulheres e homens em nossa sociedade, ajudando-nos a “[...] compreender grande parte dos problemas e dificuldades que as mulheres enfrentam no trabalho, na vida pública, na sexualidade, na reprodução, na família”. (CAMURÇA; GOUVEIA, 2004, p. 12).

As variadas formas de entrada das mulheres na sexualidade implicam, por exemplo, a fertilidade e a pertença da mulher a um único homem (mesmo que ele possa ter várias mulheres), de maneira que o corpo feminino é tratado como um objeto que os homens tomam posse durante o ato sexual.

Para Louro (1997), o conceito de gênero começou a se difundir no Brasil a partir da década de 1980, como objeto de pesquisa na área das Ciências Humanas. Esses estudos tinham como objetivo visibilizar as mulheres como donas de suas próprias histórias. Com esse desenvolvimento, essas concepções foram sofrendo alterações, haja vista que resultados de diversos trabalhos têm evidenciado profundas reflexões teóricas.

Gênero e classe não são também elementos impostos unilateralmente pela sociedade, supondo-se, entretanto, que sejam sujeitos ativos e ao mesmo tempo determinados, recebendo e respondendo às determinações e contradições sociais. Daí advém a importância de se

entender o fazer-se homem ou mulher como um processo e não como um dado resolvido no nascimento. O masculino e o feminino são construídos por meio de práticas sociais masculinizantes ou feminilizantes, em consonância com as concepções de cada sociedade. Integra essa concepção a ideia de que homens e mulheres constroem-se em um processo de relação.

Portanto, o conceito de gênero — desenvolvido pela teoria feminista na década de 1980 e mais tarde aprofundado por Scott (1989) e tratado por Louro (1997) — diz respeito a um sistema de relações de poder baseadas em um conjunto de qualidades, papéis, identidades e comportamentos opostos, atribuídos as mulheres e aos homens.

As relações de gênero são, então, criadas pela sociedade, ou seja, cada sociedade estabelece como devem ser mulheres e homens, o que é ser homem e ser mulher, o que é ser feminino e/ou masculino, menino ou menina, assim independente do período geracional. Assim, o processo de construção de gênero, é o mesmo, pois todos os sujeitos passam por processos de socialização e construção de suas identidades durante toda a sua vida, tendo em vista que essas construções se dão por meio da cultura e ensinadas pela família. Camurça e Gouveia (2004, p. 13) acrescentam que essas relações produzem uma distribuição desigual de poder, autoridade e prestígio entre as pessoas de acordo com o seu sexo. Para essas autoras, é por isso que se entende que as relações de gênero são também relações de poder.

Nesse sentido, gênero e sexo são construções sociais, o que significa afirmar que esses conceitos não são iguais em todos os lugares, modificando-se conforme a cultura, as crenças e os costumes das sociedades em que se inserem, levando em consideração a religião, as leis, a vida familiar e a política de cada grupo social, podendo ainda variar de acordo com a classe social, o grupo étnico e a faixa etária de cada indivíduo.

Por ser, pois, um construto social, o que chamamos de sexo não tem um referente único. Assim, “[...] sexo e sexualidade são complexas referências com coisas, estados de coisas e eventos tão disparates e heteróclitos como qualquer outra palavra que utilizamos na língua corrente”. (COSTA, 1995, p. 05).

Haja vista essa realidade que, para aprofundar os estudos sobre gênero e sexo, foram criados no Brasil, em 1997, por meio de uma Política Educacional Brasileira os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) que constituem-se em um marco para os Estudos das relações de gênero e têm como objetivo oportunizar uma “discussão sobre gênero propiciando o questionamento de papéis rigidamente estabelecidos a homens e mulheres na sociedade, a valorização, de cada um e a flexibilização desses papéis”. (PCNs, 1997, p.28).

Assim, no volume orientação sexual destaca-se que a escola, inserindo essa temática

no seu projeto pedagógico, estará se habilitando a interagir com os jovens a partir da linguagem e do foco de interesse que marca essa etapa de suas vidas e que é tão importante para a construção de sua identidade. (PCNs, 1997, p. 297).

De acordo com Altmann (2001), os PCNs pretendem ser um referencial fomentador da reflexão sobre os currículos escolares, uma proposta aberta e flexível, que pode ou não ser utilizada pelas escolas na elaboração de suas propostas curriculares. (ALTMANN, 2001, p. 579). Assim, evidenciamos que os PCNs servem de auxílio para a elaboração e execução do trabalho pedagógico de maneira dinâmica, podendo as escolas utilizarem no ou a outros documentos legais que julgarem necessário para elaboração de seu currículo escolar. O papel da escola é, portanto, promover espaços para que a pluralidade de ideias e crenças sobre sexualidade possa ser expressar, no intuito de garantir o respeito às diferenças.

Por conseguinte, é de grande necessidade a elaboração de um currículo para auxiliar a organização de experiências sobre conhecimentos que envolvam a produção das subjetividades, nos constituindo como sujeitos, como salienta Silva (1999):

O currículo não pode ser visto simplesmente como um espaço de transmissão de conhecimentos. O currículo está centralmente envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos, naquilo que nos tornaremos. O currículo produz, o currículo nos produz. (SILVA, 1999, p. 27).

Dessa maneira, a escola deve oportunizar — por meio de discussões com sua equipe pedagógica— os conteúdos que possibilitem aprendizagem significativa para o grupo que atendem. Dessa perspectiva, questões ligadas às sexualidades das crianças devem ser de grande importância e preocupação nas instituições, para que haja elaboração de estratégias educacionais no intuito de dar uma melhor atenção ao falar sobre as relações de gênero com as crianças de maneira não hierarquizada, respeitando as singularidades de cada indivíduo. Portanto, no que concerne ao Brasil, a inserção da educação sexual na escola:

operou-se a partir de um deslocamento no campo discursivo sobre a sexualidade de crianças e adolescentes. Nos anos 20 e 30, os problemas de “desvios sexuais” deixam de ser percebidos como crime para serem concebidos como doenças. (ALTMANN, 2001, p.579).

Assim, começam a surgir ações preventivas nas escolas relacionadas ao tema saúde do corpo dos sujeitos, em parceria com a medicina higiênica nos anos 20 e 30, ensinando as crianças e adolescentes a terem comportamentos considerados adequados e fora do

comportamento de risco esperados a cada sujeito.

No entanto, a partir das décadas de 1960 e 1970 começa a haver um maior envolvimento acerca da educação sexual formal na escola, como mostra Rosemberg (1985), evidenciando que “[...] as experiências de Educação Sexual na escola, tenham ocorrido em escolas laicas ou protestantes, e que autoridades católicas tenham estado sistematicamente presentes em comissões que opinam sobre a matéria.” (ROSEMBERG, 1985, p.13). Essas iniciativas aconteceram em instituições escolares no Brasil que procuraram desenvolver uma nova prática pedagógica.

A partir de 1970, essas experiências da rede pública de ensino deixam de existir devido ao pronunciamento da Comissão Nacional de Moral e Civismo - CNMC, responsável pela implantação, manutenção e fiscalização da doutrina de EMC (ensino de Educação Moral e Cívica) em todos os espaços — escolares e extra-escolares. A CNMC foi criada como órgão normativo pelo poder executivo e seus membros eram escolhidos sem a participação popular, estabelecendo-se mais um mecanismo de burocratização do Estado, com cargos de nomeação. Foi criada em 12 de setembro de 1969, por meio da Lei nº 869, para dar parecer contrário ao Projeto de lei 10.035 de 1968 “que propunha a inclusão obrigatória de Educação Sexual nos currículos de 1º e 2 graus.” (ROSEMBERG, 1985, p.13).

Segundo a autora apenas em 1976 surge uma posição oficial, afirmando que “[...] o Conselho Federal de Educação entendeu que a educação sexual merecia atenção como parte da educação geral dos programas de saúde. [...] no Brasil primordialmente é a família que compete uma educação nos problemas de educação sexual.” (ROSEMBERG, 1985, p.15). Assim, essas modificações foram ocorrendo, por meio de discursos da Comissão Nacional de Moral e Civismo.

Como podemos observar, a educação sexual surge na escola a partir dos PCNs, tendo em vista que — devido às epidemias de infecções transmissíveis como sífilis e posteriormente AIDS/IST com inúmeras vítimas e o aumento da gravidez na adolescência a escola torna-se uma instância importante de discussão e orientação dessa temática. Dessa forma, atribuiu-se a ela função de contribuir para a prevenção e sensibilização dessas doenças, bem como dos casos de gravidez. Assim, por meio de registros históricos sobre a sexualidade na escola, propiciamos às crianças um aumento de controle e possibilitamos o desenvolvimento de ações para os sujeitos. Dessa maneira, as proibições servem para a manutenção e o funcionamento dos mecanismos de poder como nos ensina Foucault (1997). Para o autor, quando falamos de sexo devemos falar:

como de uma coisa que não se deve simplesmente condenar ou tolerar,

mas gerir, inserir em sistemas de utilidade, regular para o bem de todos, fazer funcionar segundo um padrão ótimo. O sexo não se julga apenas, administra-se. Sobreleva-se ao poder público; exige procedimentos de gestão. (FOUCAULT, 1997, p. 27).

Dessa maneira, constitui-se na perspectiva foucaultiana um complexo aumento do controle sobre os indivíduos, que produzem por meio dessas regulações sujeitos autodisciplinados nas vivências de sua sexualidade de maneira positiva. Assim, a escola estará conscientizando os sujeitos não apenas de caráter curativo, mas por meio de práticas preventivas de auto cuidado com seu corpo, disciplinando sua sexualidade. Fica evidente que o documento nos auxilia e nos embasa legalmente sobre a abordagem das relações de gênero no espaço escolar, no entanto não problematiza as relações ou “padrões” esperados. Portanto, em tese o mesmo considera as diferenças como construções histórico-culturais.

Dando continuidade às ações do governo para a implementação das temáticas de gênero e sexualidade na formação docente, temos o Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE/CP) N° 5/2005, que busca definir Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, apresenta sua percepção de formação de professoras/es. O documento indica que o licenciado em Pedagogia deverá estar apto a “demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais” (BRASIL, 2005, p. 9).

Assim, no ano de 2006 é implementado no Brasil o curso Gênero e Diversidade na Escola (GDE) curso de formação continuada para profissionais da Educação básica na modalidade a distância em parceria com o a Secadi-Mec (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão) e Universidades públicas, para compreender todo esse percurso histórico e essa gama de possibilidades de entendimentos sobre as diversidades, bem como em respeito aos profissionais que se formaram nos anos anteriores a 2006 e, portanto, não tiveram acesso à essas discussões e à legislação durante sua formação inicial.

O modo como homens e mulheres se comportam em sociedade corresponde a um intenso aprendizado sociocultural que nos ensina a agir conforme as prescrições de cada gênero. Há uma expectativa social em relação à maneira como homens e mulheres devem andar, falar, sentar-se, mostrar seu corpo, brincar, dançar, namorar, cuidar do outro, amar, etc. Conforme o gênero, também há modos específicos de trabalhar, gerenciar outras pessoas, ensinar, dirigir o carro, gastar o dinheiro, ingerir bebidas, dentre outras atividades

(BRASIL, 2009, p. 40).

Como é possível observar no trecho citado, todas/os as/os sujeitos aprendem o seu próprio nome e como deve ser uma mulher ou um homem socialmente. Assim, desde a infância, as crianças observam as relações de gênero e começam a imitar a mãe ou o pai, aproximando-se daquele que lhe parece mais semelhante, construindo-se, dessa maneira, as identidades de gênero e sexuais, que gradativamente se constituirão ao longo de suas vidas, a partir de normas e valores sociais apresentados a mulheres e homens.

Com base nessas discussões, podemos refletir:

[...] Não apenas sobre as distinções entre homens e mulheres, entre masculino e feminino, mas [...] [sobre] como as construções de masculinidade e feminilidade são criadas na articulação com outras diferenças, de raça, classe social, nacionalidade, idade; e como essas noções se embaralham e se misturam no corpo de todas as pessoas, inclusive aquelas que, como intersexos, travestis e transexuais, não se deixam classificar de maneira linear como apenas homens ou mulheres (PISCITELLI, 2009, p. 146).

Contudo, apesar desses debates terem acontecido há duas décadas no Brasil e mesmo que tenham ocorrido algumas mudanças no modo de as sociedades verem e pensarem como o homem ou a mulher deve ser, ainda há cuidados e regras que tanto o menino como a menina devem seguir para que tenham aceitação no meio social.

Nessa perspectiva, ainda se exige da moça:

[...] Que se guarde o máximo possível, retardando a iniciação sexual; [...] que seu leque de experimentação sexual seja reduzido, não chegue próximo ao dos homens, para não serem chamadas de “galinhas”; [...] que não seja “atirada”, embora a mídia ressalte a sensualidade dos corpos femininos; [...] que tenha o casamento e a maternidade como horizonte próximo (BRASIL, 2009, p. 52).

Por outro lado, do rapaz exige-se:

[...] que antecipe o máximo possível a primeira experiência sexual; [...] o prazer de reunir múltiplas experiências sexuais, às vezes simultâneas; [...] um apetite sexual intenso como prova de sua virilidade, estimulada desde pequeno por homens próximos a ele quando apontam o corpo de mulheres na TV ou nas ruas; [...] certo desprezo pelo cultivo dos sentimentos amorosos. (BRASIL, 2009, p. 52).

Essas representações também serão apresentadas neste trabalho por serem entendidas

como algo que busca “restabelecer uma suposta verdade, mas de tornar visíveis as relações de poder envolvidas no processo de representação.” (SILVA, 2006, p.53). Assim, as representações dos modelos comportamentais esperados sexual e socialmente podem se tornar verdadeiras prisões e sofrimento, pois quando os rapazes e as moças não se encaixam nos padrões e nos estereótipos de gênero designados pela sociedade ou quando agem demonstrando qualquer desvio de conduta, correm o risco de sofrerem críticas e discriminação social.

Além disso, essas normas e regras não respeitam, de maneira alguma, as especificidades culturais de cada povo e, tratando-se de crianças, essa diversidade é múltipla, pois elas não são iguais na etnia, nas características pessoais ou em seus costumes. Ilustrando essa afirmação, podemos mencionar que uma criança que vive em ambiente urbano possui costumes diversos em relação àquela do campo, não se podendo assim também padronizar modos de ser homem e/ou mulher, já que:

[...] as culturas geram categorias, esquemas e rótulos muito diferentes para estruturar as experiências sexuais e afetivas. Essas construções não só influenciam a subjetividade e o comportamento individual, mas também organizam e dão significado à experiência sexual coletiva através, por exemplo, do impacto das identidades, definições, ideologias e regulações sexuais. (VANCE, 1995, p. 17).

Portanto, as identidades de gêneros e de sexualidade são constituídas nas instituições sociais, sobretudo “[...] na escola, na família e também nas mensagens veiculadas pela indústria midiática: impressa, televisiva, radiofônica, entre outros” (SILVA; MELLO, 2011, p. 51).

Dessa maneira, muitas concepções que concebemos como algo “natural” advêm de regras impostas pela sociedade, mesmo que involuntariamente, especialmente aquelas que conduzem a comportamentos evidenciados nas relações de gênero e sexualidade. Sendo assim, discutir a dinâmica da sexualidade humana constitui uma ação extremamente desafiadora para todos aqueles que se dispõem a compreendê-la a partir de suas matrizes teóricas e metodológicas.

Entretanto, é importante considerar que as vivências das sexualidades, envolvem uma série de crenças, comportamentos, relações e identidades socialmente construídas e historicamente modeladas, que permitem aos homens e às mulheres viverem, de determinado modo suas sexualidades.

Bozon (2004) confirma esse argumento afirmando que a sexualidade é “[...]”

construída socialmente pelo contexto cultural em que está inscrita, [...] extrai sua importância política daquilo que contribui, em retorno, para estruturar as relações culturais das quais depende, na medida em que as incorpora e representa” (BOZON, 2004, p.13). Dessa perspectiva, a sexualidade é algo construído e perpassa as experiências de vida de cada sujeito não tendo uma receita pronta e acabada, mas sendo entendida como pertencente a cultura sofrendo transformações constantemente.

De igual maneira:

[...]as representações sobre a sexualidade se manifestam de diferentes formas na vida de todos nós: nas conversas e fofocas do cotidiano, nas imagens divulgadas no cinema, na televisão, na internet, na literatura, na música, nas doutrinas religiosas, nas pesquisas e teorias sobre comportamentos sexuais, nos consultórios médicos, nas campanhas da saúde pública. (SIMÕES, 2009, p. 154).

Dessa forma, essas relações influenciam as nossas vidas como guias de orientação de como devemos agir, viver e pensar nossa sexualidade, tornando-se assim verdadeiras prisões aos indivíduos que não se encaixam nesses padrões impostos consciente e inconscientemente. Esse modo de encararmos a sexualidade em nossa sociedade “[...] resulta de um complicado processo de socialização por meio do qual conhecemos e vivenciamos nossos corpos, sentimentos e emoções, bem como compreendemos de que maneira, quando, onde e com quem podemos agir em termos sexuais” (SIMÕES, 2009, p. 153).

Nossos comportamentos em relação à sexualidade estão ligados à forma como as relações de gênero estão organizadas na sociedade. Tornamo-nos mulheres e homens desde que nascemos, pois essas relações determinam nossos comportamentos. Conforme Ferrari (2012, p. 101):

[...] A palavra menino só adquire significado em relação com o significado de menina e vice-versa. No entanto, esses gêneros e as identidades de gênero vão sendo construídos pelos símbolos, de forma que é possível afirmar que as identidades só podem ser conhecidas na prática, visto que elas não são unificadas nem tampouco algo definido previamente. Assim, não basta o anúncio e o conhecimento de que esse corpo que está se desenvolvendo é menino ou menina, há necessidade de se construir essa identidade no dia-a-dia, sobretudo através dos símbolos.

Essas normas são regulamentadas em nossa cultura como se fossem um caminho que devemos seguir, padronizando o que é ser masculino e feminino e constituindo assim a identidade de gênero, que será construída ao longo de nossas práticas educativas e sociais,

consolidando-se ainda a partir de valores e regras alicerçadas socialmente sobre o que é masculino e feminino.

Adotar essa conceituação de sexualidade é fundamental para assegurar o sentido e os significados das discussões ao longo desta pesquisa, visto que esta não se atém à sexualidade relacionada apenas ao ato sexual, mas àquela que possa permear — sobretudo por meio de gestos e palavras — nosso modo de pensar e agir, nossos sentimentos, as concepções e as interações sociais que nos cercam no decorrer de nossas vidas. Assim, por fazer parte da cultura, a sexualidade não pode ser concebida como algo estático e acomodado, mas como aquilo que se transforma, que é dinâmico e vivo.

1.4 A perspectiva teórica

Se faz de grande importância situar o leitor acerca de nossa perspectiva teórica que permeou toda a pesquisa. Assim, no intuito de compreendermos como se deu a geração da perspectiva pós-estruturalista que respalda esta pesquisa, revisitamos os estudos de Peters (2000) sobre a origem desse pensamento, bem como de seus precursores, que nos auxiliaram a fundamentar as análises.

O pós-estruturalismo surge na perspectiva de desconstruir teorias estruturalistas, desvelando conceitos considerados como verdades absolutas. Ele teve início nos Estados Unidos e para Peters (2000, p. 10),

[...] deve ser visto como um movimento que, sob a inspiração de Friedrich Nietzsche, Martin Heidegger e outros, buscou descentrar as “estruturas”, a sistematicidade e a pretensão científica do estruturalismo, criticando a metafísica que lhe estava subjacente e estendendo-o em uma série de diferentes direções, preservando, ao mesmo tempo, os elementos centrais da crítica que o estruturalismo fazia ao sujeito humanista.

No entanto, ainda para Peters (2000), esse movimento pode ser compreendido como “de pensamento”, uma vez que congrega diferentes correntes teóricas, como por exemplo, a teoria do discurso, os estudos culturais e a teoria queer, possibilitando diversas formas de análises ao utilizar a linguagem e a cultura, estas entendidas como elementos simbólicos de uma realidade subjetiva.

A emergência do pós-estruturalismo se constitui em razão do trabalho de um grupo de franceses, que redescobriram a obra de Nietzsche a partir da interpretação de Martin

Heidegger. Conforme Peters (2000, p. 30), “[...] enquanto Marx havia privilegiado a questão do poder e Freud havia dado prioridade à ideia de desejo, Nietzsche era um filósofo que não havia privilegiado qualquer um desses conceitos em prejuízo do outro”, de modo que favorecia a posse dos dois, poder e desejo.

No entanto, a consolidação do termo nos Estados Unidos se solidifica a partir da apresentação do ensaio intitulado “A estrutura, o signo e o jogo no discurso das ciências humanas”, de Jacques Derrida, no Colóquio Internacional sobre Linguagens Críticas e Ciências do Homem, na Universidade Johns Hopkins, em outubro de 1966, evidenciando um fenômeno interdisciplinar.

Assim, em sua primeira geração, o pós-estruturalismo é exemplificado pelo trabalho de Jacques Derrida, Michel Foucault, Julia Kristeva, Jean – François Lyotard, Gilles Deleuze, Luce Irigaray, Jean Baudrillard, entre muitos outros. Historicamente, sua formação e seu desenvolvimento institucional inicial podem ser ligados à influente revista *TelQuel*, havendo fortes conexões com figuras literárias como Maurice Blanchot e Roland Barthes.

Os/As pensadores/as pós-estruturalistas desenvolveram formas peculiares e originais de análise (gramatologia, desconstrução, arqueologia, genealogia, semioanálise), com frequência dirigidas para a crítica de instituições específicas (como família, o Estado, a prisão, a clínica, a escola, a fábrica, as forças armadas, a universidade e até mesmo a própria filosofia) e “para a teorização de uma ampla gama de diferentes meios (a “leitura”, a “escrita”, o ensino, a televisão, as artes visuais, as artes plásticas, o cinema, a comunicação eletrônica)”. (PETERS, 2000, p. 34).

Esses pensadores pós-estruturalistas nos possibilitam compreender as diversas correntes teóricas que permeiam a perspectiva pós-estruturalista de análise. Por ela, os sujeitos são concebidos em termos relacionais e mediados por estruturas e sistemas, o que deve evocar o questionamento das diversas construções filosóficas, como Peters (2000) exemplifica “[...] o sujeito cartesiano – kantiano; o sujeito hegeliano e fenomenológico; o sujeito do existencialismo; o sujeito coletivo marxista”. (PETERS, 2000, p. 31).

O pensamento pós-estruturalista francês deve ser compreendido em parte por suas junções ao modelo de Nietzsche, que critica a verdade e a pluralidade de interpretações. Dessa maneira Peters (2000) descreve que:

[...] o sujeito em toda sua complexidade histórica e cultural – um sujeito “descentrado” e dependente do sistema linguístico, um sujeito discursivamente constituído e posicionado na intersecção entre as forças libidinais e as práticas socioculturais. (PETERS, 2000, p. 33).

Com os argumentos de Peters (2000) em relação ao pensamento pós-estruturalista consideramos que o sujeito é dinâmico e flexível, estando sempre submetido as práticas e a estratégias que o normatizam e o individualizam, sendo estas mediadas por poderes que circundam as relações sociais, assim acontece com as crianças que estão em crescente desenvolvimento todos os dias. Na escola isso não é diferente: as crianças sempre são submetidas a normatizações que regulam seus corpos e seus desejos e que, por vezes, acabam se naturalizando no cotidiano. Peters (2000) salienta que, na atualidade, o pós-estruturalismo está em sua terceira ou quarta geração, pela qual:

[...] [feministas, pós-colonialistas, psicanalistas, neofoucaultianos, neodeleuzeanos, neoderrideanos] procuram desenvolver e aplicar o pensamento da primeira geração em uma série de experimentos e de mutações teóricas, escapando a qualquer tentativa de uma definição única, porque o pensamento pós-estruturalista é uma obra em andamento (PETERS, 2000, p. 46).

A partir dessa perspectiva e considerando as correntes teóricas do pós-estruturalismo na tentativa de conciliar nosso objeto de estudo a essa perspectiva teórica, abordamos o surgimento dessas discussões que permeiam a temática das relações de gênero no Brasil, possibilitando uma discussão a partir da consulta a teóricos da área da Educação, da Sociologia, da Antropologia e da História.

Isso porque, como todo campo de estudos demora para adquirir prestígio no cenário acadêmico, com os estudos de gênero não foi diferente, o que será visto brevemente a partir do próximo item.

1.5 Relações de Gênero em pesquisas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental

Em um levantamento de fontes para o mapeamento de dissertações e teses com vistas a auxiliar a pesquisa sobre o que se tem produzido acerca da temática e que possibilite uma aproximação com o objeto de pesquisa, realizamos buscas em diversas plataformas online e encontramos teses, dissertações e artigos, por meio dos descritores educação, infância e gênero, sendo localizados um total de sete trabalhos acadêmicos próximos à temática em questão.

Optamos por utilizar um recorte temporal (2005-2016), tendo em vista a pouca produção acadêmica que se familiarize com esta proposta nesse período. Entretanto, apesar dessa baixa produtividade de estudos, identificamos alguns trabalhos realizados na Educação Infantil e que possibilitaram um embasamento metodológico e conceitual a este trabalho.

Iniciamos nossa discussão com o artigo de Auad (2005): “Relações de gênero nas práticas escolares: o aprendizado da separação nas ‘misturas’ no pátio”. O trabalho de Auad (2005) teve como objetivo descrever e analisar aspectos das relações de gênero em flashes do cotidiano escolar, buscando contribuir para o preenchimento dessa lacuna recorrente nas pesquisas educacionais. Como percurso metodológico, a autora fez observações no pátio, recreio, quadra, entrada e saída da sala, com as turmas do 2º, 3º e 4º ano do Ensino Fundamental.

A observação das situações e atividades desempenhadas por meninos e meninas, seus comportamentos e interações informa onde e como se inscrevem as diferenças, polaridades e assimetrias de gênero no cotidiano escolar. Dessa forma, são reveladoras, tanto as relações toleradas, encorajadas e induzidas pelas professoras, entre meninas e meninos nos diferentes espaços e atividades escolares, quanto são pertencentes às relações que não são tão aceitas e motivadas entre alunas e alunos (AUAD, 2005, p. 40).

Essa pesquisa mostra-se relevante para este estudo, pois possibilita compreender, por meio da observação, como as crianças se relacionam nos espaços escolares entre si, de modo que seus comportamentos evidenciam uma separação entre meninos e meninas. Auad (2005) também demonstrou que existem espaços ocupados por um determinado público, motivo pelo qual devemos lutar para garantir uma coeducação, não apenas em sala de aula, mas em todo o cotidiano da escola.

Também Wolff, com o trabalho “Como é ser menino e menina na escola: um estudo de caso sobre as relações de gênero no espaço escolar”, elaborado no ano de 2006 pelo Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, contribui para essa discussão, tendo como objetivo investigar significados, manifestações e estratégias presentes nas relações entre as crianças. Para coleta de dados, Wolff (2006) utilizou a etnografia educacional, além de observações por fotografias e análise de desenhos. Dessa maneira, o pesquisador procurou estabelecer vínculos com os estudos da Sociologia da infância, juntamente a estudos realizados na perspectiva de gênero.

Ademais, em nossa busca no portal da Anped, encontramos o artigo de Baião (2007) intitulado “(Ela) sabe roubar... de um jeito escondido, mas ela rouba’: o jogo e as estratégias de gênero numa classe de alfabetização”. Esse trabalho é um recorte de tese de doutorado, em

que a autora analisa diferentes modos de ser menina e menino em atividades de jogo da memória em turma de alfabetização.

Esse estudo evidencia a separação entre meninos e meninas na medida em que, de acordo com Baião (2007, p. 15),

[...] A criança, especialmente vai aprendendo desde muito cedo as práticas de gênero de uma cultura, ao observar, testar e interagir com outras crianças e adultos. Construir e reconstruir, produzir e reproduzir formas de ser meninos e meninas dentro das expectativas que já estão “engendradas” para cada grupo em particular é tarefa rotineira.

Assim, quando tratamos de relações de gênero na escola, podemos compreender que as crianças seguem tentando entender essas questões que as cercam no mundo. Ainda pelo mapeamento executado, localizamos o artigo de Silva (2007): “Quando o estranho é o professor. Narrativas sobre sexualidade e o currículo de formação de professores”. Seu objetivo foi discutir e analisar como a sexualidade marca as relações pessoais e interfere no currículo de formação de professores. Para isso, o autor buscou conhecer as experiências dos/das professores/as por meio de narrativas de histórias de vida.

Silva (2007) utiliza o conceito de experiência que, de acordo com Larrosa (2000), significa que “[...] a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém ao mesmo tempo, quase nada nos acontece” (LARROSA, 2000 apud SILVA, 2007, p. 10).

O referido artigo nos auxilia a compreender que o currículo de formação de professores é uma ficha, ou seja, são os/as professores/as que fazem e falam do currículo no espaço da sala de aula. Por isso, podemos romper com esse modelo único, histórico e inflexível a mudanças, posto que, lidando com pessoas, estamos permeados por dinamismos culturais e sociais em nossas práticas pedagógicas.

Na mesma perspectiva, Silva e Siqueira (2008) realizam o estudo do tema desta pesquisa intitulado “Sexualidade na escola mediada pela literatura: apropriações docentes”, compreendendo a literatura como dispositivo pedagógico bastante presente nas escolas, cuja trama discursiva é tecida pela multiplicidade de relações, de instâncias e de sujeitos, dentre os quais merece destaque o o/a professor/a.

As autoras utilizam o conceito de “significações” e “sentidos” respaldadas pelos estudos de Smolka (1988; 2000), assinalando que essas concepções contribuíram de forma significativa para a referida pesquisa, pois favoreceram a observação de “[...]ações [que] adquirem múltiplos significados, múltiplos sentidos e tornam-se práticas significativas,

dependendo das posições e dos modos de participação dos sujeitos nas relações” (SILVA; SIQUEIRA, 2008, p. 04).

Consideramos também que, por meio da literatura, podemos promover uma prática pedagógica mais dinâmica nas interações entre crianças e professores, permitindo que a temática das relações de gênero seja abordada normalmente no espaço escolar. Isso “[...] devido à sua singularidade, uma vez que a literatura, como discurso escrito, estabelece e registra características do discurso social, como também age de maneira dialógica possibilitando um espaço interdiscursivo, pois interage com outros interlocutores” (SILVA; SIQUEIRA, 2008, p.4).

O mapeamento promovido também localizou a dissertação que Teles (2012) desenvolveu, intitulada “Diálogo sobre as relações de gênero com crianças no Ensino Fundamental”, que teve como objetivo identificar como a prática dialógica na escola contribui para a reflexão e para o desenvolvimento do senso crítico sobre as relações de gênero e as possibilidades de escolhas.

Essa pesquisa contribui em grande medida para a compreensão do cenário das relações de gênero no cotidiano escolar, possibilitando entender o percurso metodológico adotado, qual seja, a pesquisa qualitativa. A autora teve como foco para a coleta de dados o uso das histórias infantis, aplicando a pesquisa em uma turma do 5º ano do Ensino Fundamental e concluindo que:

[...] Mesmo diante dos obstáculos, é possível notar um movimento na busca por mudanças, seja nas falas com teor discriminatório, enunciados em tom de dúvida, ou nas afirmações preconceituosas, em que as crianças deixavam claro não serem propriamente defendidas por elas, mas sim o que presenciavam, ao passo que, ao se distanciarem da fala, as mesmas mostravam que seu posicionamento era contrário ao exemplo dado (TELES, 2012, p. 107).

Essa dissertação ofereceu inúmeras contribuições para nosso trabalho, tendo em vista que apresenta falas e comportamentos infantis, observando que as atribuições destinadas aos papéis de gêneros estão imbricadas histórica, social e culturalmente em cada indivíduo; no entanto, a mudança desse paradigma é possível se possibilitarmos às crianças maneiras outras de ser e de estar no mundo.

Ampliando nossa discussão, temos a dissertação de Furlan (2013) intitulada “Crianças e professoras com a palavra: gênero e sexualidade nas culturas infantis”, defendida na Universidade Estadual de Maringá – UEM. Furlan (2013) elegeu como objetivo analisar a opinião de crianças e professores a respeito de gênero e sexualidade. Para a coleta de dados, a

pesquisadora criou um jogo pedagógico que trabalha a discussão de gênero e sexualidade, além de utilizar a técnica do grupo focal. Seus resultados evidenciaram que há a necessidade de formação de professores/as no intuito de ampliar o repertório e possibilitar uma desmistificação sobre a temática na escola, apontando ainda que, por meio dos jogos, é possível discutir essas questões em qualquer faixa etária.

Frente ao exposto, podemos compreender que as relações de gênero, no espaço escolar, reproduzidas e reforçadas nesse ambiente, afetam as crianças no processo educativo, pois se constituem em uma regra, como evidenciaram pesquisas produzidas nos últimos anos.

Dessa perspectiva, fica impossível não associarmos à escola a função de discutir e trabalhar as relações de gênero e sexualidade, uma vez que a instituição escolar é um ambiente social no qual convivem diversos grupos culturais e sociais. Contudo, a impressão que se tem é que a escola parece negar essas diferenças e acaba por vezes reforçando padrões considerados normas, padronizando o jeito de ser menino e menina e até mesmo o tipo de família tida como “normal”, uniformizando a ideia de família nuclear, o que, se observarmos mais detidamente, perceberemos que passou por modificações há algum tempo. Louro (1997) acrescenta que, quando generalizamos que todos vivem em um contexto de uma família tida como “normal”:

[...] supõe-se que as atividades e funções do homem e da mulher devam estar distintas e bem definidas, e que, em conjunto, os adultos estejam incumbidos da educação das crianças e jovens. Qualquer alteração que escape desse arranjo tido como correto e padrão pode ser, então, compreendida como uma irregularidade ou discrepância (LOURO, 1997, p. 90).

Todos nós temos consciência de que muitas famílias de hoje não se encaixam nesses “padrões”, mas a escola insiste em ignorar aquelas que não correspondem a eles, o que acaba por comprometer também questões relacionadas à sexualidade, haja vista que esta é encarada pela escola como tendo apenas uma forma correta, ao se reafirmar que aqueles que fogem a esse “padrão” possuem uma atitude indesejada e imoral.

A partir do momento em que nós, professoras/es, nos negamos a refletir sobre o que acontece em sala de aula, acabamos por reforçar a discriminação e as desigualdades sociais que nos são impostas desde quando nascemos, proibindo que as crianças possam decidir sobre o tema e excluindo assim tudo aquilo que foge das regras impostas pela sociedade, como as que dizem respeito à sexualidade.

Louro (1997, p. 81), assinala sobre esse tema, que a “[...] sexualidade está na escola

porque ela faz parte dos sujeitos, ela não é algo que possa ser desligado ou algo do qual alguém possa se despir”. Sendo assim, urge combater a educação oferecida por grande parte das escolas, que se volta cada vez mais para fortalecer atitudes discriminatórias ao sedimentar lugares sociais para a mulher e para o homem, tornando o sexo feminino cada vez mais associado ao aspecto frágil e o do homem, ao viril.

Para superar essa falha, Felipe (2004, p. 32) ressalta ser necessário estabelecer “[...] reflexões acerca dos conceitos de corpo, gênero e sexualidade na formação docente, para que, a partir dessas discussões possamos compreender esses processos de representação como locais de disputa política que envolvem relações desiguais de poder”. Nessa perspectiva, as questões de gênero devem ser priorizadas em todos os níveis da educação básica, pois as identidades são construídas socialmente, seja pela linguagem ou pela cultura.

Desse modo, os/as professores/as estarão possibilitando conhecimentos outros às futuras gerações, tornando nosso país menos desigual e mais humano. “[...] A escola delimita espaços. Servindo-se de símbolos e códigos, ela afirma o que cada um pode (ou não pode) fazer, separa e institui. Informa o lugar dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas” (MEYER, 2005, p. 58).

Louro (1999) contribui para essa discussão ao destacar que os antigos manuais educativos propunham aos/às docentes como deveriam cuidar do corpo e da alma de seus estudantes: “[...] o modo de sentar e andar, as formas de colocar os cadernos e canetas, pés e mãos acabariam por produzir um corpo escolarizado, distinguindo o menino ou a menina que passara pelos bancos escolares” (LOURO, 1999, p. 61).

Em face desse panorama, é necessário que a escola, por meio de seu corpo docente e comunidade, promova debates e questione suas práticas em sala de aula no que tange à construção das noções de gênero no ambiente escolar, reavaliando suas práticas pedagógicas sobre o que é tido como anormal ou normal no que diz respeito à feminilidade e à masculinidade e permitindo que estereótipos não sejam reforçados ou determinantes na constituição do indivíduo. Furlani (2011) salienta que:

A escola precisa incluir na sua agenda pedagógica a multiplicidade cultural, os saberes populares advindos de movimentos sociais e os saberes advindos das experiências subjetivas dos sujeitos. A educação sexual deve considerar a diferença como produtiva para a vida social. (FURLANI, 2011, p. 52).

Assim, essa iniciativa poderá ser aplicada a todos os níveis de escolaridade, permitindo que as crianças, especialmente, tenham uma educação diferenciada e cidadã com o

intuito de garantir uma cultura de paz.

Diante do exposto, esta pesquisa se justifica pela necessidade de essas discussões no âmbito escolar fazerem parte da cultura social e também devido à pouca produção acadêmica destinada à temática de gênero nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Nessa seara, o estudo teve em vista a permitir a compreensão dessas relações de gênero na perspectiva da criança, ou seja, possibilitar que os pequenos fossem participantes do estudo por meio de desenhos, histórias infantis e roda de conversas, partindo-se de um referencial que os vê como sujeitos históricos, produtores de cultura e de direitos, compreendendo inclusive que são autores de suas falas e gestos.

Com isso, “[...] queremos que a pesquisa dê retorno para a intervenção, porém isso pode ter consequências e colocar as crianças em risco. [...] Nesse sentido, as respostas ou decisões do pesquisador podem não ser tão fáceis como pareceria à primeira vista” (KRAMER, 2002, p. 42).

Desse modo, optamos nesta pesquisa por manter o respeito e o cuidado desde a abordagem com os nomes das crianças, considerando a exclusão de quaisquer riscos para os participantes. Finalmente, entendemos que é necessário que ocorram discussões para que as questões de gênero sejam debatidas no espaço escolar, por meio de embasamentos teóricos reflexivos que norteiem a prática docente e possibilitem novos olhares sobre a temática.

2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O presente capítulo apresenta reflexões sobre as contribuições dos estudos da infância para a realização desta pesquisa, seu percurso e rupturas, bem como os procedimentos metodológicos que alicerçam este trabalho, como também a descrição do local de pesquisa e dos sujeitos participantes. Pontua, ainda, algumas necessidades de se rever a formação de professores, seja ela inicial ou continuada, e aborda a importância do currículo para os caminhos de uma prática pedagógica crítica e reflexiva.

Por se tratar de uma pesquisa que envolve crianças— no decorrer de toda a escrita— da pesquisa tivemos muitas dificuldades em encontrar procedimentos metodológicos adequados para analisar pesquisa com crianças a respeito das relações de gênero, dando voz às culturas infantis.

Para tanto, nos encontramos uma vez por semana com as crianças, perfazendo dois meses de realização de atividades com elas em conjunto com a professora regente do 2º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, onde todas as quartas-feiras durante 50 minutos realizávamos rodas de conversas, contações de história, observação das atividades durante o recreio e a aula de educação física, para que assim pudéssemos obter os dados necessários para a pesquisa.

Outra maneira de compartilharmos procedimentos metodológicos se deu por meio das reuniões mensais do Grupo de pesquisa Educação, Cultura e Sexualidade aonde tirávamos dúvidas, trocamos ideias e conceitos-chaves com os integrantes do grupo. Assim as reflexões realizadas no grupo contribuíram para que conseguíssemos delimitar a pesquisa em questão, possibilitando que o foco central esteja nas crianças como protagonistas na forma de lidarem e conceberem o que é ser menina e menino no espaço escolar.

Para refletirmos sobre o desenvolvimento de pesquisas com a participação de crianças, recorreremos aos questionamentos de Quinteiro (2005, p.20): “[...] afinal, como transformar um sujeito social num objeto científico? Como dar voz ao chamado ‘mudo’ da história?”. A autora nos faz refletir sobre a dificuldade que se tem em realizar pesquisas que oportunizem às crianças terem voz ativa, considerando que historicamente esses sujeitos sempre foram vistos como aqueles cujas falas não tinham valor para a sociedade. No entanto essa visão foi modificada por meios dos estudos sobre a infância que nos possibilitam ver a criança como produtor de cultura.

Nesse sentido, Larrosa (2010, p. 184) afirma que a infância, quando ouvida e reconhecida, nos fornece “[...] a segurança de nossos saberes, questiona o poder de nossas práticas e abre um vazio em que se abisma o edifício bem construído de nossas instituições de acolhimento”.

Dessa maneira, a pesquisa busca contribuir também para a formação de professores que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, objetivando ampliar seus conhecimentos sobre as questões de gênero na infância e discutir quais possibilidades e limites há para o desenvolvimento de pesquisas com esse público.

Também de acordo com Quinteiro (2005, p.20), “[...] nas duas últimas décadas, a produção sobre o tema infância no campo da educação no Brasil gradativamente tem ampliado o seu campo de intervenções e, também, adquirido algum estatuto teórico-metodológico”. Todavia, pouco se conhece sobre as culturas infantis, pois “[...] pouco se ouve e pouco se pergunta às crianças e ainda assim, quando isto acontece, a ‘fala’ apresenta-se solta no texto, intacta, à margem das interpretações”. (QUINTEIRO, 2005, p. 21).

A autora ainda destaca:

[...] Os saberes constituídos “sobre” a infância que estão ao nosso alcance até o momento nos permitem conhecer mais a respeito das condições sociais das crianças brasileiras, sobre sua história e sua condição de criança sem infância e pouco sobre a infância como construção cultural, sobre seus próprios saberes, suas possibilidades de criar e recriar a realidade social na qual se encontram inseridas. (QUINTEIRO, 2005, p.22).

É possível refletir sobre as contribuições dessa pesquisadora, tendo em vista que há pouca produção sobre os modos de vida das crianças de variados grupos étnicos destacando o que elas sentem, pensam sobre a escola, seu bairro e sua família, entre outros aspectos importantes para a compreensão de suas culturas. No entanto, embora exista essa lacuna na produção de estudos com crianças, há que se reconhecer que há pesquisadores brasileiros que contribuem significativamente para esse conhecimento.

Sobre essa temática, a pesquisadora Gobbi (2005) apresenta reflexões ao tratar a construção de uma metodologia de pesquisa própria na qual os pequenos estejam contemplados a partir do uso do desenho infantil. Ela pontua que “[...] o desenho e a oralidade são compreendidos como reveladores de olhares e concepções dos pequenos e pequenas sobre seu contexto social, histórico e cultural, pensados, vividos, desejados”. (GOBBI, 2005, p.71). No entanto, a autora destaca a atenção necessária para não enquadrarmos a produção infantil como correta ou incorreta, pois o que é dito pelas crianças pode sofrer mudanças, tendo em vista que a cultura é dinâmica e viva.

Assim, os resultados dos estudos de Gobbi (2005) para este estudo visa contribuir para a construção de uma metodologia da pesquisa que privilegie ouvir as crianças. Para ela, “[...] os desenhos infantis em conjugação à oralidade são como formas privilegiadas de expressão da criança”. (GOBBI, 2005, p.73). Dessa maneira faremos uso do desenho durante as atividades com as crianças, pois por meio dele poderemos promover a compreensão do imaginário das crianças sobre as relações de gênero entre meninos e meninas, tendo em vista que nossa forma de ver o mundo se faz pelas regras culturais e sociais que nos são ensinadas desde quando nascemos.

2.1 Estudos da infância e suas contribuições

Nos dias atuais se faz necessário e de grande importância possibilitar que as crianças sejam atores sociais (protagonistas) em pesquisas. Neste subitem procuramos lembrar os modelos que percorreram os estudos da sociologia da Infância. Para darmos continuidade às contribuições que esses estudos deram a esta pesquisa nos basearemos nos estudos de Corsaro (2011), que nos auxiliam a compreender a criança como um ser participante e ativo na construção social.

Dessa maneira, de acordo com Corsaro (2011)

É comum que os adultos vejam as crianças de forma prospectiva, isto é, em uma perspectiva do que se tornarão – futuros adultos, com um lugar na ordem social e as contribuições que a ela darão. Raramente as crianças são vistas de uma forma que contemple o que são – crianças com vida em andamento, necessidades e desejos. (CORSARO, 2011, p. 18).

Assim, é possível afirmar que essa necessidade de ordem social para com as crianças acaba por perpassar as relações de gênero, tendo em vista que os desejos, os comportamentos e as necessidades constantemente são vistos, pelos adultos, como algo preocupante de ser tratado com as crianças. São temáticas consideradas até ameaçadoras para a vida social das crianças. Portanto, a na infância seus modos são vigiados e silenciados nos espaços escolares.

Dessa maneira, os estudos da infância estabelecem dois modelos de base que colaboram com os modos de ver e lidar com as crianças de modo questionável, que são os modelos determinista e o construtivista. A primeira corrente passa por dois processos de compreensão, o processo de socialização determinista que enxerga a criança como um ser passivo, que deve ser moldada e controlada por meio de treinamentos e vigilância.

Esse modelo teórico compreende duas abordagens: a funcionalista e a reprodutivista. Para Corsaro (2011, p. 20) “[...] os funcionalistas preocupavam-se pouco com o porquê e com ou como as crianças se tornam integradas à sociedade”. Essa abordagem predominou na década de 1950 a 1960 e tinha como objetivo compreender o futuro da criança, no intuito de moldá-la, criá-la, formá-la, nos moldes que a sociedade considerava correto, para que essa criança se adaptasse aos costumes da sociedade.

Com o decorrer do tempo o modelo funcionalista perde a preferência, por ser

considerado um mecanismo de controle social. No entanto, cria-se o modelo reprodutivista com o objetivo de evidenciar a desigualdade social, fortalecendo o tratamento diferenciado entre os indivíduos, devido ao fato de serem “[...] centrados nas vantagens usufruídas por aqueles com maior acesso aos recursos culturais.” (CORSARO, 2011, p. 21). Garantia-se, dessa forma, educação de qualidade apenas aos favorecidos economicamente, evidenciando as desigualdades na socialização entre as crianças e ocasionando o controle social, evidenciando as desigualdades sociais ignorando a importância das crianças e da infância na sociedade.

Deste modo, evidenciamos que o modelo funcionalista e reprodutivista contribuíram significativamente para que ocorresse um distanciamento entre criança e adultos, desconsiderando que a criança é um ser social, pois os enfoques dessas abordagens estavam em função de moldá-las. Assim, Corsaro (2011, p.20) pontua que “o ingresso da criança nesse sistema é problemático porque, embora tenha potencial para ser útil ao seu funcionamento contínuo, ela também é uma ameaça até que ela participe do processo de socialização. No entanto, esses modelos limitam-se a refletir que as crianças apenas internalizam as regras sociais e se esquecem que as mesmas são também, tanto quanto o adulto, atores sociais que podem modificar e reinventar códigos culturais.

Consequentemente com a decadência desses modelos funcionalista e reprodutivista, entram em cena as teorias construtivistas que concebem a criança como um ser ativo, que constrói seu mundo social. Essas teorias construtivistas possuem estudos predominantes na psicologia do desenvolvimento, destacando-se dois estudiosos que até hoje contribuem para a compreensão da criança: Jean Piaget e Lev Vygotsky.

A teoria de Piaget é de grande contribuição para a Sociologia da Infância, pois ressalta que crianças e adultos possuem olhares diferentes sobre o mundo. Assim Corsaro (2011) pontua que “Piaget acreditava que as crianças, desde os primeiros dias da infância, interpretam, organizam e usam informações do ambiente, vindo a construir concepções (conhecidas como estruturas mentais) de seus mundos físicos e sociais”. (CORSARO, 2011, p.23). Dessa forma, fica evidente que as crianças percebem e organizam o mundo de maneira diferente dos adultos.

Da mesma forma, o adulto também possui perspectiva de mundo diferente das crianças. No entanto, as crianças são influenciadas diretamente pelos adultos em suas normas de conduta, o que, em muitos casos, acaba dificultando as relações entre os sujeitos, tendo em vista que a normatividade que lhes é imposta se utiliza da educação escolar para vigiar e moldar esses corpos desde a infância. Desse modo, para que ocorram mudanças a esse respeito, se faz necessário oportunizar cursos, oficinas e palestras à equipe docente para que

seja melhor esclarecida a respeito do tema e possibilite uma educação igualitária às crianças.

Para tanto, quando buscamos analisar as concepções das crianças sobre as relações de gênero na escola, devemos ter como entendimento que estas não estão ali apenas para receber formação, mas que ambas as partes realizam trocas geracionais de regras sociais. Isso possibilitará uma reflexão do convívio entre meninos e meninas de maneira harmoniosa, respeitando as diferenças.

Dessa perspectiva, Corsaro (2011) propõe uma nova Sociologia da Infância, onde a criança passa a ser considerada como ator social que cria, vivencia, interage e modifica culturas.

Essa nova concepção da sociologia da infância proposta por Corsaro (2011) nos possibilita compreender as crianças como protagonistas da vida social que expressam por meio de diferentes linguagens seja por meio do desenho ou da discursividade de suas influências e compreensões de mundo. Assim, o autor propõe a noção de reprodução interpretativa para que ocorra uma melhor abordagem interpretativa das crianças.

[...] o termo reprodução inclui a ideia de que as crianças não se limitam a internalizar a sociedade e a cultura, mas contribuem ativamente para a produção e mudança culturais. [...] sugere que crianças estão, por sua própria participação na sociedade, restritas pela estrutura social existente e pela reprodução social. (CORSARO, 2011, p. 31-32).

Assim, as culturas que integram as sociedades acabam afetando as crianças que, por conseguinte influencia as relações de gênero, as práticas pedagógicas com meninos e meninas, as concepções criadas e recriadas pelas crianças em seu interior, as condutas de como devem ser os comportamentos das/os menina/o, por meio de influências externas e internas, criando dessa maneira uma padronização de ser.

Dessa maneira, Corsaro (2011) salienta dois elementos principais que influenciam nas transformações culturais das crianças: as rotinas culturais e culturas de pares.

A participação das crianças nas rotinas culturais é um elemento essencial da reprodução interpretativa. O caráter habitual, considerado como óbvio e comum, das rotinas fornece às crianças e a todos os atores sociais a segurança e a compreensão de pertencerem a um grupo social. (CORSARO, 2011, p. 32).

Essas rotinas culturais possibilitam o pertencimento a um grupo e as trocas de códigos culturais, permitindo vivências prazerosas e divertidas com adultos e entre si, ocasionando o

que o autor denomina como cultura de pares, que seria o conjunto de rotinas, artefatos, valores e interesses que as crianças produzem em suas interações com outros indivíduos.

Portanto, quando a criança reproduz por meio do desenho a maneira de conceber o que é ser menino e menina, ela está se apropriando das regras sociais estabelecidas pela sociedade sobre a compreensão que se espera que essa criança tenha de como deve ser homem e mulher que circulam em seus grupos de convívio. Assim, seja por meio dos desenhos, da discursividade ou das brincadeiras as crianças trazem consigo modelos de comportamentos e significados que lhes foram ensinados e apreendidos nas interações com o outro. Portanto, se observarmos as produções das crianças, podemos evidenciar que os valores culturais que foram ensinados— tanto as meninas quanto aos meninos — a respeito de ser e estar no mundo legitimam as regras e normas culturais de que as crianças estão imbuídas.

Assim, destacamos que desde o seu nascimento, conforme Pedrosa e Santos (2009):

A criança encontra um mundo social objetivado, ou seja, representações, valores, crenças e papéis concebidos e assumidos pelos membros de seu grupo, explicitam-se nas suas práticas sociais, nas regras e normas que seguem rituais, na maneira como se expressam, na expectativa do dever acontecer etc. (PEDROSA E SANTOS, 2009, p. 54).

A partir dessas regras sociais, rotinas culturais e culturas de pares estabelecidas, a criança se constitui como sujeito, ou seja, por meio das interações sociais com outras crianças e adultos. Dessa forma, as suas relações se ressignificam e acrescentam novas informações que essa criança não tinha no início, mas que, a partir da socialização com o outro obteve, possibilitando modificações no seu modo de ver e compreender as relações sociais.

2.2 O percurso metodológico

A presente investigação se deu a partir de um levantamento bibliográfico para conhecimento teórico do que já foi produzido sobre o tema a ser pesquisado. Para tanto, foram realizados mapeamentos e análises de dissertações e teses disponíveis no banco de dados do Portal Domínio Público, Capes, bem como de documentos históricos, leitura de livros e periódicos especializados da área da Educação, tanto impressos como digitais.

Para alcançarmos o objetivo geral estabelecido para a presente pesquisa, realizamos, em uma sala de aula com 30 estudantes, sendo 7 (sete) observações e 3 (três) rodas de leituras e de conversas junto aos professores e às crianças, com a finalidade de interagir com os participantes e de organizar a coleta de dados sobre o cotidiano escolar, descrevendo a

discursividade, as atitudes e os comportamentos vivenciados no tocante às relações de gênero.

Para desenvolver essas atividades com as crianças, elencamos as obras de literatura infantil, como “Príncipe Cinderelo” COLE (1987); “A princesa espertalhona” COLE (2004), entre outras, de maneira que essa abordagem oportunizasse aos leitores novos olhares e possibilidades de ser menino e menina no mundo, permitindo uma coeducação igualitária e democrática.

Optamos pela utilização da literatura infantil por compreendermos que esse recurso pedagógico se constitui de grande importância nessa fase da educação, pois “[...] propicia uma reorganização das percepções do mundo e, desse modo, possibilita uma nova ordenação das experiências existentes da criança. A convivência com textos literários provoca a formação de novos padrões e o desenvolvimento do senso crítico” (CADEMARTORI, 1987, p. 18-19).

Assim, essa prática possibilita a formulação de conceitos no que se refere às relações de gênero e à autonomia do pensamento, não só durante as trocas simbólicas que essas relações favorecem no período de formação da criança, mas também pela abertura de tempo e espaço para essa reflexão.

Com vistas ao sigilo ético, foi omitido o nome da escola em que realizamos a pesquisa, bem como tratamos os/as professores/as e as crianças participantes pelas iniciais de seus nomes completos. Destarte, “[...] a identidade das crianças fica protegida, mas ao mesmo tempo elas poderiam depois se ler, se ver, o que nos pareceu um princípio ético coerente com a concepção de infância do estudo”. (KRAMER, 2002, p. 47).

Além disso, utilizamos a fotografia no intuito de registrar todos os momentos das atividades propostas, haja vista que, de acordo com Kramer (2002, p. 52), ela “[...] é também um vigoroso e potente instrumento de resguardar a memória e de constituir a subjetividade, por permitir que crianças e jovens possam se ver, ver o outro e a situação em que vivem”.

Para embasar teoricamente o uso de desenhos e sua interpretação por parte dos pequenos, utilizamos estudos de Cognet (2014) e Bédard (2013), compreendendo que:

[...] O desenho representa, em parte, a mente consciente, mas também, e de uma maneira mais importante, faz referência ao inconsciente. Não devemos esquecer-nos de que o que nos interessa é o simbolismo e as mensagens que o desenho transmite-nos, não sua perfeição estética (BÉDARD, 2013, p. 08).

Os dados coletados foram analisados a partir da pesquisa de cunho qualitativo, fundamentada na perspectiva da abordagem pós-estruturalista de análise e dos estudos da

infância, como já referido, por considerarmos que o estudo por meio dessa vertente torna-se um campo rico para refletir sobre o tema em tela. Isto porque valoriza as vivências e as particularidades do ser humano, sendo ainda pouco estudada nos programas de pós-graduação *stricto sensu*, tanto em nível de mestrado como de doutorado em Educação.

Compreendemos que essa perspectiva teórica nos possibilitou evidenciar a conceituação do pós-estruturalismo, de forma ampla, flexível e dinâmica, o que permitiu então analisar as percepções dos fenômenos sociais e culturais sem que se criem verdades absolutas, garantindo que as relações de gêneros possam ser compreendidas como díspares.

Nessa perspectiva, o pós-estruturalismo “[...] efetua [...] certo afrouxamento na rigidez estabelecida pelo estruturalismo. [...] O processo de significação continua central, mas a fixidez do significado [...] se transforma [...] em fluidez, indeterminação e incerteza” (SILVA, 2007, p. 119).

Essa percepção que Silva (2007) destaca nos possibilitou compreender também que as relações de poder se constituem por meio de processos de significação que estipulam, estereotipam e marcam diferenças entre as singularidades. Logo, conforme Furlani (2011, p. 54), “[...] as sociedades e as culturas delimitam ‘lugares’, posicionam sujeitos e demarcam fronteiras entre indivíduos com base no jogo diferença *versus* identidade através da construção de representações que promovem qualificações, hierarquias e desigualdades”.

Assim, por meio da perspectiva pós-estruturalista, o intuito foi desconstruir ditas “verdades”, duvidar de explicações que envolvem a naturalização e a universalidade das coisas, rompendo com binarismos, por exemplo, como homem/mulher, sagrado/profano, certo/errado, verdade/mentira, homossexual/heterossexual.

Para o pós-estruturalismo, os sujeitos são uma construção cultural, social e histórica. “[...] Assim um determinado significado é o que é não porque ele corresponde a um ‘objeto’ que exista fora do campo da significação, mas porque ele foi socialmente assim definido” (SILVA, 2007, p. 120).

A escola de hoje não pode apenas ser transmissora de conhecimentos conteudistas, desconsiderando as demandas culturais. Ela “[...] precisa incluir na sua agenda pedagógica a multiplicidade cultural, os saberes populares advindos de movimentos sociais e os saberes advindos das experiências subjetivas dos sujeitos” (FURLANI, 2011, p. 52).

Dessa forma, podemos compreender que é possível avançar para além dos conteúdos cobrados em avaliações externas, quando nos remetemos ao ensino na Educação Básica, tendo em vista que se faz necessário abordar temáticas que fazem parte do cotidiano da criança e de seu entorno, mesmo que para isso tenhamos que parar uma aula para falarmos

sobre temas da atualidade.

Com as relações de gênero isso não é diferente. Em nossas práticas escolares devemos abordar as questões de gênero com as crianças, no intuito desmitificar tabus sobre a descoberta do corpo e do outro, papéis de gênero, tarefas de casa (todos devem fazer independente do gênero), assim estaremos propiciando uma educação transformadora que contribui para a realidade social na qual as crianças estão inseridas.

Frente ao exposto, todas as etapas desta pesquisa estão fundamentadas em normas e critérios éticos adotados pelo Comitê de Ética da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS, tendo em vista que a realização de pesquisas envolvendo seres humanos deve apoiar-se em princípios que visem assegurar os direitos aos sujeitos pesquisados, buscando defender sua integridade e dignidade.

É considerada ainda a Resolução CEPE-UEMS nº 1.478, de 24 de setembro de 2014, que rege que a pesquisa será submetida à revisão ética e somente será apreciada se for apresentada toda a documentação solicitada pelo Sistema CEP/CONEP e a autorização institucional do local de estudo. Para isso, apresentamos aos responsáveis legais pelas crianças participantes da pesquisa o projeto de pesquisa e entregamos duas vias do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Assim procedendo, procuramos proteger o sigilo quanto aos dados dos participantes e respeitá-los em seus direitos públicos, privados e subjetivos.

2.3 Local da pesquisa

A escola em que desenvolvemos a pesquisa foi inaugurada em 21 de dezembro de 1986, no bairro Coophasul em Campo Grande – MS. Sua localização está concentrada em uma área mista, que se constitui de residências e empresas comerciais. O bairro e a escola são de fácil acesso não só ao centro da Capital, mas a todas as regiões e demais bairros da cidade. A escola atende cerca de 800 (oitocentos) estudantes, entre 6 a 32 anos de idade, em seus três períodos de funcionamento: pela manhã das 07h às 11h20min., à tarde das 13h às 17h20min. e à noite das 18h30min. às 22h30min.

No período matutino, funcionam na escola 2 salas de nonos Anos do Ensino Fundamental e 8 salas de Ensino Médio regular. No período vespertino, a escola atende do 2º ao 8º ano do Ensino Fundamental, sendo uma turma de 2º ano; uma de 3º; uma de 4º e uma de 5º ano e para os anos finais do Fundamental: uma sala de 6º ano, 2 salas de 7º ano, 2 de 8º ano e 1 sala de 9º ano. A noite são 4 salas destinadas a atender a EJA (Educação de jovens e

adultos – ensino médio) e 6 salas para o Ensino Médio regular.

A equipe pedagógica é composta por uma diretora, um diretor adjunto, três coordenações pedagógicas, 68 professores, sendo 30 efetivos e 38 convocados. Do grupo de professores a maioria possui curso superior e pós-graduação. A equipe de técnicos administrativos é composta por 27 servidores, sendo 26 efetivos e 1 convocado.

A escola possui, em seu espaço interno, a secretaria escolar, 2 salas de coordenação pedagógica, sala de informática, 1 sala da direção, 1 biblioteca, 1 sala de recursos, sala dos professores, 10 salas de aulas, pátio coberto, um banheiro masculino para os alunos contendo 03 boxes e 1 para cadeirantes, um banheiro feminino para as alunas contendo 03 boxes, banheiros masculinos e femininos para os professores (separados).

Na área externa há um jardim na entrada e uma horta construída em cooperação entre professores e estudantes. A unidade escolar não passou por nenhuma reforma recente e possui ainda em sua estrutura uma sala de leitura, uma sala de tecnologia educacional, 1 quadra coberta, um banheiro masculino e um feminino para os funcionários, uma cozinha pequena, sem ventilação e sem depósito de alimentos. Não há refeitório para alunos.

A unidade escolar procura trabalhar a motivação do educando para alcançar maior envolvimento e compromisso nas atividades propostas na pela escola. Dessa maneira, procura — tendo como fundamento a sua proposta pedagógica — programar ações para ampliar a compreensão de seus estudantes quanto à prática de cidadania e relações sociais entre os mesmos: “ [...] a) Trabalhar em sala de aula pequenos projetos sobre temas como: bullying, discriminação, diversidade, relações de gênero e hábitos saudáveis de convivência; b) Promover na escola palestras envolvendo estes temas.” (PPP, 2017, p.24).

O perfil da clientela atendida pela unidade escolar é constituído por alunos oriundos dos bairros adjacentes com comunidades distintas, formando assim, um grupo heterogêneo. Com relação à situação socioeconômica, os pais na sua maioria são assalariados com renda familiar entre 1 a 10 salários mínimos que de acordo com os critérios estabelecidos pelo IBGE, são considerados de Classe Média. “Outro dado interessante é que pequena parte dos nossos alunos estão no mercado de trabalho ou atuam como menor aprendiz, os demais fazem cursos preparatórios ou profissionalizantes em outras instituições”. (PPP, 2017, p.10).

Em relação à questão familiar, muitos moram com um dos progenitores e alguns residem apenas com as avós. Quanto à escolarização dos pais, constatamos que a maioria possui o Ensino Fundamental e Médio e outros, cursam o Ensino Superior. A participação dos pais nas reuniões escolares atinge uma média de 30%, demonstrando falta de participação efetiva na vida escolar do filho, sendo esse um fator desencadeador de muitos problemas para

a escola. Essa realidade pode ser atribuída a diversos elementos, tais como: falta de tempo devido ao trabalho, a localização geográfica da escola e o comodismo perante o sistema educacional nacional.

Dessa perspectiva, a escola busca soluções paliativas, realizando reuniões por sala, convocações, eventos e palestras visando minimizar essa falta de acompanhamento familiar. Outra preocupação da escola é o consumo de drogas e álcool no perímetro escolar. Além da conscientização, a equipe pedagógica e colaboradores buscam orientar, inibir e proibir essas práticas nocivas ao educando.

A indisciplina é outro tópico preocupante para a administração escolar, pois atrapalha o bom andamento das aulas, dificulta o aprendizado, contribui para a evasão e reprovação do aluno, além de motivar brigas e agressões verbais. Os alunos que deixam de cumprir as normas previstas no Regimento Escolar são advertidos verbalmente e de forma escrita pela coordenação e direção, sendo que após o registro efetuado, o aluno deverá retornar à sala de aula, exceto nos casos de agressões verbais e físicas aos colegas ou docentes. Nos casos extremos, são chamados os pais ou responsáveis, para que tomem ciência dos atos e atitudes dos filhos. As penalidades aplicadas são aquelas previstas no Regimento Escolar.

2.4 Participantes da pesquisa

Para participar dessa pesquisa, foi escolhida, com o auxílio da professora regente, uma turma com 30 crianças entre 7 e 8 anos de idade do 2º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Antes de iniciarmos as atividades com as crianças foram realizadas duas reuniões com a equipe gestora da escola, para apresentar a proposta da pesquisa e solicitar a autorização para a sua realização. Depois de termos realizado essa etapa burocrática com a equipe gestora, realizamos uma reunião com a professora regente da turma e as crianças para que estas conhecessem a proposta que pretendíamos realizar com a turma.

Nessa reunião apresentamos o projeto na íntegra, termos de consentimento e assentimento e colhemos assinaturas dos responsáveis pelas crianças, das crianças e da professora caso quisessem participar da pesquisa em questão. Feito isso agendamos uma reunião com os responsáveis legais de cada criança, para que tivessem conhecimento da pesquisa e autorizassem — por meio do aceite no termo de consentimento — que a

participação de seus filhos, tendo em vista que se trata legalmente de crianças menores de idade, necessitando, portanto, de autorização dos responsáveis para participarem de qualquer atividade. No caso desta temática de pesquisa complexa que aborda a questão de gênero, a autorização é fundamental, por tratar-se de assunto polêmico e delicado, quando levado as esferas da educação, por não haver formação continuada e estudos realizados nas escolas para debater esse assunto, tanto com os responsáveis legais dos estudantes, quanto com a equipe pedagógica.

Para desenvolver as propostas das temáticas citadas, reservamos um dia da semana todas às quartas – feiras para realizar as atividades com as crianças e a professora. As reflexões, análises e coletas de dados foram feitas juntamente com a orientadora. O desenvolvimento do projeto e a recolha dos dados foram feitos em dois meses.

Durante o processo da pesquisa atuei como professora na unidade escolar com a turma do 3º ano do Ensino Fundamental. Desde 2017—ano em que comecei a atuar na escola—lecionava para as turmas do Ensino Médio e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, tendo desenvolvido um projeto sobre as relações de gênero no Ensino Médio, em razão de a escola tem um público de estudantes com várias orientações sexuais. Assim, compreendi que havia a necessidade de se trabalhar essa temática com crianças dos anos iniciais. Como se trata de uma escola da rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul em perímetro urbano, a mesma atende crianças em nível de escolaridade a partir do 2º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

A escolha pela temática deu-se pela constatação da falta de pesquisas e produções acadêmicas que contemplem as relações de gênero entre meninas e meninos nos anos iniciais desse nível de ensino, bem como oportunizar práticas pedagógicas juntamente com a professora regente da turma que contribuam para a valorização das diversidades e respeito à diferença.

Sabemos que regras sociais arraigadas perpassam várias instituições sociais, assim a escola não poderia ser neutra em relação a essas normas de conduta que são colocadas para as crianças como dever a ser seguido. Dessa maneira, possibilitamos com essa pesquisa que professoras/es possam desenvolver práticas pedagógicas específicas para discutir e ampliar o repertório docente por meio da aplicação, em sala de aula, da temática das relações de gênero.

Diante dessas reflexões nos propusemos a desenvolver a presente pesquisa com o objetivo de descrever e analisar as relações de gênero a partir de práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula. Assim nossas atividades formativas caminharam no sentido de romper com o binarismo desmitificando as representações de gênero estabelecidas como

norma para as crianças desde o nascimento, bem como sensibilizar o corpo docente para que oportunizem práticas pedagógicas reflexivas com as crianças.

2.5 Expressões da sexualidade: controle, repressão e tabus

Compreendemos a sexualidade como “[...] a base da curiosidade, a força que nos permite elaborar e ter ideias, bem como o desejo de ser amado e valorizado à medida que aprendemos a amar e a valorizar o outro”. (BRITZMAN, 1998, p.162). Manifestada por meio dos comportamentos, da fala, dos gestos, dos olhares e do toque, ultrapassa as questões biológicas do desenvolvimento humano e, sobretudo, envolve o afeto.

Nossos comportamentos em relação à sexualidade estão ligados à forma como as relações de gênero estão organizadas na sociedade. Tornamo-nos mulheres e homens, desde que nascemos, pois, as relações de gênero determinam os nossos comportamentos. Conforme Ferrari (2012):

A palavra menino só adquire significado em relação com o significado de menina e vice-versa. No entanto, esses gêneros e as identidades de gênero vão sendo construídos pelos símbolos, de forma que é possível afirmar que as identidades só podem ser conhecidas na prática, visto que elas não são unificadas nem tampouco algo definido previamente. Assim, não basta o anúncio e o conhecimento de que esse corpo que está se desenvolvendo é menino ou menina, há necessidade de se construir essa identidade no dia-a-dia, sobretudo através dos símbolos (FERRARI, 2012, p.101).

Essas normas são fixas em nossa cultura como se fosse um caminho que devemos seguir, padronizando assim o que é ser masculino e o que é ser feminino, criando-se assim a identidade de gênero que será construída ao longo de nossas práticas educativas e de nossas vidas, consolidando-se a partir de valores e regras que a sociedade tem para o ser masculino e para o feminino.

Assim, buscamos compreender como nos constituímos enquanto sujeitos com diferentes sexualidades. Para tanto, dialogamos com Foucault (1977) em seu livro “História da Sexualidade I - Vontade de saber” que buscou produzir uma história de como a sociedade durante séculos vem abordando e lidando a respeito de seus saberes sobre a sexualidade como uma forma de poder.

[...] a repressão foi, desde a época clássica, o modo fundamental de ligação entre poder, saber e sexualidade, só se pode liberar um preço considerável:

seria necessário nada menos que uma transgressão das leis, uma suspensão das interdições, uma irrupção da palavra, uma restituição do prazer ao real, e toda uma nova economia dos mecanismos do poder; pois a menor eclosão de verdade é condicionada politicamente. (FOUCAULT, 1977, p.11)

Deste modo, evidenciamos nos estudos de Foucault (1977) que esse discurso da repressão imposto a partir do século XIX, tinha como intuito controlar e regular os corpos, não permitindo que os mesmos se relacionem sexualmente em qualquer lugar, como por exemplo, no trabalho aonde deveria colocar toda sua força. Assim a repressão moderna do sexo coincide com o desenvolvimento do capitalismo, faz parte da ordem burguesa, tendo em vista que a burguesia criou os dispositivos da sexualidade (regras e valores).

As crianças eram consideradas sem sexos (assexuadas) deste modo, deviam ser interditadas, proibidas de falarem sobre sexo e suas descobertas do corpo, fato que, de acordo com Foucault (1997, p.10) é próprio da repressão [...] “como condenação ao desaparecimento, mas também como injunção ao silêncio, afirmação de inexistência e, conseqüentemente, constatação de que, em tudo isso, não há nada para dizer, nem para ver, nem para saber”.

Assim, só era permitido falar sobre sexualidade nos *rendez-vous*, nas casas de saúde (hospitais ou consultórios médicos) e, no que diz respeito ao “sexo selvagem”, apenas aceito nos bordeis com as prostitutas e seus clientes, tudo muito velado e a preços altos. Fora desses lugares o sexo era reservado apenas para dentro de casa, voltado ao casal. [...] “O casal, legítimo e procriador, dita a lei. Impõe-se como modelo, faz reinar a norma, detém a verdade, guarda o direito de falar, reservando-se o princípio do segredo”. (FOUCAULT, 1977, p.9).

Surge, dessa maneira, o que Foucault (1977) intitula como “benefício do locutor” aquele que fala de sexo com solenidade, o demógrafo, o psiquiatra. Todos passam a falar de sexo da igreja ao psiquiatra. [...] “se o sexo é reprimido, isto é, fadado à proibição, à inexistência e ao mutismo, o simples fato de falar dele e de sua repressão possui como que um ar de transgressão deliberada.” (FOUCAULT, 1977, p.12). Assim quem fala sobre sexo, fica fora do alcance do poder, violando a lei, possibilitando uma liberdade futura indesejada.

De acordo com Foucault (1977,p.13-14) [...] A ideia do sexo reprimido, portanto, não é somente objeto de teoria. [...] Dizer que o sexo não é reprimido, ou melhor, dizer que entre o sexo e o poder a relação não é de repressão. [...] Não seria somente contrariar uma tese bem aceita. “Seria ir de encontro a toda uma economia, a todos os “interesses” discursivos que a sustentam”. Contudo o autor tenta compreender esses discursos produzidos sobre a sexualidade, seus ditos e não ditos. Foucault (1977) afirma que a partir do século XVII houve

um incremento de discursos, disseminação e implantação de sexualidades polimorfas e que a “vontade de saber” se obstinou em construir uma ciência da sexualidade.

Assim começa a formular um discurso sobre o sexo que não seja moral, mas racional. Foucault (1977) destaca que [...] “O sexo passa a ser gerido, administrado”. [...] “O sexo não se julga, apenas administra-se. Sobreleva-se ao poder público; exige procedimentos de gestão; deve ser assumido por discursos analíticos”. [...] “necessidade de regular o sexo por meio de discursos úteis e públicos e não pelo vigor de uma proibição”. (FOUCAULT, 1977, p.27-28).

Nessa perspectiva, o mesmo ocorre com o sexo das crianças. Foucault (1977) afirma frequentemente que [...] “a época clássica o submeteu a uma ocultação do qual só se libertou com os *Três ensaios* e com as benéficas angústias do *pequeno Hans*”. Porém [...] não se fala menos do sexo, pelo contrário. Fala-se dele de outra maneira; são outras pessoas que falam, a partir de outros pontos de vista e para obter outros efeitos.”(FOUCAULT, 1997,p.29-30).

No intuito de compreender como funcionavam esses dispositivos, Foucault (1977) demonstra como a arquitetura dos colégios e os procedimentos internos revelam a preocupação com a sexualidade das crianças e dos jovens.

O espaço da sala, a forma das mesas, o arranjo dos pátios de recreio, a distribuição dos dormitórios (com ou sem separações, com ou sem cortina), os regulamentos elaborados para a vigilância do recolhimento e do sono, tudo fala da maneira mais prolixa da sexualidade das crianças.
”(FOUCAULT, 1977, p.30).

A partir do século XVIII, os discursos sobre os sexos das crianças e dos adolescentes passam a ter importante papel, possibilitando diversas estratégias e ações institucionais de conhecimento e repressão. Desse modo, impondo conhecimentos religiosos, que escapavam de seus saberes, permitia-se a intensificação dos discursos, sendo assim, desde o século XVIII o sexo provocou diversos discursos erotizados.

Os séculos XIX e XX de acordo com Foucault (1977,p.38) “foram, antes de mais nada, a idade da multiplicação: uma dispersão de sexualidades, um reforço de suas formas absurdas, uma implantação múltipla das perversões. “Nossa época foi iniciadora de heterogeneidades sexuais.” [...] “O sexo dos cônjuges era sobrecarregado de regras e recomendações”. [...] “e estava sob estreita vigilância”. [...] “Não havia uma hierarquia de desvios sexuais, a infidelidade e a homossexualidade se equivaliam”. Para Foucault (1977), a sexualidade é:

[...] o nome que se poderia dar a um dispositivo histórico: não a realidade

subterrânea que se apreende com dificuldade, mas à grande rede da superfície em que a estimulação dos corpos, a intensificação dos prazeres, a incitação ao discurso, a formação dos conhecimentos, o reforço dos controles e das resistências, encadeiam-se uns aos outros, segundo algumas estratégias de saber e de poder (FOUCAULT, 1997, p. 100).

É necessário compreendermos a sexualidade não apenas como uma terminologia, mas também nos atermos aos discursos que nos rodeiam e como eles regulam e intensificam as desigualdades de gênero no espaço social e escolar. Sendo assim, a sexualidade, por fazer parte da cultura, não pode ser vista e concebida como algo estático e acomodado, mas deve ser vista como algo que se transforma, dinâmico e vivo.

Nesse contexto, Louro (1999) aponta que a sexualidade é constituída por meio das relações culturais e históricas, sendo este um processo de construção que está continuamente se transformando. Assim, “[...] a sexualidade tem a ver com o modo como as pessoas vivem seus desejos e prazeres, tem a ver, portanto, com a cultura e a sociedade, mais do que com a biologia”. (LOURO, 1999, p. 88).

Nessa ótica, é impossível não associarmos a escola a esse debate, uma vez que é uma instituição social na qual convivem diversos grupos culturais e sociais. No entanto, a impressão que se tem é que a escola procura negar essas diferenças, podendo impor o padrão de que todos são iguais e padronizando assim, o jeito de ser menino e menina e até mesmo o tipo de família concebida como "normal", ou seja, a ideia de família nuclear, algo que se observarmos bem evidenciaremos que não existe mais há muito tempo. Louro (1997) afirma que quando generalizamos que todos vivem em um contexto de uma família considerada como "normal":

[...] supõe-se que as atividades e funções do homem e da mulher devam estar distintas e bem definidas, e que, em conjunto, os adultos estejam incumbidos da educação das crianças e jovens. Qualquer alteração que escapa desse arranjo tido como correto e padrão pode ser, então, compreendida como uma irregularidade ou discrepância. (LOURO, 1997, p. 90).

Todos nós temos consciência de que as famílias de hoje não se estruturam mais só nesse modelo e a escola insiste em ignorar as que não correspondem a essa constituição considerada como padrão e única. Isso acaba por comprometer também as questões ligadas a sexualidade que é encarada pela escola como sendo apenas uma a correta, reafirmando deste

modo, que aqueles que fogem desse "padrão" possuem uma atitude indesejada e imoral.

A partir do momento que nós professoras/es desconsideramos o que vemos e ouvimos em sala de aula, podemos reforçar a discriminação e as desigualdades sociais que nos são impostas desde o nascimento, permitindo que as crianças não faça suas preferências excluindo assim tudo aquilo que foge da regra imposta pela sociedade.

Louro (1997) salienta que a “sexualidade está na escola porque ela faz parte dos sujeitos, ela não é algo que possa ser desligado ou algo do qual alguém possa se despir”. (LOURO,1997, p. 81). Sendo assim, a educação que na maioria das escolas está sendo oferecida, volta-se cada vez mais para fortalecer atitudes discriminatórias, deixando bem claro,desse modo, qual é o lugar da mulher e qual é o lugar do homem, tornando o sexo feminino cada vez mais associado ao frágil e o masculino associado ao viril.

É de grande urgência que a escola enquanto instituição social possibilite as discussões relativas a sexualidade em seu âmbito, tendo em vista que se trata de um espaço transmissor de conhecimento científico, portanto, enquanto educadores nos cabe lidar com essa temática sem pudor, pois todos os seres humanos passam durante toda a sua vida por diversas descobertas sobre o corpo, sexualidade, identidade e gênero, com as crianças não será diferente. Assim estaremos oportunizando aprendizagens que contemplem integralmente nossos estudantes.

Dessa maneira, Felipe (2004) ressalta ser necessário estabelecer “[...] reflexões acerca dos conceitos de corpo, gênero e sexualidade na formação docente, para que, a partir de tais discussões, possamos compreender tais processos de representação como locais de disputa política que envolve relações desiguais de poder”. (FELIPE, 2004, p. 32).

Neste sentido, as questões de gênero devem ser priorizadas desde a Educação Infantil, pois as identidades são construídas socialmente, seja pela linguagem ou cultura. Desse modo, os/as Professores/as estarão possibilitando conhecimentos outros às futuras gerações, tornando nosso país menos desigual e mais humano.

É necessário, portanto, mudar essa dinâmica escolar, seja por meio de leituras de textos literários seguidos, por exemplo, de rodas de conversas, contação de história, com posterior dramatização dessas histórias pelas crianças, oferta de cursos de capacitação aos/as professores/as, possibilitando que se desmitifique esse conteúdo e que o mesmo seja visto de forma adequada para ser implementado no currículo das instituições escolares, tópico que será abordado no subitem a seguir.

2.6 Currículo: fortalecendo a prática pedagógica

Neste subitem, apresentamos a noção de currículo que “[...] não se restringe apenas a ideias e abstrações, mas [se refere] a experiências e práticas concretas, construídas por sujeitos concretos, imersos em relações de poder”. (GOMES, 2008, p.23). No tocante à temática da diversidade — em especial às relações de gênero e sexualidade — apresentamos de forma breve os desdobramentos que permitirão melhorias na ação docente e nas práticas pedagógicas.

Dessa perspectiva, permeiam o currículo os conteúdos a serem ensinados; as experiências vividas; os planos pedagógicos; seus objetivos e seus processos de avaliações. Assim, de acordo com Candau e Moreira (2008, p.18) o currículo seria “[...] as experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações sociais e que contribuem para a construção das identidades de nossos/as estudantes”. Reportamo-nos ao conceito de currículo para nos referir às atividades organizadas nas escolas.

Dessa forma, abordar as questões do currículo, se faz necessário por acreditarmos que é por meio dele que as “coisas” acontecem na escola, assim ele pode ser entendido como o guia da organização escolar, sendo assim de fundamental importância o papel do professor para a materialização dos conhecimentos na escola e na sala de aula.

Assim é necessário romper com a visão monocultural da dinâmica escolar, no entanto é um processo pessoal e coletivo que exige desconstruir e desnaturalizar estereótipos e “verdades” que impregnam e configuram a cultura escolar e a cultura da escola. (CANDAU e MOREIRA, 2008, p.32).

Com toda a modernidade e mudanças de costumes em nossa sociedade, compreendemos o conceito de cultura como dinâmico, multifacetado e a escola como uma instituição social é participante dessa cultura. Observamos que é inegável a pluralidade cultural existente nos espaços escolares, no tocante as relações de gênero e sexualidade que por vezes acarreta confrontos e conflitos — tanto de formação quanto no aspecto cultural — pois envolve a individualidade dos estudantes e, por vezes, questiona crenças e costumes. No entanto, o que enfatizamos é que essa diversidade deve ser respeitada e ensinada em sala de aula, com vistas a propiciar o enriquecimento entre as partes, fortalecendo o respeito às diferenças e a cultura da paz.

Conforme salienta Candau e Moreira (2008), “desvelar essa realidade e favorecer uma

visão dinâmica, contextualizada e plural das identidades culturais é fundamental, articulando-se as dimensões pessoais e coletivas desses processos”. (CANDAU e MOREIRA, 2008, p.38).

Dessa maneira, é fundamental explicitarmos como compreendemos a concepção de diversidade nesta pesquisa que é pautado em Gomes (2008, p. 17): “[...] diversidade pode ser entendida como a constituição histórica, cultural e social das diferenças. A construção das diferenças ultrapassa as características biológicas, observáveis a olho nu”. A partir dessa compreensão, a temática da diversidade relaciona-se a toda a construção histórica da sociedade, considerando especialmente particularidades e individualidades.

Para ampliar a discussão temos a Proposta curricular de Santa Catarina (PCSC, 2014) que serve de exemplo para compreendermos como a diversidade é entendida no documento e vista como característica da espécie humana, podendo nos auxiliar na elaboração de uma proposta curricular escolar que abarque as temáticas das diversidades:

seres humanos são diversos em suas experiências de vida históricas e culturais, são únicos em suas personalidades e são também diversos em suas formas de perceber o mundo. Esta noção nos remete à ideia de diferenças de identidades constitutivas dos seres humanos, das suas organizações sociais, etnias, nacionalidades, gêneros, orientação sexual, religiosidades. (PCSC, 2014, p. 54).

Essa proposta de curricular de Santa Catarina nos serve de auxílio e sugestão de como podemos oportunizar um currículo que valorize as diversidades, valorizando as realidades sociais, reconhecendo os direitos humanos e respeitando - os. Assim, conceber um currículo que permita debater e compreender, nas escolas, as relações de gênero e sexualidade se faz necessário e urgente frente a ações políticas que vêm ocorrendo no cenário brasileiro, posto que a “[...] educação de uma maneira geral é um processo constituinte da experiência humana, por isso se faz presente em toda e qualquer sociedade”.(GOMES, 2008, p.18).

QUADRO 2 - As diversidades na proposta curricular do Estado de Santa Catarina (2014) – PCSC

MODALIDADES ESCOLARES	TEMAS, SUJEITOS E POLÍTICAS IDENTITÁRIAS
Educação Especial	- Direitos Humanos
Educação Escolar Indígena	- Educação das Relações Étnico-raciais
Educação do Campo	- Educação das Relações de Gênero
Educação Quilombola	- Educação para as Diversidades Sexuais
Educação Ambiental	

Fonte: elaborado pela professora-pesquisadora (2019).

Dessa perspectiva, evidenciamos na Proposta Curricular de Santa Catarina (PCSC, 2014), a importância de enfatizar a co-educação permanente na educação básica, ou seja, garantir que todos/as tenham acesso e permanência a todos os componentes curriculares, [...] a fim de que a igualdade nas relações de gênero se torne uma realidade na Formação Integral de nossas crianças e jovens (PCSC, 2014, p. 61), permitindo que meninos e meninas, homens e mulheres participem juntos das atividades pedagógicas e possibilitando uma reflexão das vivências sexuais, políticas, bem como da superação das violências e discriminações.

Nesse sentido, é necessário oferecer capacitação ao corpo docente, a fim de que possam compreender as transformações ocorridas no contexto de seus estudantes e compreender que a escola por se tratar de uma instituição social é dinâmica e sofre mudanças constantemente, o que exige a modificação no tratamento e na inserção de assuntos antes invisibilizados. Dessa forma, compreendemos que:

A diversidade é um componente do desenvolvimento biológico e cultural da humanidade. Ela se faz presente na produção de práticas, saberes, valores, linguagens, técnicas artísticas, científicas, representações do mundo, experiências de sociabilidade e de aprendizagem. (GOMES, 2008, p.18).

Além disso, consideramos que os diferentes contextos históricos, sociais e culturais, permeados por relações de poder e dominação, acompanhados de uma maneira tensa e, por vezes, ambígua de lidar com o diverso, se faz necessário para uma melhor compreensão das relações sociais de modo que possamos evitar equívocos e garantir uma educação reflexiva, crítica e significativa ao educando e ao educador.

Nesse contexto, devemos considerar que a palavra diversidade deve ser compreendida em uma “[...] perspectiva relacional, ou seja, as características, os atributos ou as formas ‘inventadas’ pela cultura para distinguir tanto o sujeito quanto o grupo a que ele pertence depende do lugar por eles ocupado na sociedade e da relação que mantêm entre si e com os outros”. (GOMES, 2008, p. 22).

Dessa maneira, inserir as temáticas que constituem a diversidade no currículo escolar de acordo com Gomes (2008) se faz necessário, pois implica “[...] compreender as causas políticas, econômicas e sociais de fenômenos como etnocentrismo, racismo, sexismo, homofobia e xenofobia. Falar sobre diversidade e diferença implica posicionar-se contra processos de colonização e dominação”. (GOMES, 2008, p.25). A mesma autora ainda evidencia que:

A questão da diversidade aparece, porém, não como um dos eixos centrais da orientação curricular, mas sim, como um tema. E mais: muitas vezes, a diversidade aparece somente como um tema que transversaliza o currículo entendido como pluralidade cultural. A diversidade é vista e reduzida sob a ótica da cultura. (GOMES, 2008, p.28).

Como a autora sinaliza, a diversidade muitas vezes é apontada no currículo pela ótica da cultura, esquecendo-se de que temos diversas manifestações culturais e formas de viver, ser e estar no mundo. Sob essa perspectiva, não raras vezes os currículos escolares, em especial orientações como as dos PCNs, reportam-se a uma cultura específica, ou seja, à heteronormatividade, o que não contribui com a aprendizagem ao negar tudo o que for diferente. Em outras palavras:

As culturas são diversas e variadas. A escola e seu currículo não demonstram dificuldade de assumir que temos múltiplas culturas. Essa situação possibilita o reconhecimento da cultura docente, do aluno e da comunidade, a presença da cultura escolar, mas não questiona o lugar que a diversidade de culturas ocupa na escola. (GOMES, 2008, p.28).

É necessário que construamos práticas pedagógicas que realmente possibilitem o atendimento às demandas escolares, tendo em vista que a peça principal de nossas ações educativas são os estudantes. Portanto, quando nos propomos a reconstruir essa prática pedagógica devemos compreender que não se trata de transmitir conhecimentos ao outro, mas realizarmos trocar de conhecimentos e assim construímos juntos novas aprendizagens.

Assim há necessidade de se ter um currículo que garanta que questões de gênero e

sexualidade sejam inseridas nos currículos escolares, tendo em vista que como salienta Furlani (2011):

[...] são conhecimentos imprescindíveis à formação integral da criança e do/a jovem. O sexo, o gênero, a sexualidade, a raça, a etnia, a classe social, a origem, a nacionalidade, a religião, por exemplo, são identidades culturais que constituem os sujeitos e determinam sua interação social desde os primeiros momentos de sua existência. (FURLANI, 2011, p.67).

É nossa obrigação enquanto professoras/es garantir que nossas crianças tenham acesso a educação sexual, pois somente dessa maneira estaremos possibilitando-lhes uma educação integral. Também não podemos nos esquecer que a sexualidade é construída por meio da discursividade e nas relações que temos com os outros e conosco.

Assim elaboramos um quadro para expor os oito princípios para uma educação sexual na escola de acordo com Furlani (2011):

QUADRO 3 – Oito princípios para uma educação sexual

PRINCÍPIO I	A educação sexual deve começar na infância e, portanto, fazer parte do currículo escolar.
PRINCÍPIO II	As manifestações da sexualidade não se justificam, apenas, pelo objetivo da “reprodução”.
PRINCÍPIO III	A descoberta corporal é expressão da sexualidade.
PRINCÍPIO IV	Não deve haver segregação de gênero nos conhecimentos apresentados a meninos e meninas; portanto, a educação sexual deve acontecer sempre em coeducação.
PRINCÍPIO V	Meninos e meninas devem/podem ter os mesmos brinquedos.
PRINCÍPIO VI	A linguagem plural, usada na educação sexual, deve contemplar tanto o conhecimento científico quanto o conhecimento familiar/popular/cultural.
PRINCÍPIO VII	Há muitos modos de a sexualidade e o gênero se expressarem em cada pessoa; portanto, eu posso ter alunos/as se constituindo homossexuais.
PRINCÍPIO VIII	A educação sexual pode discutir valores como respeito, solidariedade e direitos humanos.

Fonte: Quadro elaborado pela professora-pesquisadora (2019), baseado nos dados oferecidos por Furlani (2011).

Com base nesse quadro, não podemos nos esquecer que para educar não existe

neutralidade; a forma como pensamos se reflete em nossa prática pedagógica; sempre fazemos uso de alguma teorização em nossa prática docente mesmo que inconsciente; deveria ser papel da formação docente inicial ou continuada refletir sobre essa temática; a prática pedagógica é permeada de decisões e escolhas, portanto uma disputa de poder diária. Assim, necessitamos com urgência estudar as teorias e nos comprometer politicamente para decidir que tipo de professor/a queremos ser no tocante a educação sexual: o que reprime, omite informações ou o que ensina as crianças a se sentirem bem com seus corpos, que permite que façam perguntas relativas a descobertas do corpo e democratiza o conhecimento.

3. REGISTRO DAS RELAÇÕES DE GÊNERO NA ESCOLA

Neste capítulo, apresentamos o registro das narrativas das crianças, seus desenhos e fotos elaborados durante o levantamento dos dados para a pesquisa. O caminho teórico adotado para este desenvolvimento tem o enfoque qualitativo e dentro dessa proposta metodológica, o estudo apresenta os desenhos e algumas narrativas como ferramenta, além dos resultados da coleta de dados.

Para fundamentar a nossa discussão, trabalhamos com as contribuições teóricas das/os seguintes autoras/es: Vianna e Finco (2009), Sales (2002), Meireles (2008), Furlani (2011), Louro (1997, 2011), Scott (1995), Junqueira (2012) que forneceram nosso aporte teórico-metodológico para a análise dos dados, entre outros.

A pesquisa foi desenvolvida por meio da contação de histórias, do registro de desenhos das crianças, com a exibição de vídeos e registro de suas narrativas, proporcionando assim uma compreensão sobre as trocas de aprendizagem significativas entre as crianças e a pesquisadora.

Para o levantamento de dados, foram seguidas as normas da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - UEMS, com a apresentação do projeto aos participantes e a assinatura dos Termos de Consentimento Livre Esclarecido aos responsáveis pelas crianças, do Termo de Assentimento Livre Esclarecido e autorização de uso de imagem. Os encontros ocorreram dentro do espaço escolar, e foram divididos em oito momentos conforme descrevemos no quadro abaixo:

QUADRO 4 - Oficina com as crianças

OFICINAS COM AS CRIANÇAS
1º Encontro: Apresentação do projeto a professora da turma, às crianças e a equipe pedagógica;
2º Encontro: Reunião com os pais, apresentação do projeto, solicitação de permissão para a participação das crianças na pesquisa, além da assinatura dos termos de consentimento.
3º Encontro: Contação da história <i>Diversidade</i> de Tatiana Belinky (1999), roda de conversa, atividade autorretrato.
4º Encontro: atividades sobre o sexo oposto.
5º Encontro: atividade brincadeiras e brinquedos
6º Encontro: Contação da História: <i>A princesa espertalhona</i> – Babette Cole (1998), roda de conversa, atividade desenho de uma princesa diferente.
7º Encontro: Contação da História: <i>Príncipe Cinderele</i> - Babette Cole (2005) roda de conversa, atividade desenho de um príncipe diferente.
8º Encontro: Encerramento do Projeto e agradecimento às crianças, aos pais, à equipe pedagógica e à professora.

Fonte: quadro elaborado pela professora-pesquisadora (2019).

Antes de iniciarmos a pesquisa, porém, foi necessário realizar uma reunião com as/os responsáveis pelas crianças no intuito de apresentarmos o projeto e colhemos as assinaturas com a autorização para que as crianças participassem das atividades. Além disso, para garantir o sigilo quanto às expressões e vivências das crianças, não utilizamos seus nomes, e sim as iniciais, garantindo assim, a credibilidade da pesquisa. Tudo o que as crianças expressaram nas rodas de conversas foi transcrito na íntegra, assim como seus desenhos, lembrando que os participantes possuem entre 07 e 08 anos de idade.



Figura 1: Progetec. Apresentação do projeto de pesquisa aos responsáveis legais das crianças e comunidade escolar. (2018).



Figura 2: Progetec. Explicação do projeto aos responsáveis legais. (2018).



Figura 3: Progetec. Explicação dos termos de consentimentos e assentimentos aos responsáveis legais (2018).

Após realizarmos os procedimentos éticos em reunião com responsáveis legais e equipe escolar, mantivemos essa ética sempre respeitando as normativas que regulamentam como deve ser essa prática investigativa. Dessa maneira, ficamos mais tranquilas no que concerne ao cumprimento ético e de sigilona pesquisa.

Durante essa reunião, trouxemos ainda muitas informações importantes aos responsáveis que puderam tirar diversas dúvidas a respeito das relações de gênero e desmistificar a ideia de “família tradicional”. Conversamos bastante acerca da múltipla diversidade de arranjos familiares existente em nossa comunidade e que se faz necessário ter essa compreensão para evitarmos constrangimentos e comportamentos que não cabem nos dias atuais sobre a família, tendo em vista que essa instituição social é um organismo vivo, participante da cultura e por isso se modifica e se ressignifica sempre. A seguir, abordaremos sobre diversidade para as crianças, ou seja, a necessidade de se elaborar práticas pedagógicas que lhes oportunizem ver o mundo de outras maneiras, para além do seu quintal.

3.1 As diversidades na escola

Neste item abordamos a diversidade vista e ouvida durante a realização das atividades com as crianças e como se faz importante apresentar essa diversidade existente a elas de uma maneira leve, aliada à sua realidade, possibilitando aprendizagens significativas, garantindo o direito a diferença, onde o outro fale e seja ouvido. De acordo com Ribeiro (2009) a

curiosidade das crianças sobre a temática da sexualidade humana é grande,

[...] mas, às vezes, as crianças não têm oportunidade de falar sobre suas dúvidas, principalmente em relação à gravidez, nascimento, casamento, diferença entre os sexos, homossexualidade, aids. Ainda bem que o devir-criança é uma resistência permanente, uma potencialidade de processos de transformação. (RIBEIRO, 2009, p. 65).

Dessa maneira, optamos pelo uso dos desenhos das crianças, podendo estes ser considerados o *corpus* da pesquisa, pois o conjunto destas linguagens da oralidade nos fornecem elementos consistentes sobre o olhar das crianças, a maneira como concebem e lidam com o que é ser menino e menina, também nos auxilia para a elaboração de um projeto de mediação pedagógica com a temática central as relações de gênero que da vida a esta pesquisa.

A metodologia adotada foi fundamental para evidenciar os elementos que constituem como meninos e meninas concebem e lidam com as manifestações de suas identidades, que no cotidiano escolar ocorrem de maneira vigiada em virtude dos padrões estabelecidos e ensinados para o gênero masculino e feminino pela sociedade. Dessa maneira, a escola acaba contribuindo para o silenciamento sobre essa temática por não possuir conhecimento científico suficiente para se sentir segura ao lidar com o assunto.

Nesse processo investigativo não se trata simplesmente de fotografar, gravar, transcrever, mas analisar os discursos das crianças, sejam eles realizados por variadas formas de linguagens e compreender como essas relações de gênero são estabelecidas e estão imbuídas de regras sociais, normas e padrões que perpassam a escola, tendo em vista que a mesma dissemina os valores estabelecidos pela sociedade em sua prática educativa. Assim, organizamos os desenhos, a discursividade, a descrição das atividades das crianças e as análises por subitens.

3.2 Como me vejo

Antes de iniciarmos as discussões a respeito da primeira atividade desenvolvida com as crianças, apresentamos o encaminhamento das providências iniciais necessárias ao desenvolvimento da pesquisa em sala de aula, bem como o contato mais efetivo com a turma e a professora. Em primeiro lugar, apresentamos e explicamos o projeto que contempla essa pesquisa às crianças e à professora regente. Nesse mesmo dia, realizamos a leitura do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido – TALE, para as crianças, explicando item por item para

que elas pudessem entender do que se tratava a pesquisa e que poderiam aceitar ou não participar. Feito isso, realizamos a leitura do Termo de consentimento livre e esclarecido – TCLE, à professora regente, evidenciando todas as fases da pesquisa, ressaltando que, assim como as crianças, ela poderia participar ou deixar de participar a qualquer momento sem dano algum.

Dessa maneira, na semana seguinte realizamos a primeira atividade com as crianças que tinha como conteúdo a contação da história do livro: *Diversidade*, de Tatiana Belinky. Essa atividade teve como objetivo oportunizar às crianças a compreensão sobre a diversidade entre si e o outro. A metodologia da aula se deu de maneira dialogada e expositiva. Desta maneira, após a leitura da história conversamos com as crianças sobre a obra no intuito de compreender o que elas entenderam sobre a mesma.

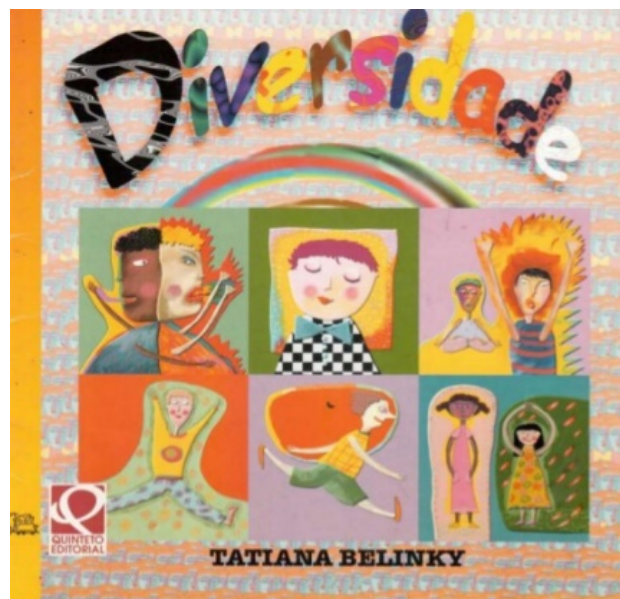


Figura 4: Capa de livro “Diversidade” retirado do site travessa.com.br (2018)

Após a realização da leitura da história foram feitos alguns comentários por parte das crianças, da professora regente e da pesquisadora. Em seguida foi entregue às crianças uma folha impressa aonde deveriam colocar seu nome e fazer seu autorretrato, com o intuito de evidenciar como se vêem no mundo, como se imaginam. Assim, as crianças realizaram seus desenhos com muito capricho e entusiasmo, sempre lembrando que deveriam desenhar como se vêem. Como recursos utilizamos o livro “Diversidade”, folha de sulfite, lápis e lápis de cor.

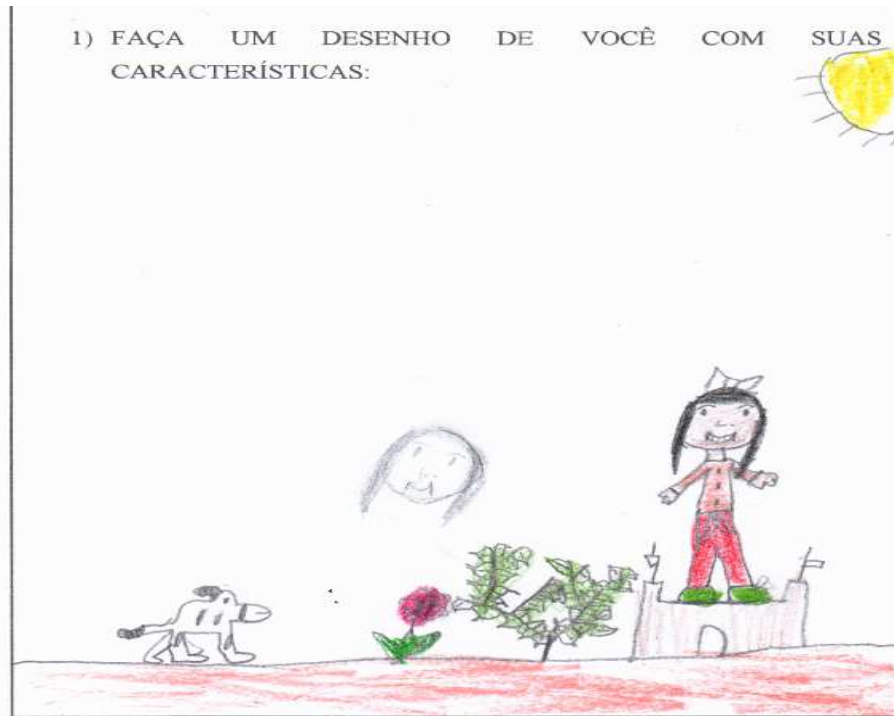


Figura 5: arquivo pessoal (2018)

Esse desenho foi realizado por uma menina de 7 anos de idade, que fez seu autorretrato evidenciando suas principais características físicas. Assim, conforme a criança A, assim nominada no intuito de, como já referido, garantir o sigilo ético por ser tratar de menor, que não pode ter seu nome revelado.

Pesquisadora: Por que você realizou seu desenho e pintura dessa forma?

Criança A: professora com esse desenho meu, tentei mostrar as cores que gosto que são o vermelho e o rosa, minha roupa favorita e que sou uma princesa. Um dia terei meu reino para mandar nos meninos, junto com meu animal de estimação meu cachorro Totó.

Pesquisadora: Por que você gosta de rosa e vermelho? Como assim mandar nos meninos?

Criança A: Prô todas as meninas gostam de rosa e vermelho, são as cores das meninas! Quero mandar nos meninos porque eles são chatos e briguentos e não deixam as meninas brincar com eles.

Pesquisadora: Você gostaria de brincar com ele? De que?

Criança A: de correr, jogar bola e montar lego, mas eles não deixam. (CRIANÇA A, 20/09/2018).

Com a narrativa da criança A, podemos evidenciar que ela se sente colocada de lado pelos meninos, pois seu objetivo é “ter um reino para mandar nos meninos”, para ela eles não permitem que as meninas participem dos momentos de diversão com eles. Além desse aspecto, também conseguimos observar em seu relato que as marcas das desigualdades estão em suas escolhas de cores como a mesma narra “rosa e vermelho, são cores das meninas”, ficando

evidente a marca de uma educação sexista e naturalizada. Gobbi (2014) assevera que “na escolha da cor, residem informações, modos de ver que traduzem e mostram elementos e aspectos presentes na sociedade” (GOBBI, 2014, p. 160).

Assim, é possível evidenciar que a cor carrega importantes mensagens para as crianças. Por ser instrumento da cultura, é uma poderosa mensagem simbólica das relações de gênero, na qual é possível constatar como as hierarquias de uma cultura são inscritas e presentes nos desenhos das crianças e quanto também são desconstruídas.



Figura 6: arquivo pessoal (2018)

Neste desenho feito pela criança B, é possível constatar que também ela realiza o seu autorretrato com suas características e como se vê.

Pesquisadora: Por que você realizou seu desenho e pintura dessa forma?

Criança B: Profê, amei fazer esse desenho de mim, gosto muito do jeito que Deus me fez. Minha mãe sempre me fala que sou uma princesa e que quando crescer terei meu príncipe. Fiz meu desenho de vestido cor de rosa e com coração, porque princesas usam vestidos. A senhora já assistiu ao filme da Bela Adormecida?

Pesquisadora: Já.

Criança B: Então ela é uma princesa loira e linda assim como eu.

Pesquisadora: As princesas só podem usar vestidos?

Criança B: Sim, professora, pois ficam lindas de vestido e a roupa certa para elas! (CRIANÇA B, 20/09/2018).

Nas narrativas da criança B, observamos marcas do binarismo (separação), as ações e

atitudes que se espera das meninas em oposição ao que se espera dos meninos, assim fica evidente esse discurso de que meninas devem usar vestidos, por ser a roupa adequada para elas. Outra fala importante se dá quando B diz que “um dia terá seu príncipe”, demonstrando que essas diferenças estão impostas às crianças, por diversos mecanismos que envolvem suas interações com os adultos, com as outras crianças, com a televisão, com a música etc. De acordo com Gobbi (2015):

A recorrência do rosa [...] passa a simbolizar tudo o que envolve o feminino entre essas crianças desenhistas, ao mesmo tempo em que poderia apenas colorir uma flor num jardim ou comportar-se como mais uma cor na paleta de cores. A cor rosa [...] demarca espaços (GOBBI, 2015, p. 149).

Dessa maneira, o desenho realizado pela criança B, atrelado a sua fala, revela os significados que está construindo no tocante ao que é ser menina e quais situações lhes são reservadas ou estão sendo criadas nas relações de gênero que vivenciam no dia a dia. Por meio da dicotomia das cores é revelado, o significado, algumas vezes claramente exposto, outras vezes de maneira mais sutil, mas que costuma transmitir a mensagem da separação dos corpos, quanto as relações de gênero.



Figura 7: arquivo pessoal da professora-pesquisadora (2018)

Esse desenho foi realizado por um menino que chamaremos de criança C. O mesmo realizou o desenho de seu autorretrato com muito capricho. Depois que finalizou-o, fiz-lhe algumas perguntas.

Pesquisadora: Por que desse desenho e cores?

Criança C: Prô fiz meu desenho de menino com as roupas que mais gosto camiseta e short. Também pintei de verde, pois o Huck é verde e forte, quando crescer quero ter meu carro, pois os homens devem dirigir seu carro. (CRIANÇA C, 20/09/2018)

Salientamos que a Criança C demonstra em sua narrativa marcas da masculinidade viril e forte, assim como aquele que participa das brincadeiras mais radicais e de movimentos. As representações culturais— como determinadas cores para o masculino e feminino— demonstram os gostos e opiniões dessa criança, evidenciando as representações que lhe constituem cotidianamente, seja na escola, ou na família.

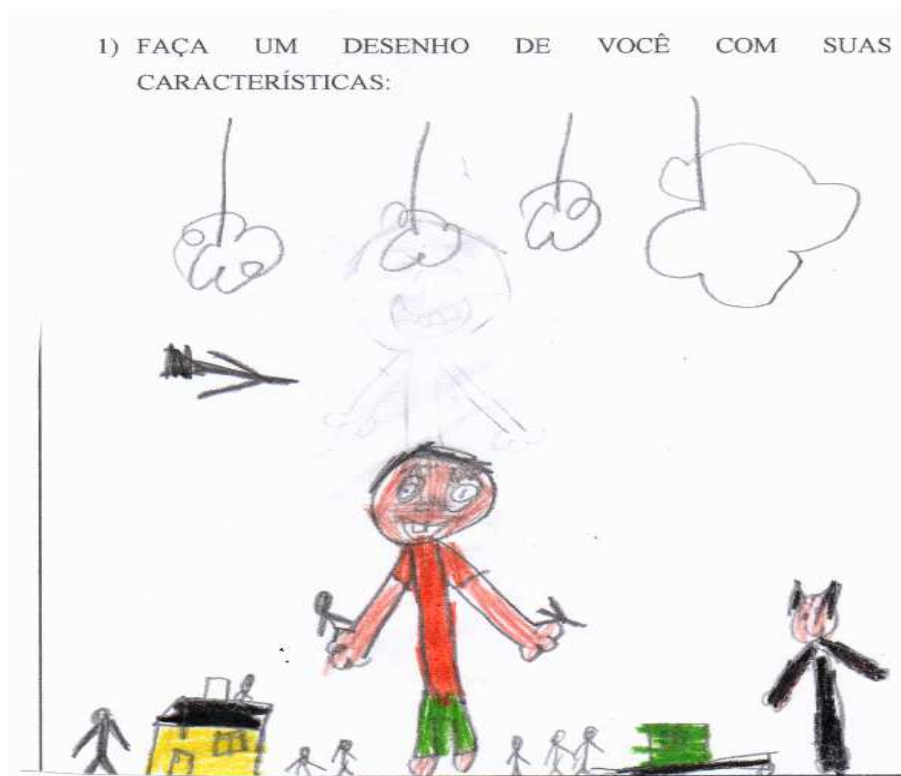


Figura 8 – Acervo da professora-pesquisadora (2018).

Essa atividade foi realizada por um menino de 8 anos de idade, chamado nesta pesquisa de criança D, que representou por meio do desenho seu autorretrato. Em seguida, conversei com ele sobre seu desenho:

Pesquisadora: Por que você realizou seu desenho e pintura dessa forma?

Criança D: Ai professora fiz meu desenho brincando do que mais gosto de guerrinha/lutinha. Coloquei no desenho aviões e soldadinhos, pois quero ser militar quando crescer. Fiz também um segurança para não deixar as meninas entrarem na

brincadeira.

Pesquisadora: Por que esse segurança está de preto?

Criança D: Porque é a cor da roupa que eles usam.

Pesquisadora: Por que as meninas não podem brincar.

Criança D: Aff! Porque não é brincadeira para elas. (CRIANÇA D, 20/09/18).

Tanto na narrativa, quanto no desenho conseguimos evidenciar que a criança D, demonstra o reflexo de uma educação sexista, binária e que segrega meninos e meninas. Assim, demonstra em sua narrativa dificuldades em interagir com as meninas, seja nas brincadeiras ou atividades diversas. De acordo com Vianna (2013)

As mulheres passam a ser geralmente associadas às atividades como alimentação, maternidade, cuidado e educação. Enquanto os homens são costumeiramente vistos como provedores e relacionados ao uso do poder. Criam-se, então, vários estereótipos sobre homens e mulheres: agressivos e racionais para os primeiros, e dóceis, relacionais e afetivas para as segundas. E, como decorrência, funções como alimentação, maternidade, preservação, educação e cuidado com os outros são mais relacionadas aos corpos e às mentes femininas, ocupando lugar inferior na sociedade quando comparadas às atividades masculinas (VIANNA, 2013, p. 172).

Assim, essa prática binária de separação sobre os significados de ser homem ou mulher, bem como no tocante as atribuições diversas para meninas e meninos, presentes em nossa sociedade, dificultam a compreensão das relações de gênero, tornando difícil assimilar outras maneiras de estabelecer as relações sociais.



Figura 9 – acervo da professora-pesquisadora (2018).

Neste desenho, realizado por um menino de 8 anos, chamado de criança E, podemos visualizar seu autorretrato com suas características. Após a finalização do desenho, foram realizadas algumas indagações sobre seu desenho como podemos ver abaixo:

Pesquisadora: Por que você se desenhou assim?

Criança E: Prô, fiz meu desenho assim porque acredito que sou muito forte, como o Homem de Ferro e quando crescer serei mais ainda.

Pesquisadora: Hum, e por que tem o desenho de uma casa no seu corpo?

Criança E: Porque professora amo muito minha casa e ela me faz se sentir seguro.

Pesquisadora: Que bom! Você me disse que quando crescer será mais forte, por quê?

Criança E: Porque os homens devem ser fortes, meu pai me disse que homem fraco é mariquinha!

Pesquisadora: O que é ser homem mariquinha?

Criança E: Professora, aff! É ser menininha, mole, fraco, chorar por tudo, igual as meninas.

Pesquisadora: Você acha ruim ser igual as meninas, por quê?

Criança E: Acho sim professora, elas são sem graça, brincam de boneca, não dá para brincar com elas, qualquer coisinha choram e nós meninos levamos a culpa depois. (CRIANÇA E, 2018).

Na narrativa da criança, juntamente com seu desenho constatamos marcas da relações

de poder nas relações de gênero, tendo em vista que enfatiza expressões como “quando crescer será mais forte”, “homem fraco é mariquinha”.

Em nossa sociedade, é convencionalmente atribuída às mulheres a dedicação ao universo privado, enquanto, aos homens é reservada a participação na vida pública. De acordo com essas representações tradicionais, tudo o que não se refere ao universo doméstico, à casa e aos cuidados dos filhos tem sido, ainda que imprecisamente, considerado participação pública reservada aos homens. Porém, apesar de as mulheres e suas identidades de gênero estarem convencionalmente associadas ao doméstico, em oposição aos homens, existem múltiplos modelos de feminilidade e masculinidade que recusam essa ruptura entre vida privada e participação na esfera pública. Há um modelo considerado hegemônico, mas sempre existiram tensões e ressignificações das atribuições masculinas e femininas a ele relacionadas. São homens e mulheres que se voltam para a esfera privada, dando novos significados para a relação convencionalmente estabelecida entre mulheres/vida privada e homens/participação pública. (VIANNA, 2013, p. 174).

Essas características fazem-nos pensar em uma história marcada por avanços e retrocessos eem como esse movimento histórico, social e cultural— que acontece nos espaços da casa, da igreja, da escola e nas oportunidades de contato com a temática investigada —reflete nas maneiras como meninas e meninos, por meio das culturas infantis, constroem suas relações de gênero.

Dessa perspectiva, a atividade com o desenho nos possibilita evidenciar como se faz de grande importância possibilitar às crianças compreensão da valorização das diversidades no cotidiano escolar. Assim, durante a atividade foi possível observar que algumas crianças tiveram dificuldades em se desenhar, suas negações enquanto ser humano acabaram sendo confrontadas, tendo em vista que o aspecto do cabelo e da cor constituíram-se em um fator preponderante sobre o qual tivemos que retomar com a sala em vários momentos, para mostrar a importância de a pessoa valorizar a cor dos seus olhos, dos seus cabelos, do formato do nariz, da cor da pele e espessura da boca. Quando terminamos a atividade foi possível ver como uma simples atividade pode contribuir para encontrarmos outras maneiras de nos vermos e de gostarmos de como somos. Assim, cada criança foi até a frente da sala e apresentou a turma seu autorretrato. Outro aspecto evidenciado no desenho é a forma como a ideia de masculinidade está atrelada a força.

3.3 Como vejo o outro

Nesse item apresentamos as análises sobre como as crianças vêem seu gênero oposto. Assim como na atividade anterior, fizemos uso da literatura infantil para iniciar nossas discussões nas rodas de conversas e possibilitar inspirações no desenvolvimento da atividade proposta. Essa atividade teve como conteúdo as relações de gênero e seu objetivo era reconhecer e respeitar as diferenças entre as pessoas.

No encaminhamento da atividade entregamos a cada criança uma folha de sulfite, solicitando-lhe, em seguida, que realizasse o desenho do sexo oposto ao seu, ou seja, a menina deveria desenhar um menino e o menino desenhar uma menina e colorir. Como recursos para a realização da atividade, utilizamos folha de sulfite, lápis e lápis de cor.

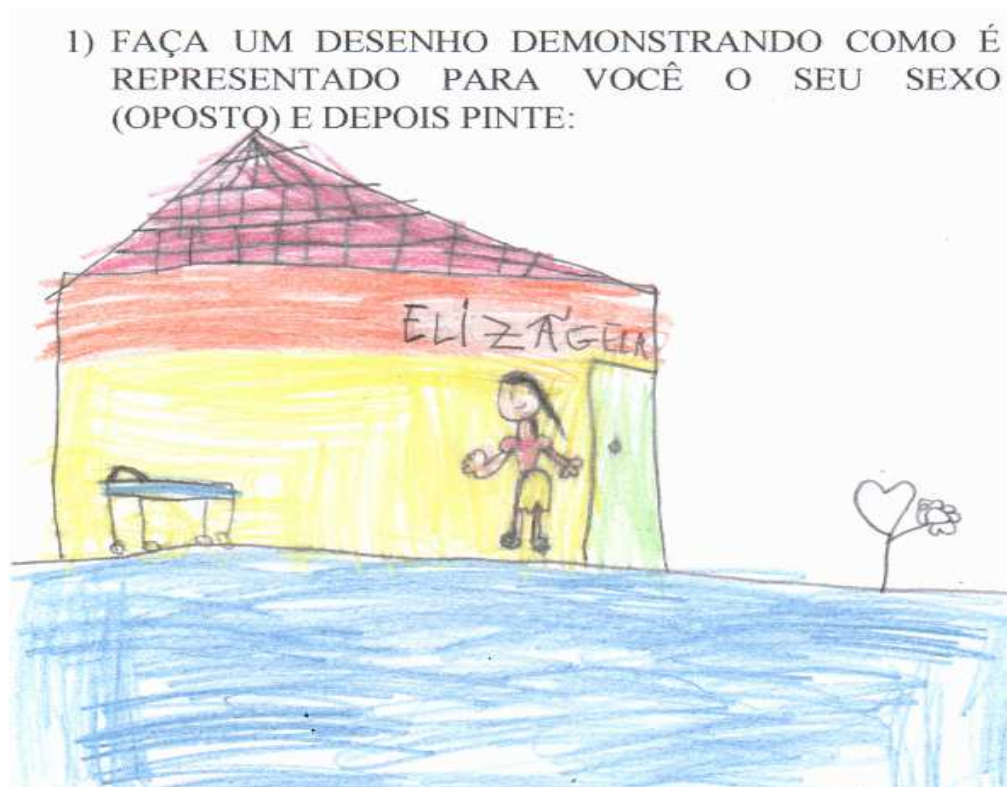


Figura 10: arquivo pessoal da professora-pesquisadora (2018).

Desenho realizado por um menino com 7 anos de idade chamado de criança F. que realizou, por meio do desenho, como vê o sexo oposto ao dele (as meninas). Assim, após o término de seu desenho a pesquisadora lhe fez alguns questionamentos para ter uma melhor compreensão da representação do sexo oposto evidenciada por meio do desenho.

Pesquisadora: Oi o que você quer mostrar ou falar com o seu desenho sobre as meninas?

Criança F: Prô no meu desenho quis mostrar que as meninas devem ser donas de casas, casar, cuidar da casa.

Pesquisadora: por que você acha que as meninas têm que agir dessa maneira?

Criança F: Porque o meu pai fala isso pra mim que mulher tem que cuidar da casa e a minha mãe cuida da minha casa muito bem.

Pesquisadora: Hum, entendi. Mas e se ela não quiser cuidar da casa?

Criança F: Prof ai vai ficar difícil pra ela casar né?. (CRIANÇA F, 2018).

Como é possível constatar, a criança F enfatiza em sua narrativa a necessidade de meninas serem donas de casa, ou seja, o destino da mulher ser do lar e mãe. Fica evidente também que seu pai reforça esse pensamento em casa sobre as escolhas e formas de ser mulher neste mundo. Quando indago a criança F se por um acaso a mulher não quiser se casa, recebo como resposta que ficará difícil essa mulher se casar. A criança F, evidencia dessa maneira as marcas do que se é esperado e desejado que as meninas façam na fase adulta. Ferrari (2009) nos assegura que:

[...] quando meninos e meninas tornam-se sujeitos para si mesmos, a partir daquilo que os outros dizem a seu respeito, do modo como os outros expressam suas opiniões sobre eles/elas, exigindo-lhes determinadas posturas, eles/elas refletem sobre tais objetivações, o que transforma o movimento do que chamamos de subjetivação. (FERRARI, 2009, p. 103).

Dessa maneira, temos que nos policiar para evitarmos colocar as crianças em verdadeiras prisões do ser sujeito, pois meninas e meninos possuem distintas opiniões sobre determinados assuntos e várias maneira de ver o mundo. Assim, essa objetivação do ser os limita, não possibilita que as/os mesmas/os tenham experiências de descobertas saudáveis, portanto lhes restando apenas as subjetividades para vivenciar seus gostos.

1) FAÇA UM DESENHO DEMONSTRANDO COMO É REPRESENTADO PARA VOCÊ O SEU SEXO (OPOSTO) E DEPOIS PINTE:

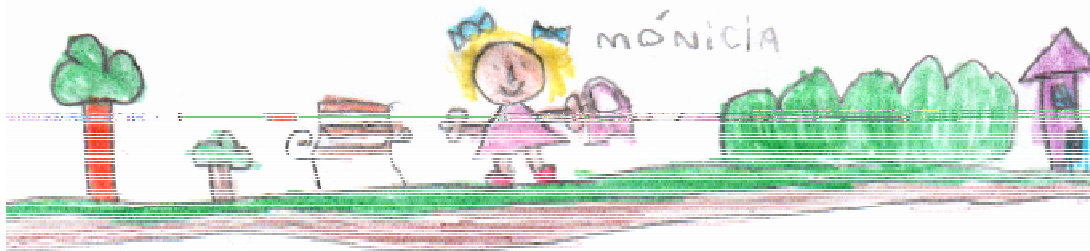


Figura 11: arquivo pessoal da professora-pesquisadora (2018).

Neste desenho feito por um menino de 8 anos de idade, que nesta pesquisa é chamado de Criança G, podemos observar como ele vê e entende o sexo oposto ao seu (menina). Após ter feito seu desenho, fiz-lhe alguns questionamentos a respeito do desenho para ter uma melhor compreensão do que representa para ele o sexo oposto.

Pesquisadora: Oi, gostaria de saber o porquê de você ter feito o desenho de uma menina assim? por que das cores?

Criança G: Prô desenhei a menina parecida com a minha irmã, porque é assim que ela se veste. As cores que pinte o vestido é o rosa, porque essa é a cor de menina.

Pesquisadora: As meninas só podem usar rosa?

Criança G: não Prô mas a cor delas é o rosa, minha mãe diz que as meninas ficam lindas de rosa, minha irmã usa muitas roupas cor de rosa.

Pesquisadora: Hum, entendi. (CRIANÇA G, 2018).

Na narrativa da criança G, observamos que a mesma demarca, em seu desenho, que a cor de menina é rosa e tem a representação de como deve ser uma menina, baseado em sua irmã, e traz essa visão de casa, pois apresenta em sua fala que sua mãe salienta que meninas usam roupas cor de rosa. Foucault (1997) salienta que

O importante, creio, é que a verdade não existe fora do poder ou sem poder

[...] A verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder. Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua “política geral” de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instancias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros... (FOUCAULT, 1997, p.12).

Portanto,esses “discursos de verdades” como evidenciados na fala de G, por meio da representação de seu desenho, acabam naturalizando a forma como as meninas “deve ser”, sendo responsável por construir determinado “padrão” de menina, assim impondo lugares, roupas, cores, brinquedos, brincadeiras que devem ser seguidos por elas e vigiado pelos adultos caso fujam da norma.

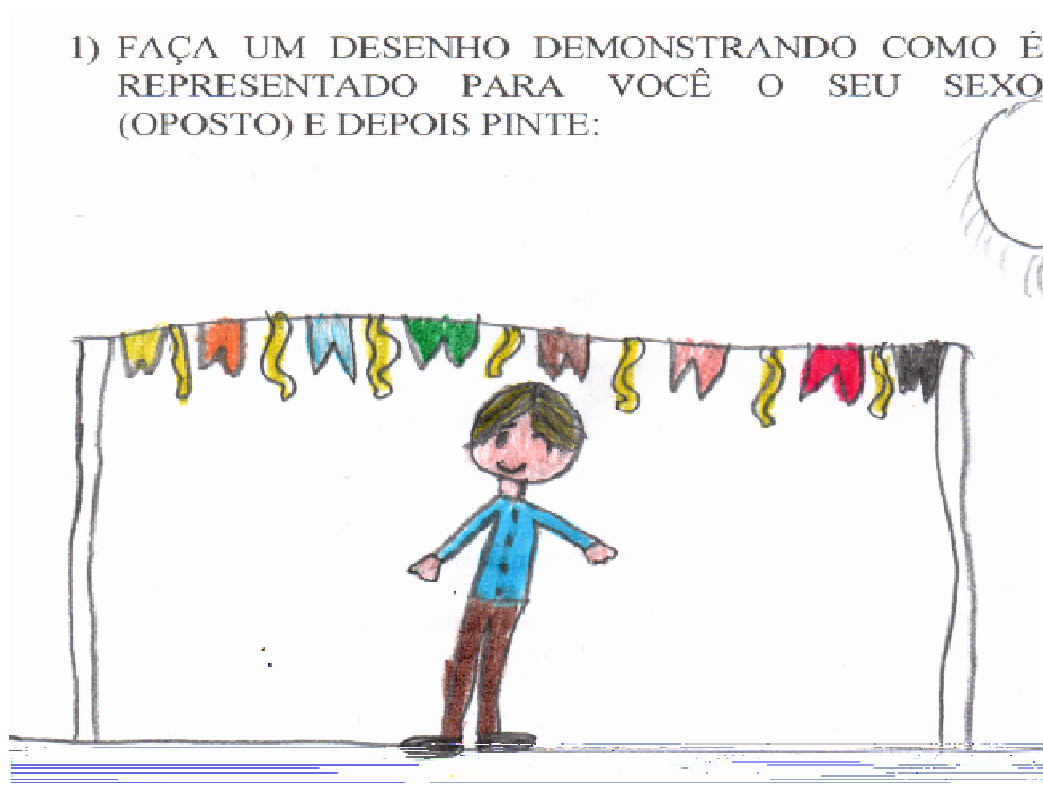


Figura 12: arquivo pessoal da professora-pesquisadora (2018).

Desenho realizado por uma menina de 7 anos de idade, chamada de criança H, no qual lhe é solicitado que demonstre como ela vê o sexo oposto ao dela (menino). Assim após o término do desenho foram realizadas algumas perguntas a mesma.

Pesquisadora: Oi, você poderia me explicar o que você quis demonstrar sobre os meninos com o seu desenho?

Criança H: Sim, prô quis demonstrar que os meninos adoram ir em festa, para dançar e beber.

Pesquisadora: Hum, por que você acha que eles adoram ir em festa?

Criança H: por que isso é coisa de menino né prô? E lá em casa é desse jeito meu pai sai muito para festa sem minha mãe.

Pesquisadora: Hum, entendo, mas você acha legal os meninos sair?

Criança H: Sair é legal, o problema é que meu pai bebe e agride minha mãe em casa.

Pesquisadora: tudo bem, não fica triste tá bom?! (CRIANÇA H, 2018).

Nessa narrativa, observamos que H vivencia em seu convívio familiar condutas por parte do pai de sair para festas. Assim, a mesma acredita que ir em festas é algo que os meninos devam fazer. Por conseguinte, a relata que devido às festas que o pai participa acaba consumindo bebidas alcoólicas e fica agressivo, chegando em casa e agredindo a mãe dela. Durante a fala de H, ela se emocionou e encheu os olhos de lágrimas. Assim mesmo relatando achar que sair é legal, em seu íntimo sofre e fica até com medo do que isso pode acabar ocasionando com sua mãe.

meninos e meninas trazem, para suas produções, aspectos do contexto histórico-cultural do qual participam. Daí apresentarem cenas do cotidiano, de brincadeiras, filmes, desenhos animados, contos etc. Referências que também passam pela forma como desenham: os traços, linhas, cores, que, por sua vez, são marcados por ideias e valores que circulam na sociedade em que vivem. Passam, ainda, pela forma como os(as) adultos(as) olham e valorizam suas produções. (SILVA, 2015, p. 998).

A criança H nos revela, por meio de seu desenho e fala, com os traços e cores que traz enquanto conversamos, como são capazes de ressignificar e criar diante daquilo que o adulto(a) impõe como marca de gênero para meninas e meninos, tendo em vista os padrões de gênero para mulheres e homens que serão no futuro.

3.4 Brincadeiras e brinquedos

Nessa aula, realizamos uma atividade que buscou evidenciar como as crianças compreendem quais brinquedos e brincadeiras são voltados ao gênero masculino e feminino. Assim, o conteúdo selecionado teve como foco o brincar com representações, a fim de

desconstruir preconceitos com o objetivo de identificar que os gêneros são uma construção social. Os encaminhamentos metodológicos dessa atividade possibilitaram às crianças dizerem quais brincadeiras e brinquedos elas consideram ser de meninos e meninas. Na ocasião, a professora regente foi anotando de forma escrita as discursividades das crianças no quadro. A partir dessas anotações, elaboramos um quadro em com a lista de brinquedos e brincadeiras de meninos e de meninas que expressam a opinião das crianças. Como recursos fizemos uso do quadro branco e canetão.

QUADRO 5 – Brincando com representações e desconstruindo preconceitos

Brincadeiras e brinquedos (MENINAS)	Brincadeiras e brinquedos (MENINOS)
BONECA	BONECO
CASINHA	PULA-PULA
PANELINHA	FUTEBOL
DE SER MÃE	BOLA
BABÁ	CORRER
DESENHAR	LUTA
ESCONDE-ESCONDE	PEGA-PEGA
PASSA ANEL	LEGO

Fonte: elaborado pela professora-pesquisadora (2018).

Ao final dessa atividade, foi possível evidenciar ainda que as brincadeiras destinadas ao lar, de acordo com a opinião das crianças, estavam designadas às meninas. Já as brincadeiras dos meninos continuam inclinadas para o campo da ação e da diversão, mostrando grandes marcas sociais impostas às crianças desde pequenas, corroborando as afirmações de Scott (1995, p.49), para quem “[...] a função desses discursos é a de legitimar, a partir do que é instituído pela ordem dominante, o que é avaliado como normal”.

Louro (2011, p.68) complementa essa argumentação elucidando que “[...] a distinção sexual serve para compreender – e justificar – a desigualdade social”. Sendo assim, o “[...] contexto social, ao construir o que é próprio do sexo (menino ou menina), inventa os atributos de gênero (masculino ou feminino). Essa construção cultural geralmente é limitada e engessa o aprendizado das crianças, sobretudo quando nós, [...] nos apegamos às construções rígidas de gênero”. (FURLANI, 2011, p.69).

Dessa maneira, esses brinquedos e brincadeiras — tanto para meninas quanto para

meninos — refletem a ideia de binarismo instituída para a o gênero masculino e feminino. Ao analisarmos as falas das crianças, fica claro que esses artefatos culturais representam modelos preestabelecidos como: à mulher, dedicada e do lar e ao homem diversão lutas e força, isto porque se observa no quadro vários brinquedos de super-heróis que se baseiam em lutar, salvar o mundo (agressividade). No entanto, não podemos nos esquecer que essas práticas são aprendidas pelas crianças e quem lhes ensina normalmente é um adulto. Assim Filha Xavier (2009) salienta que “os brinquedos ensinam as formas idealizadas e viver o gênero e também são pensados para garantir a heterossexualidade como norma. (FILHA XAVIER, 2009, p. 80).

Assim, constatamos que nas brincadeiras e brinquedos mencionados pelas crianças, no quadro acima, ocorre uma delimitação na perspectiva de “gênero”. Os brinquedos ensinam as formas “esperadas” de ser menina e menino que também são pensados para estabelecer esses “padrões” como norma. Essa demarcação influencia e muito na constituição das identidades de meninas e meninos, seja na escolha da brincadeira ou dos brinquedos.

Portanto, enquanto professoras/es temos a obrigação de apresentar às crianças variadas formas de brincar e de brinquedos, rompendo com a ideia de que esse brinquedo pertence a determinado “gênero”. Afinal, a infância é a fase das descobertas e da imaginação. De acordo com Felipe (2009), “As crianças são capazes de habitar os mistérios do mundo. As brincadeiras infantis constituem-se numa maneira da criança organizar o seu mundo, de apropriar-se das relações com outras crianças e adultos”. (FELIPE, 2009, p. 65).

Assim, visibilizar a temática de gênero e sexualidade no currículo escolar é de suma importância, pois entendemos que a escola tem como função ser significativa para a vida dos sujeitos, ou seja, deve garantir o desenvolvimento de uma cidadania plena que democratiza o conhecimento e diminui as desigualdades por meio da inclusão social.

Com as palavras de Furlani(2003) acreditamos que “as escolas que não proporcionam a educação sexual a seus alunos e alunas estão educando-os parcialmente. “(FURLANI, 2003, p. 68). Se faz necessário, portanto, que meninos e meninas brinquem com os mesmos brinquedos e as mesmas brincadeiras, pois enquanto educadoras/es se tivermos esse olhar estaremos proporcionando uma educação integral as nossas crianças.

3.5 Romper com as representações de gênero

A atividade proposta para este item foi iniciada com a leitura da obra infantil "A

princesa Sabichona" escrita e ilustrada pela autora Babette Cole (2004), publicada pela editora Terramar. O conteúdo do livro explora, de modo lúdico e natural, as concepções de uma princesa que não deseja se casar, mas cujos pais lhe forçam a esse ato e, por isso, ela impõe aos seus pretendentes tarefas humanamente impossíveis de se concretizar. Assim, buscamos com a temática dessa história desmitificar o que é ser menina, possibilitando uma reflexão sobre outras maneiras e formas de ser. O objetivo foi desnaturalizar os papéis considerados de mulher. Nessa aula abordamos a construção de gênero, assunto de grande relevância para promovermos o respeito mútuo e uma sociedade mais justa. No primeiro momento: convidamos as crianças para ouvirem a contação da história do livro "A Princesa Sabichona".



Figura 13: Capa de livro "A Princesa Sabichona" saraiva.com.br (2018)

Já no segundo momento: realizamos uma roda de conversa com as crianças sobre a história, procurando esclarecer os pontos sobre os quais manifestaram dúvidas e com o intuito de fomentar a reflexão sobre o tema abordado na história. Em seguida fizemos as seguintes perguntas: o que essa princesa tinha de diferente das outras? O que ela gostava de fazer? Como ela se comportava? O que ela não queria fazer? Por quê? Como a história termina? Vocês acham que é possível ser feliz para sempre sem se casar? Por quê?

Nesse momento, problematizamos sobre a naturalização da maternidade e paternidade como algo que deve ser vivido tanto por mulheres quanto por homens, bem como dos comportamentos de delicadeza, dependência e obediência como características das mulheres.

Buscamos, dessa maneira, promover a reflexão das crianças no sentido de entender que podemos escolher e descobrir, experimentando, o que gostamos de fazer e como queremos que nossa vida seja.

Para o terceiro momento, solicitamos às crianças que realizassem, individualmente, um desenho de uma princesa diferente, que gostasse de coisas diferentes das princesas comuns e que tivesse comportamentos diferentes das princesas comuns. Para isso, foram entregues a elas folhas de sulfite, lápis, borracha e lápis de cor.



Figura 14: acervo da professora-pesquisadora (2018).

O desenho da figura 14 — que representa uma princesa aventureira e radical — foi realizado por uma menina, com 7 anos de idade, que chamaremos de criança I. Após a realização do desenho, fizemos algumas perguntas a ela:

Pesquisadora: Olá, por que você desenhou sua princesa assim?

Criança I: Prô fiz a princesa assim porque imagino eu quando estiver maior dirigindo minha moto.

Pesquisadora: Hum que legal!. (CRIANÇA I, 2018).

Ao observarmos o relato da criança I, fica evidente a necessidade de desconstrução do que a “sociedade” acredita serem as atitudes de uma princesa. Assim, I representa, por meio

do desenho, uma princesa motoqueira, parecida com a princesa espertalhona da história que lhe foi contada, demonstrando que se identificou com a personagem da história.

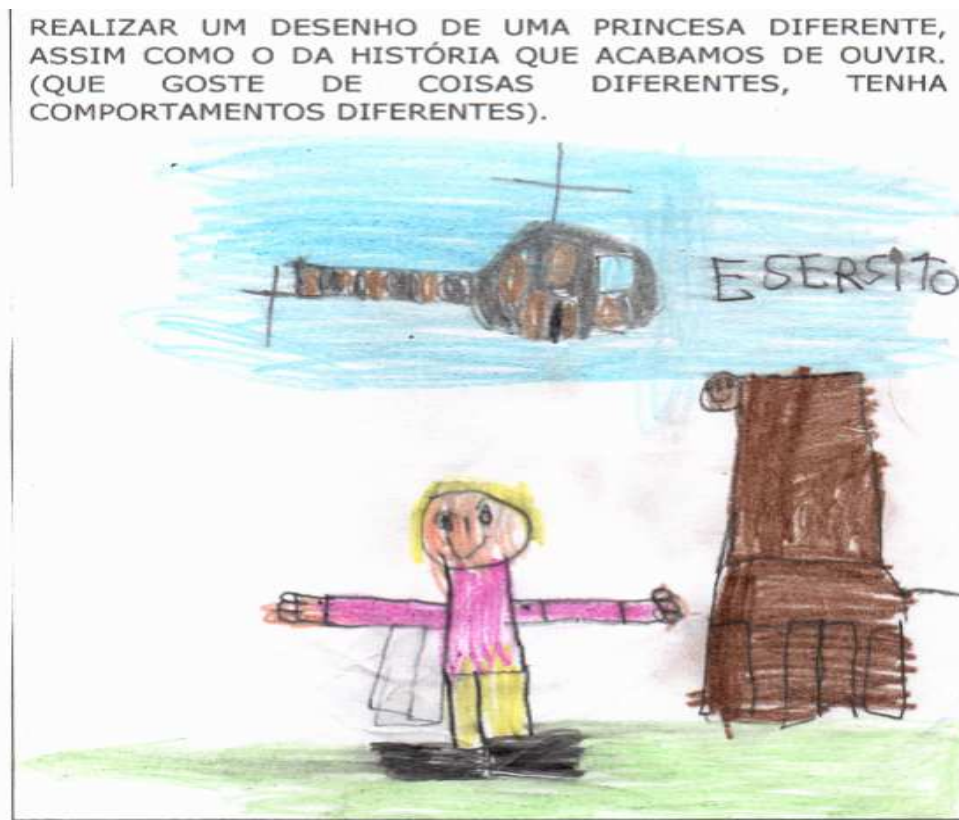


Figura 15: acervo da professora-pesquisadora (2018).

Na figura 15 temos o desenho realizado por um menino de 8 anos de idade, que chamamos de criança J. O desenho de J evidencia o que para ele seria ser uma princesa diferente. Assim, realizamos alguns questionamentos para sabermos mais sobre seu registro.

Pesquisadora: olá, por que você desenhou a princesa assim?

Criança J: prof fiz o desenho de uma princesa que trabalha no exército, pois nunca vi uma mulher de farda de exército.

Pesquisadora: você acha legal, a princesa ser do exército?

Criança j: sim, prof todos temos que fazer o que gostamos! (CRIANÇA, 2018).

Em suas respostas as nossas indagações, observamos que a criança J faz uma ponderação sobre não ver tantas mulheres no exército enfatizando, em seguida, que devemos fazer o que gostamos. Portanto, as marcas das desigualdades de gênero estão presentes em todas as relações existentes em nossa sociedade, principalmente no que diz respeito às forças armadas, que até apresenta um número significativo de mulheres, no entanto em quantidade bem menor que a de homens.

Assim, as crianças I e J imaginam e (re)criam jeitos de ser menina, confrontando e interpretando, muitas vezes, ideias, valores e práticas culturais que procuram afirmar modelos de ser menina. Com isso demonstram que não apenas incorporam as representações de gênero, mas também as ressignificam nas interações com os(as) adultos(as), pois de acordo com Louro (2004) “Novas identidades culturais obrigam a reconhecer que a cultura, longe de ser homogênea e monolítica, é, de fato, complexa, múltipla, desarmoniosa, descontínua”. (LOURO, 2004, p. 42-43). Dessa perspectiva, constatamos por meio das falas e dos desenhos das crianças I e J que a cultura mais uma vez se faz presente nessas relações de gênero, pois está sempre em construção, rompendo as fronteiras de gêneros, de sexualidades e de identidades, demonstrando que as subjetividades dos sujeitos são alteradas, desconstruídas e reconstruídas diariamente e que nossas vivências e escolhas não devem ser naturalizadas.



Figura 16: acervo da professora-pesquisadora (2018).

Na figura 16 temos o desenho realizado por um menino de 7 anos de idade, que chamamos de criança K. Após a apresentação do desenho, fizemos algumas perguntas ao mesmo.

Pesquisadora: Olá, olá, por que você desenhou a princesa assim?

Criança K: Prô porque como é uma princesa diferente quis pintar o cabelo de cor de rosa e colocar uma roupa diferente do vestido.

Pesquisadora: Hum, que legal.

Essa criança K representou uma princesa de cabelos cor de rosa e de roupas coloridas, vestida de camiseta e short. Conseguimos observar em seu desenho, um esforço em desenhar uma princesa que foge dos padrões esperados, mesmo assim, evidenciamos as marcas da cor rosa em sua pintura, demonstrando que essa ideia de que rosa é cor de menina ainda está arraigada no meio social e cultural. No entanto, valorizamos o esforço de K em ter realizado o desenho de uma princesa fora dos padrões convencionais na maneira de se vestir, quando inseriu diversas cores e roupas modernas.



Figura 17: acervo da professora-pesquisadora (2018).

Na figura 17 temos o desenho realizado por uma menina de 8 anos de idade, chamada de criança L. Após a realização de seu desenho foram-lhe feitas algumas perguntas:

Pesquisadora: Olá, por que você desenhou a princesa assim?

Criança L: Desenhei uma princesa que tem animal de estimação, só que de macacão, ela não usa vestido como as outras.

Pesquisadora: Você acha legal, não usar vestido?

Criança L: se fosse uma princesa usaria vestido da cor rosa, mas como não

sou uso calças. (CRIANÇA L, 2018).

No relato da criança L, fica evidente o binarismo, pois a mesma fala que se fosse uma princesa usaria vestido, como não é usa calças. Neste caso, fica claro o reflexo de como uma educação sexista pode causar frustrações em uma criança. Lembramos que essa educação pode ser familiar ou escolar, por isso defendemos uma educação sexual, em que meninos e meninas são príncipes e princesas independentes de condições econômicas e sociais e garantimos que a vestimenta não influencia em nada o seu modo de ser.

Assim, tanto a criança K, quanto a criança L demonstram como as normas fixas estão presentes em suas vivências da infância e como delimita a educação das meninas, pois de acordo com Furlani (2011) “uma educação igualitária entre meninos e meninas começa pela não segregação na definição “do que” ensinar e “como” ensinar. Tanto as informações compartilhadas quanto os meios para tal devem ser igualmente proporcionados às crianças”. (FURLANI, 2011, p. 121). Nesse sentido, determinar as cores que são de meninas acaba por impedir o acesso ao conhecimento de outras cores que o pintar e o desenhar proporciona à criança.

Essa história possibilitou que as crianças participassem bastante da roda de conversa. Analisando suas falas, é possível observar, com bastante clareza, o quanto já estão impostos às crianças, modelos que controlam o jeito de ser dos meninos e das meninas. Dessa maneira, a construção das identidades de gêneros ocorre constantemente com outras experiências pessoais, durando toda sua vida.

A atividade proposta que descrevemos abaixo seguiu a mesma metodologia aplicada na contação da história anterior. Assim, teve com a leitura da obra infantil "Príncipe Cinderelo", também escrita e ilustrada pela autora Babette Cole (1987), da editora Penguin com conteúdo que explora, de modo lúdico e contraditório, a visão do conto clássico Cinderela com um enredo muito similar a esse conto clássico.

Encontramos nesse conto um jovem príncipe de aspecto de pouca nobreza, sendo explorado por três irmãos cabeludos. Também nesse renovado conto assistimos à intervenção de uma fada, no caso bastante inexperiente cuja magia resulta sempre em absurdos. Seu conteúdo buscou desmistificar o que é ser menino, como objetivo de desnaturalizar os papéis considerados de homem.

Os encaminhamentos metodológicos dessa aula possibilitaram abordar a construção de gênero, tendo como foto o gênero masculino. No primeiro momento, iniciamos uma conversa com as crianças relembrando a história ouvida na aula anterior. Em seguida, com o objetivo

de auxiliar na parte seguinte da atividade. Fizemos perguntas como “você se lembra da princesa sabichona”? E “como era a princesa sabichona?”. Para o segundo momento, as crianças foram convidadas a continuarem a conhecer pessoas diferentes, ouvindo a história do Livro “Príncipe Ciderelo”.

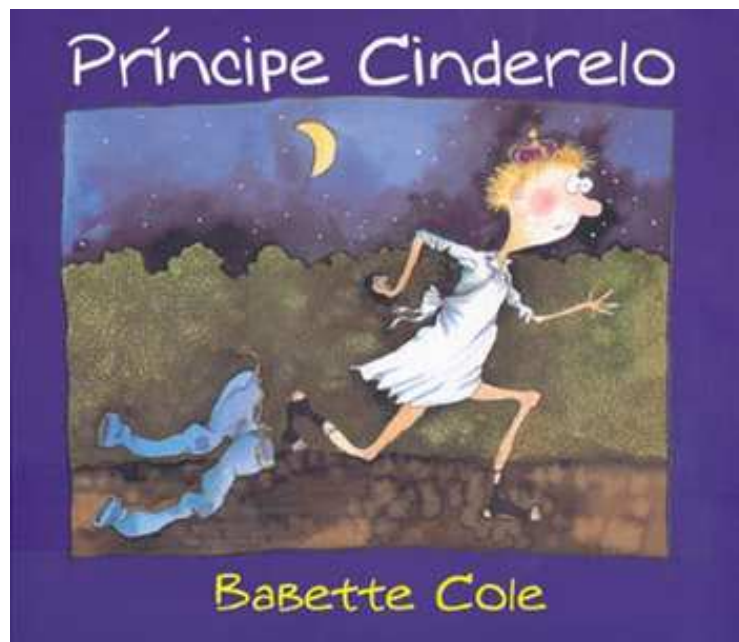


Figura 18: Capa do livro “Príncipe Ciderelo” - saraiva.com.br (2018).

No terceiro momento, realizamos uma roda de conversa com as crianças sobre a história, procurando esclarecer os pontos sobre os quais manifestaram dúvidas e com o intuito de fomentar a reflexão sobre o tema abordado na história. Nessa roda de conversa, fizemos alguns questionamentos sobre a história para as crianças: O que esse príncipe tinha de diferente dos outros? Quais eram suas atividades? Como ele se comportava? O que ele queria fazer? Esse príncipe é parecido com a princesa sabichona? Vocês acham que pessoas assim existem?.

Nesse momento, problematizamos a naturalização dos comportamentos tidos como tipicamente masculinos, como a força, a coragem e inabilidade para tarefas domésticas. Mais uma vez, compreendemos quão importante é promover a reflexão com as crianças no sentido de possibilitar-lhes entender que podemos escolher e descobrir— experimentando— do que gostamos de fazer e como queremos que nossa vida seja.

No quarto momento, solicitamos às crianças que realizassem, individualmente, outro desenho, desta vez, de um príncipe diferente, que tivesse características e comportamentos

diferentes dos príncipes comuns. Para isso, foram entregues a elas folhas sulfite, lápis, borracha e lápis de cor. No quinto momento: reunimos os desenhos do príncipe diferente e da princesa diferente e confeccionamos um mural, expondo os desenhos das crianças em um local onde outras crianças pudessem vê-los. Com isso, promovemos a valorização do trabalho das crianças, bem como incitamos a reflexão sobre os papéis de homem e mulher no âmbito da escola.



Figura 19: acervo da professora-pesquisadora (2018).

Com base na figura 19 podemos observar o desenho de como seria um príncipe diferente por meio do olhar de um menino com 7 anos de idade chamado de Criança L. Assim, buscando compreender essa sua representação, foram feitas algumas perguntas:

Pesquisadora: olá, por que você desenhou a princesa assim?

Criança L: Prof fiz um príncipe diferente dos que aparecem nos filmes.

Pesquisadora: por que o seu é diferente?

Criança L: porque o meu usa bermuda e tênis.

Pesquisadora: hum, ok! (CRIANÇA L, 2018).

Na narrativa da criança L, observamos uma tentativa em fugir do padrão dos príncipes

que aparecem em filmes, mas especificamente, filmes da Disney. Assim, a criança L tenta romper com as fronteiras do que se espera ser um príncipe, colocando que seu príncipe usa bermuda e tênis. Se buscarmos em nossa memória conseguiremos relembrar que os príncipes de filmes normalmente usam terno ou roupa de gala e jamais o traje que L representa em seu desenho. Em relação a isso, Guerra (2012) enfatiza que “[...] a produção da sexualidade do sujeito infantil seja efetivada de uma maneira ou de outra, é preciso que seja estabelecido um caráter normativo, que vai orientar a forma como a criança deve se perceber e se ver como menino e menina.” (GUERRA, 2012, p. 232). Assim, evidenciamos que as fronteiras de gênero são reconstruídas diariamente, por perpassar a cultura, proporcionando um dinamismo que colabora nesse caso para uma educação sexual, que valoriza o ser e não seus adereços.



Figura 20: acervo da professora-pesquisadora (2018).

Na figura 20, observamos o desenho realizado por uma menina de 7 anos de idade, chamada de criança M, que representa a sua concepção de como é um príncipe diferente., Realizamos alguns questionamentos durante nossa conversa com ela:

Pesquisadora: olá, por que você desenhou a príncipe assim?

Criança M: oi professora fiz o desenho de um príncipe diferente que tem seu castelo na praia e usa roupas apertadas e curtas.

Pesquisadora: Por que você desenhou ele com roupas curtas e apertadas?

Criança M: Então, professora ia desenhar ele de sunga, mas fiquei com medo das outras crianças rirem de mim.

Pesquisadora: Você poderia ter feito ele de sunga, sem problemas nenhum.

Criança M: então professora, deixa quieto jaz fiz ele de roupas agora não dá mais, e evito de rirem de mim. (CRIANÇA M, 2018).

Nesse relato observamos a dificuldade que a criança M teve em representar o príncipe da maneira que queria, mesmo com toda a orientação dada de que tinham liberdade para fazer do jeito delas seus desenhos. Compreendemos que os padrões que se espera de meninos “príncipes”, acabam sendo velados, por meio do desenho, pois a real ideia que a criança M desejava fazer não foi feita.

Dessa forma, ela apenas se aproxima do que desejava representar por meio do desenho, por ter medo de ser ridicularizada pelos colegas de turma, evidenciando assim as relações de poder que as tornam, muitas vezes, subordinadas no trato com o outro por medo de ser excluído, abrindo mão do seu direito de se expor, se expressar para ser aceito por um grupo. Larrosa (2000) pontua que:

a infância como um outro não se reduz ao que já fomos capazes de submeter à lógica cada vez mais redefinida de nossas práticas e de nossas instituições, mas tampouco pode se confundir com o que ainda não pudemos submeter. Aquilo que ainda nos resiste justifica nosso poder e de forma alguma o questiona. (LARROSA, 2000, p.185).

Portanto, a criança M demonstra que é objeto da vontade dos outros, seja de um adulto ou outra criança. Dessa maneira, renuncia sua vontade de saber e poder, não tendo possibilidade de defender um conhecimento apropriado a criança, pois a normatização que lhe é imposta acaba silenciando seus desejos e sentimentos.

Dessa perspectiva, refletir sobre o tema desta pesquisa e considerar as experiências por ela proporcionadas, possibilita-nos compreender a necessidade de oportunizar, aos meninos e as meninas, o acesso às mesmas brincadeiras e atividades, tanto no pátio quanto na sala de aula. Além disso, é preciso respeitar as escolhas e as singularidades de cada criança; problematizar junto com elas a imposição de regras e normas instituídas para cada gênero; repensar as práticas pedagógicas e desenvolver metodologias problematizadoras de forma constante. Essas são algumas das possibilidades para uma educação que busca a igualdade de direitos e de oportunidades entre meninos e menina.

Por esta experiência, também depreendemos que logo no início da formação das

crianças, a escola já estabelece regras demonstrando como meninos e meninas devem se comportar, a partir da educação infantil, enfatizando os papéis sociais "normais". Sendo assim, a escola que possui o papel de incluir, é a primeira a excluir e a impor um comportamento como se ele fosse natural ao indivíduo, esquecendo-se que antes de qualquer coisa somos culturalmente diferentes.

De acordo com Finco (2008, p. 267),

A escola acaba orientando e reforçando habilidades distintas para meninos e meninas, transmitindo expectativas quanto ao tipo de desempenho intelectual considerado "mais adequado" para cada sexo, manipulando recompensas e sanções sempre que tais expectativas são ou não satisfeitas. Meninos e meninas recebem educação muito diferente, embora mesmo estando sentados na mesma sala, lendo os mesmos livros, ouvindo a mesma professora.

Assim a escola limita os espaços e os brinquedos com que se pode brincar, criando distinções entre meninos e meninas e legitimando uma educação sexista, ou seja, meninas para um lado e meninos para o outro." [...] Tal 'naturalidade' tão fortemente construída talvez nos impeça de notar que, no interior das atuais escolas, onde convivem meninos e meninas, rapazes e moças, eles e elas se movimentam, circulam e se agrupam de formas distintas". (LOURO, 1997, p.56).

Dessa perspectiva, essas normas são fixadas em nossa cultura como se fossem um caminho que devemos seguir, padronizando o que é ser masculino e o que é ser feminino e criando então a identidade de gênero que será construída ao longo de nossas práticas educativas e de nossas vidas, a partir de valores e regras que a sociedade tem para o ser masculino e para o feminino. Por isso, "[...] qualquer possibilidade de rompimento das fronteiras de gênero aponta para uma classificação no campo da patologia, da anormalidade". (FELIPE, 2000, p.123).

Relacionar essas constatações com a contação das histórias é evidente que ocorra um estranhamento por parte das crianças, em relação aos papéis atribuídos aos personagens principais das histórias, pois eles fogem do padrão social que é imposto pela sociedade e considerado como o correto. Assim, as crianças tiveram que sair de sua zona de conforto para refletirem e compreenderem que tanto meninos como meninas podem fazer aquilo que gostam independente do gênero ao qual pertencem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação teve como objetivo descrever e analisar a constituição das relações de gêneros na educação, tendo como marco teórico a abordagem pós-estruturalista, a fim de compreender como as crianças concebem e se posicionam em relação as questões de gêneros, por meio de suas narrativas, desenhos e interpretação das contações de histórias. Participaram deste estudo 32 (dez) crianças com idade entre 07 e 08 anos, que frequentam o 2º ano do Ensino Fundamental e uma professora (pedagoga) em uma escola da rede estadual de ensino da cidade de Campo Grande/MS, no ano de 2018.

Nesse sentido, com o desenvolvimento deste trabalho sobre as relações de gênero, constatando que desenvolver, pesquisar e trabalhar com essa temática no âmbito escolar é uma tarefa difícil e polêmica, uma vez que somos culturalmente ensinados a seguir padrões sem que ocorram questionamentos das condutas padrões consideradas como "adequadas e normais" para o que é ser feminino e masculino.

No entanto, é na Educação básica que a criança começa a desenvolver a criatividade, a linguagem, a expressão corporal e a criticidade, deste modo é necessário que a escola cumpra com o seu papel de transformação, ensinando — desde a infância — que cada indivíduo possui suas especificidades e que as mesmas devem ser respeitadas. Essas diversidades surgem por meio do contato como o outro, possibilitando a troca e o diálogo de saberes, permitindo assim que ocorram, em cada descoberta da criança, a construção e reconstrução de conhecimentos.

Dentro desse contexto, é por meio das relações de gênero que as identidades vão sendo constituídas no espaço escolar, cabendo a escola a tarefa de problematizar e incluir essas temáticas em seu currículo, possibilitando assim que as crianças aprendam a conviver com as diversidades existentes na sociedade. Ferrari (2009) contribui com nossa discussão quando salienta que

A escola vai se constituindo como uma das instituições fundamentais para a construção dessa sociedade disciplinar, entendida como aquela em que cada um passa por um processo de educação tal que será capaz de dizer a si mesmo e aos outros que deve ser feito e o que deve ser evitado, ou seja, o certo e o errado, o que pode e o que não pode (e não deve) fazer. (FERRARI, 2009, p. 107).

Dessa perspectiva, com a realização desta pesquisa foi possível apreender que desde

muito cedo a escola já estipula regras demonstrando como meninos e meninas devem se comportar a partir da educação infantil, enfatizando os padrões que são considerados normais. Assim, a escola — que tem a função de incluir essa temática em seu currículo escolar e em suas práticas pedagógicas— é a primeira a excluir e impor um comportamento como se fosse natural ao indivíduo, esquecendo-se antes de qualquer coisa somos culturalmente diferentes.

Desta maneira, a escola limita os espaços e os brinquedos com que se pode brincar, criando distinções entre meninos e meninas, legitimando uma educação binária, ou seja, meninas para um lado e meninos para o outro. Essas normas são "fixas" em nossa cultura como se fosse um caminho que devemos seguir, padronizando assim o que é ser masculino e o que é ser feminino, criando-se assim a identidade de gênero que será construída ao longo de nossas práticas educativas e de nossas vidas, a partir de valores e regras que a sociedade tem para o ser masculino e para o feminino.

Possibilitar aos meninos e as meninas o acesso às mesmas brincadeiras e atividades, tanto no pátio quanto na sala de aula; respeitar as escolhas e as singularidades de cada criança; problematizar junto com as crianças a imposição de regras e normas instituídas para cada gênero; repensar as práticas pedagógicas e desenvolver metodologias problematizadoras de forma constante são algumas das possibilidades para uma educação pautada na igualdade de direitos e oportunidades entre meninos e meninas.

Assim, atuando enquanto professora da educação básica, foi possível constatar que o desenho é uma importante linguagem gráfica e visual e pode ser utilizada como forma de expressão das crianças. O desenho, no desenvolvimento desta pesquisa, foi um elemento desafiador para aqueles que desejam utilizá-lo como forma de captar dados, nas pesquisas que envolvam meninas e meninos.

Assumir-me como professora-pesquisadora foi um grande desafio alcançado no desenvolvimento da pesquisa com as crianças, tendo em vista que houve a necessidade de busca, por meio de textos teóricos e pesquisas acadêmicas, sobre a compreensão das representações de gênero presentes nos desenhos de meninas e meninos do 2º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, resultando em diferentes maneiras de ser e estar na vida em sociedade, que pode ser observado nos desenhos realizados pelas crianças. Nesse sentido, o processo de criação dos desenhos, protagonizado pelas crianças, também pôde ser entendido como um contexto complexo e fundamental para ver, sentir, perceber, expressar e ouvir o que as crianças queriam contar sobre as suas maneiras de ser, que observarmos de forma nítida como os desenhos estão ricos em significados.

Dessa maneira, foi possível verificar que o desenho, como representação das relações de gênero, como objeto simbólico, como memória, como linguagem e como documento, é capaz de evidenciar as culturas das infâncias que se expressam pelos gestos e deixam marcas reveladoras das relações de gênero que as crianças apreendem, reproduzem, singularizam, inventam, recriam e ressignificam.

Os desenhos de meninas e meninos também se revelaram como espaços de encontro (FERREIRA, 2004) e a criação das crianças entre si e com os(as) adultos(as), ofereceram ocasiões para diálogos e trocas de saberes que nos permitiram identificar as representações sobre as relações de gênero que meninas e meninos, naquele momento compreendiam.

Na multiplicidade dos traços, assuntos e mensagens — compartilhadas nos desenhos das crianças e nas histórias — buscamos as questões de gênero representadas nos símbolos e nas histórias narradas às crianças durante a pesquisa. As formas de organização da casa e da distribuição das tarefas domésticas, as escolhas das cores, o espaço do pai e da mãe na família, as marcas do masculino e do feminino, os brinquedos e as brincadeiras foram algumas das mensagens das crianças que as lentes de gênero conseguiram captar e que revelaram as formas de relação com os adultos e os adultos presentes nas culturas das infâncias, formas que marcam as permanências das representações e que por vezes são difíceis de modificar, mas com muita insistência e uma boa capacitação dada ao corpo docente podemos modificar essa realidade.

No decorrer da pesquisa foi possível identificar algumas brechas e rompimentos dessas representações de gênero, quando as crianças mostraram relações e traços não marcados pela separação dos gêneros, reivindicando espaços e oportunidades que ultrapassam a heteronormatividade pautada na divisão binária “isto é para menino, e isto é para menina”. A menina que conta sobre ser independente na história da “Princesa espertalhona”, e o menino que na história “Príncipe Cinderelo”, demonstra que os meninos também possuem sentimentos, nos revelam que as brincadeiras e os interesses de meninas e meninos são construções culturais e sociais, possibilitadas ou não, nas interações que as crianças estabelecem entre si e com os adultos.

Esta pesquisa nasceu de minha curiosidade como professora, mulher, pesquisadora e do desejo de aprofundar os estudos sobre as relações de gênero, que buscou contribuir para as áreas de estudos da Sociologia da Infância, dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, do desenho e das relações de gênero, principalmente frente à crise conservadora que estamos vivendo nos dias de hoje. Assim tudo isso foi como um fio condutor que me constituiu como professora-pesquisadora, capaz de descobrir, nos desenhos e na literatura infantil, uma

maneira de me aproximar das infâncias das crianças para dialogar com elas e conhecer suas ideias sobre as relações de gênero, servindo de auxílio aos professores da educação básica que tanto precisam de recursos e formações para abordar essa temática em sala de aula.

REFERÊNCIAS

- AUAD, Daniela. Relações de gênero nas práticas escolares: o aprendizado da separação nas “misturas” no pátio. **Revista Ártemis**. Universidade Federal da Paraíba, v. 2, jul. 2005, p. 39-49.
- BAIÃO, Jonê Carla.? (Ela) sabe roubar... de um jeito escondido mas ela rouba? O jogo e as estratégias de gênero numa classe de alfabetização. In: **30ª Reunião Anual da Anped**, 2007, Caxambu. Anped: 30 anos de pesquisa e compromisso social, 2007.p.1-20.
- BÉDARD, Nicole. **Como interpretar os desenhos das crianças**. São Paulo: Editora Isis, 2013.
- BELINKY, Tatiana. **Diversidade**. São Paulo: Quinteto,1999.
- BOZON, Michel. Sociologia da Sexualidade. Tradução Maria de Lourdes Menezes. Rio de Janeiro: editora FGV, 2004.
- BRASIL. CEPESC/SPM. **Gênero e diversidade na escola: formação de professoras/es em gênero, orientação sexual e relações étnico-raciais**. Livro de conteúdo. Versão 2009. Rio de Janeiro: CEPESC/SPM; Brasília: 2009.
- BRITZMAN, Deborah. Sexualidade e cidadania democrática. In: SILVA, Luiz Heron (Org.). **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 154-171.
- BUTLER, Judith. Problemas de gênero – Feminismo e subversão da identidade. Tradução de Renato Aguiar. 1ª edição. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 2003.
- CADEMARTORI, Lígia. **O que é literatura infantil**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1986.
- CAMARGO, T. S., SOUZA, N. G. S. **Corpo, comida e cultura: Discussão e problematização os padrões contemporâneos de beleza/saúde no ensino de ciências**. Horizontes (EDUSF), v. 30, p. 69-79, 2012.
- CAMURÇA, Sílvia; GOUVEIA, Taciana. **O que é gênero**. 4. ed. Recife: SOS Corpo – Instituto Feminista para a Democracia, 2004. (Cadernos SOS CORPO; v. 1).
- COELHO, Nelly Novaes, **Literatura Infantil: Teoria, Análise, Didática**. São Paulo: Moderna, 2000.
- COGNET, Georges. **Compreender e interpretar desenhos infantis**. Tradução: StephaniaMatousek.
- COLE, Babette. **Príncipe Cinderelo**. São Paulo: Penguin, 1987
- COLE, Babette. **A princesa Sabichona**. São Paulo: Terramar, 2004.
- CORSARO, William A. **Sociologia da Infância**. Editora Artmed, 2011.
- COSTA, Jurandir Freire. A construção cultural da diferença dos sexos. In: **Sexualidade, gênero e sociedade**, publicação semestral, ano 2, n. 3, jun. 1995, p. 03-08.

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. **Literatura Infantil: Teoria e Prática**. 18 ed. São Paulo:

FELIPE, Jane. Entrebatons, esmaltese fantasias. In: MEYER, Dagmar; SOARES, Rosângela (org.). **Corpo, gênero e sexualidade**. Porto Alegre: Mediação, 2004. p. 53- 65.

FELIPE, Jane. **Infância, Gênero e Sexualidade. Educação e Realidade**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, v. 25, (1), p.54-87, 2000.

FELIPE, Jane. Gênero, sexualidade e formação docente. In: XAVIER FILHA, Constantina (Org.). **Educação para a sexualidade, para a equidade de gênero e para a diversidade sexual**. Campo Grande: Editora da UFMS, 2009, p. 45-56.

FERRARI, Anderson. Sexualidades, masculinidades, orientação sexual. In: XAVIER FILHA, Constantina (Org.). **Sexualidades, gênero e diferenças na educação das infâncias**. Campo Grande: Editora da UFMS, 2012, p. 117-129.

FERRARI, Anderson. Diversidade sexual na escola: práticas cotidianas e ações pedagógicas. In: XAVIER FILHA, Constantina (Org.). **Educação para a sexualidade, para a equidade de gênero e para a diversidade sexual**. Campo Grande: Editora da UFMS, 2009, p. 99-110.

FIGUEIRÓ, Mary N. D. Educação sexual: retomando uma proposta, um desafio. 2. ed. Londrina: UEL, 2001.

GREGORIN FILHO, Jose Nicolau. **Literatura Infantil: Múltiplas linguagens na formação de leitores**. São Paulo: Melhoramentos, 2009.

GUERRA, Judite. Identidades de gênero e sexual na infância. In: XAVIER FILHA, Constantina (Org.). **Sexualidades, gênero e diferenças na educação das infâncias**. Campo Grande: Editora da UFMS, 2012, p. 117-129.

FINCO, Daniela. Socialização de Gênero na Educação Infantil. **Ciências & Letras** (FAPA. Impresso), v. 43, p. 85-115, 2008.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I: Vontade de Saber**. Tradução de Maria Thereza da Costa. Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1977.

FURLAN, Cassia Cristina. **Crianças e professoras com a palavra: gênero e sexualidade nas culturas infantis**. 2013. 230 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, UEM, Maringá, 2013.

FURLANI, Jimena. **Educação Sexual na Sala de Aula** – equidade de gênero, livre orientação e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito às diferenças. v. 1. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

GOBBI, Marcia Aparecida. **Lápis vermelho é de mulherzinha: desenho infantil, relações de gênero e educação infantil**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 1997.

GOBBI, Marcia Aparecida. O desenho da criança pequena: distintas abordagens na produção

- acadêmica em diálogo com a educação. In: Maria Isabel Leite. (ORG.). Ata e desata: Partilhando uma experiência de formação continuada. RIO DE JANEIRO: **RAVIL**, 2002, v. , p. 93-148.
- GOBBI, Marcia. Lápis vermelho é de mulherzinha: Desenho infantil, relações de gênero e criança pequena. **Pro-Posições**, v.10, n.1(28), p. 139-156,1999.
- JUNQUEIRA, Rogério Diniz. A Pedagogia do Armário: heterossexismo e vigilância de gênero no cotidiano escolar. **Educação On-Line** (PUCRJ), v. 10, p. 64-83, 2012.
- KRAMER, Sonia. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. In: **Cad. Pesqui.** [online]. 2002, n. 116, p. 41-59.
- LAQUEUR, Thomas W. **Inventando o sexo: corpo e gênero dos gregos a Freud**. Rio de Janeiro: RelumeDumará, 1992.
- LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana: danças, piruetas e máscaras**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**. Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.
- LOURO, Guacira Lopes. Gênero, sexualidade e educação: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas. **Educação em Revista**. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Educação, n.46, dez, 2007, p.201-218.
- LOURO, Guacira Lopes. O currículo e as diferenças sexuais e de gênero. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999, p. 85-92.
- LOURO, Guacira Lopes. Sexualidade: lições da escola. In: MEYER; Dagmar E. Estermann (org.). **Saúde e sexualidade na escola**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 1998. p. 85-96.
- LOURO, Guacira. Lopes.; SOUZA, J. F. (Org.) ; GOELLNER, Silvana (Org.) . Corpo, gênero e sexualidade. **Um debate contemporâneo na Educação**. 1. ed. Petrópolis: Vozes, 2003. v. 01. 189p.
- LOURO, Guacira. Lopes.; SOUZA, J. F.; GOELLNER, Silvana (Orgs.). Gênero, sexualidade e educação: das finalidades políticas às tensões teórico-metodológicas. **Educação em Revista**. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Educação. n. 46, dez, 2007, p.201 -218.
- LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 3ª ed. São Paulo: EPU, 1986.
- MEIRELES, Gabriela Silveira. Infância e poder: marcas das relações de gênero na escola. In: **Seminário Corpo, Gênero, Sexualidade e Educação**, 2008, Rio Grande, RS. Seminário Corpo, Gênero, Sexualidade e Educação. Rio Grande, RS, 2008.
- MEYER, Dagmar Estermann. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

MOORE, Henrietta. **Compreendendo Sexo e Gênero**. Tradução de Júlio Assis Simões, exclusivamente para uso didático. 1997.

MOREIRA, Ana Angélica Albano. **O espaço do desenho: a educação do educador**. 8ª ed. São Paulo. Edições Loyola. 1991.

PETERS, Michel. **Pós-estruturalismo e filosofia da diferença**. Trad.: Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PISCITELLI, Adriana. Gênero: a história de um conceito. In: ALMEIDA, Heloisa Buarque de (Org.). **Diferenças, igualdade**. São Paulo: Berlendis&Vertecchia, 2009, p. 116-149. (Coleção Sociedade em foco: Introdução a Ciências Sociais).

PPP, Projeto político pedagógico da escola. Secretária Estadual de Educação – SED – MS. 2017.

QUINTEIRO, Jucirema. Infância e Educação na Sociologia: questões emergentes. In: Leila de Alvarenga Mafra, Maria de Lourdes Rangel Tura. (Org.). **Sociologia para Educadores 2**. 1ed. Rio de Janeiro: Quartet Editora, 2005, v. 1, p. 137-166.

QUINTEIRO, Jucirema. Infância e Educação no Brasil: um campo de estudos em construção. In: Ana Lúcia Goulart de Faria; Zeila de Brito FabriDemartini; Patrícia Dias Prado. (Org.). **Por uma Cultura da Infância: metodologias de pesquisa com crianças**. 1 ed. Campinas: Editora Autores Associados, 2002, v.1, p.19-47.

RODRIGUES, José Carlos. **O tabu do corpo**. 2. ed. - Rio de Janeiro: Achiamé, 1975.

SALES, Lilian Silva. Isso (não) é coisa de menino! Construções de Gênero nas Brincadeiras Infantis: em uma escola na Amazônia. **Seminário Nacional Sociedade, Corpo e Cultura**, 2008, Vitória.

SCOTT, Joan. **Gênero: uma categoria útil para a análise histórica**. Tradução Christine Rufino Dabat e Maria Betânia Ávila. Recife: SOS Corpo, 1995.

SILVA, Andréa Costa da; SIQUEIRA, V. H. F. Sexualidade na escola mediada pela literatura: apropriações docentes. In: **31ª Reunião Anual da ANPEd**, 2008, Caxambu. 31ª Reunião Anual da ANPEd: Constituição Brasileira, Direitos Humanos e Educação. 2008.

SILVA, Fabiane Ferreira da; MELLO, Elena Maria Billig (Orgs.). **Corpos, gêneros, sexualidades e relações étnico raciais na educação** [recurso eletrônico]. Uruguaiana, RS: UNIPAMPA, 2011.

SILVA, M. P. Quando o estranho é o professor: narrativas sobre sexualidade e o currículo de formação de professores. In: **30ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, 2007, Caxambu. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Timbauba: Espaço livre, 2007, p. 1-18.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2ª ed. 9º reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SIMÕES, Julio Assis. Sexualidade como questão política e social. In: ALMEIDA, Heloisa

Buarque de (Org.). **Diferenças, igualdade**. São Paulo: Berleandis&Vertecchia, 2009, p. 150 -

TELES, Eva Maria Testa. **Diálogo sobre as relações de gênero com crianças do ensino fundamental**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, UFSCar, São Carlos, 2012. p.240.

VANCE, Carole S. A Antropologia redescobre a sexualidade: um comentário teórico. In: **PHYSIS** – Revista de Saúde Coletiva, v. 5. n. 1, p.10-31 1995.

VIANNA, Cláudia. A feminização do magistério na educação básica e os desafios para a prática e a identidade coletiva docente. In. YANNOULAS, Silvia Cristina (orgs.).

Trabalhadoras: Análise da feminização das profissões e ocupações. Brasília: Editorial Abaré, 2013, pág. 159-180.

VIANNA, Claudia; FINCO, Daniela. Meninas e meninos na Educação Infantil: uma questão de gênero e poder. **Cad.Pagu** [online], 2009, n.33, p.265-283. ISSN 1809-4449. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-83332009000200010>. Acesso em: 13 jul 2018.

WEEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, Guacira (Org.) **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte, Autêntica, 2000, p.37-82.

WOLFF, Carlos Castilho. **Como é ser menino e menina na escola**: um estudo de caso sobre as relações de gênero no espaço escolar. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, 2006, p.191.

APÊNDICES

Apêndice A - Termo de consentimento livre e esclarecido – TCLE (Professores/as)

Convidamos o (a) Sr (a) para participar da Pesquisa “*As relações de gênero nos anos iniciais do ensino fundamental: práticas pedagógicas e vivências no cotidiano escolar*” voluntariamente, sob a responsabilidade da pesquisadora Cristiane Pereira Lima, a qual pretende descrever e analisar as relações de gênero a partir de práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula com crianças na faixa etária entre sete e oito anos de idade, matriculadas nos anos iniciais do Ensino Fundamental I, oferecidos por uma escola pública de Campo Grande, MS.

Sua participação é voluntária e se dará por meio da sua presença nas práticas pedagógicas em sala de aula e entrevista. Se o (a) Sr. (a) aceitar participar, contribuirá com os estudos de gênero no campo da Educação, possibilitando maneiras outras de conceber e lidar com essas relações no espaço escolar. Assim, este estudo poderá subsidiar uma prática pedagógica reflexiva e também a elaboração de políticas e programas no referido campo de investigação.

Para integrar a pesquisa, o (a) senhor (a): participará de uma entrevista que abordará diversas questões, como vivências das descobertas da sexualidade na infância, na juventude e na vida adulta. Também participará das atividades lúdicas que ocorrerão sob sua supervisão em sala de aula com as crianças sobre as relações de gênero.

O contato com a professora se dará em uma escola da rede Estadual de Ensino no Município de Campo Grande - MS, local em que serão realizadas as entrevistas e atividades lúdicas, contação de histórias, interpretação, rodas de conversas e desenhos em sala de aula, agendadas com antecedência junto à equipe gestora. Essa pesquisa terá a duração de 02 meses e será acompanhado pela pesquisadora responsável nos momentos de aula, pátio, recreio, aulas de educação física às professoras regentes das salas que atendem as crianças de 7 (sete) e 8 (oito) anos.

1. Garantia de Liberdade: é garantida aos sujeitos participantes a liberdade de se retirar a qualquer momento da pesquisa e seus consentimentos de participação, sem qualquer prejuízo pessoal.

2. Garantia de Confidencialidade: os dados relativos à pesquisa advindos dos depoimentos descritos serão analisados conforme a metodologia da pesquisa exploratória, sem identificação dos sujeitos participantes.

3. Garantia do acompanhamento do desenvolvimento da pesquisa: é direito dos sujeitos participantes e dever da equipe de pesquisadores mantê-los (as) informados (as) sobre o andamento da pesquisa, mesmo que de caráter parcial ou temporário.

4. Garantia de Isenção de Despesas e/ou Compensações: não há despesas pessoais para os sujeitos participantes em nenhuma etapa da pesquisa, como também não há compensações financeiras ou de qualquer outra espécie relacionadas à sua participação. Caso haja alguma despesa adicional, esta será integralmente absorvida pelo orçamento da pesquisa.

5. Garantia Científica Relativa ao Trabalho dos Dados Obtidos: há garantia incondicional quanto à preservação exclusiva da finalidade científica do manuseio dos dados obtidos.

6. Garantia de entrega de 01 (uma) cópia do exemplar do trabalho: após a finalização da pesquisa e sua apresentação à Banca Examinadora, a pesquisadora entregará 01 (um) exemplar do trabalho para o acervo da Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul, MS.

7. Riscos: promover debates e reflexões na comunidade escolar sobre as relações de gênero poderá provocar desconforto entre os sujeitos participantes por desconhecerem a temática abordada. Sendo assim, identificamos que os riscos colocados pela presente pesquisa limitam-se a debater questões que podem causar constrangimento a alguns professores, pais e crianças. Entretanto, essas situações serão amplamente esclarecidas pela pesquisadora aos docentes, pais e crianças na perspectiva de sua compreensão sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o possível incômodo dela resultante, respeitando a etapa de suas formações e atuação profissional.

8. Benefícios: como benefício desta pesquisa destaca-se o desenvolvimento do projeto de ensino que oportunizará as professoras a construção de práticas pedagógicas que oportunizem trabalhar em sala de aula esses conhecimentos históricos e culturais das relações de gênero, com a finalidade de favorecer a adoção de posturas vivenciadas nas relações interpessoais com ênfase no respeito mútuo e na aceitação de si e do outro. Quando a pesquisa for finalizada será realizada uma reunião na instituição escolar com a comunidade e com os (as) professores (as), responsáveis e crianças para a divulgação dos resultados obtidos, como também com a finalidade de garantir o retorno social aos sujeitos participantes da pesquisa.

Se, depois de consentir sua participação na pesquisa, o (a) Sr (a) desistir de

continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta de dados, independente do motivo sem prejuízo a sua pessoa. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade será sempre mantida em sigilo.

Eu,

_____,
fui informado e aceito participar do “As relações de gênero nos anos iniciais do ensino fundamental: práticas pedagógicas e vivências no cotidiano escolar”, sendo que o (a) pesquisador (a) _____ me explicou como será toda a pesquisa de forma clara e objetiva.

Campo Grande, MS, ___ de Junho de 2018.

Assinatura do Pesquisador

Assinatura do Participante da Pesquisa

Nome completo do pesquisador: Cristiane Pereira Lima

Telefone para contato:

E-mail: cristianeperlima@bol.com.br

Para sanar dúvidas a respeito da Ética na pesquisa, entre em contato com o CESH - Comitê de Ética com Seres Humanos da UEMS – DOURADOS. Fone: 3902-2699 ou cesh@uems.br.

APÊNDICE B - Termo de consentimento livre e esclarecido –TCLE (Responsáveis legais)

Convidamos o (a) Sr (a) para permitir a participação de seu/sua filha(o) da Pesquisa “*As relações de gênero nos anos iniciais do ensino fundamental: práticas pedagógicas e vivências no cotidiano escolar*” voluntariamente, sob a responsabilidade da pesquisadora Cristiane Pereira Lima, que pretende descrever e analisar as relações de gênero a partir de práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula com crianças na faixa etária entre sete e oito anos de idade, matriculadas nos anos iniciais do Ensino Fundamental I, oferecidos em uma escola pública de Campo Grande – MS.

A participação de seu filho se dará de maneira voluntária, assim se permitir seu filho (a) participará das atividades pedagógicas em sua sala de aula, que envolveram contação de histórias, roda de conversas, leitura, observação, interpretação de texto e desenhos. Assim que a participação de seu filho nessa pesquisa oportunizará a desmitificação de estereótipos relacionados ao que é ser menino e menina, permitindo maneiras outras de ser e estar no mundo, respeitando e valorizando as diferenças no espaço escolar e em sociedade.

Essa pesquisa terá a duração de 02 meses e será acompanhada pela pesquisadora responsável, nos momentos de aula com a regente da turma, pátio, recreio e aulas de educação física.

1. Garantia de Liberdade: É garantida aos sujeitos participantes a liberdade de se retirar a qualquer momento da pesquisa e seus consentimentos de participação, sem qualquer prejuízo pessoal.

2. Garantia de Confidencialidade: Os dados relativos à pesquisa advindos dos depoimentos descritos serão analisados conforme a metodologia da pesquisa exploratória, sem identificação dos sujeitos participantes.

3. Garantia do acompanhamento do desenvolvimento da pesquisa: É direito dos sujeitos participantes e dever da equipe de pesquisadores mantê-los (as) informados (as) sobre o andamento da pesquisa, mesmo que de caráter parcial ou temporário.

4. Garantia de Isenção de Despesas e/ou Compensações: não há despesas pessoais para os sujeitos participantes em nenhuma etapa da pesquisa, como também não há compensações financeiras ou de qualquer outra espécie relacionadas à sua participação. Caso haja alguma despesa adicional, esta será integralmente absorvida pelo orçamento da pesquisa.

5. Garantia Científica Relativa ao Trabalho dos Dados Obtidos: há garantia incondicional quanto à preservação exclusiva da finalidade científica do manuseio dos dados obtidos.

6. Riscos: Identificamos que os riscos colocados pela pesquisa buscam debater questões que podem causar constrangimento a algumas crianças. Entretanto, essas situações serão amplamente esclarecidas pela pesquisadora aos responsáveis legais e as crianças tendo em vista que as relações de gênero são frutos de construções sociais e logo precisam ser debatidas para que haja uma melhor compreensão, podendo assim desestabilizar em alguns momentos os códigos culturais ensinados pela família das mesmas.

7. Benefícios: como benefício desta pesquisa destaca-se o desenvolvimento do projeto de ensino que oportunizará as crianças a desmitificação de estereótipos relacionados ao que é ser menino e menina, permitindo maneiras outras de ser e estar no mundo, respeitando e valorizando as diferenças.

Se, depois de consentir a participação de seu/sua filho (a) na pesquisa, o (a) Sr (a) desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta de dados, independente do motivo sem prejuízo a sua pessoa. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade será sempre mantida em sigilo.

Eu, _____, fui informado e aceito que meu/minha filho/a participe da pesquisa “As relações de gênero nos anos iniciais do ensino fundamental: práticas pedagógicas e vivências no cotidiano escolar”, sendo que o (a) pesquisador (a) _____ me explicou como será toda a pesquisa de forma clara e objetiva.

Campo Grande, MS, ___ de Junho de 2018.

Assinatura do Pesquisador

Assinatura do Participante da Pesquisa

Nome completo do pesquisador: Cristiane Pereira Lima

Telefone para contato:

E-mail: cristianeperlima@bol.com.br

Para sanar dúvidas a respeito da Ética na pesquisa, entre em contato com o CESH - Comitê de Ética com Seres Humanos da UEMS – DOURADOS. Fone: 3902-2699 ou cesh@uems.br

APÊNDICE C - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TALE (Para menor ou pessoas vulneráveis)

Você está sendo convidado para participar da pesquisa “*As relações de gênero nos anos iniciais do ensino fundamental: práticas pedagógicas e vivências no cotidiano escolar*”. Seus pais permitiram que você participe, dessa maneira, durante o desenvolvimento da pesquisa, buscamos escrever e analisar como vocês compreendem o que é ser menino e menina no espaço escolar.

Você não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu, não terá nenhum problema se desistir. A pesquisa será feita no/a escola aonde, você está matriculado/a e participará da pesquisa por meio de rodas de conversas, atividades lúdicas, desenhos e observação. Para isso, serão usados livros de literatura infantis, quadro e vídeos.

Caso aconteça algo errado, você pode nos procurar pelos telefones (67) 99656-1990 do/a pesquisador/a Cristiane Pereira Lima. Os resultados da pesquisa serão publicados, sem identificar os nomes das crianças que participaram da pesquisa. Quando terminarmos a pesquisa será realizada uma reunião na instituição escolar com a comunidade e com os (as) professores(as), responsáveis e a crianças para a divulgação dos resultados obtidos, como também com a finalidade de garantir o retorno social aos sujeitos participantes da pesquisa. Se você tiver alguma dúvida, você pode me perguntar ou a pesquisador/a **Cristiane Pereira Lima**. Eu escrevi os telefones na parte de cima desse texto.

Eu _____ aceito participar da pesquisa *As relações de gênero nos anos iniciais do ensino fundamental: práticas pedagógicas e vivências no cotidiano escolar*, que tem o/s objetivo(s) descrever e analisar as relações de gênero a partir de práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula com crianças, matriculadas nos anos iniciais do Ensino Fundamental I.

Entendi todas as coisas que podem acontecer, entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir de ser um participante da pesquisa. Os pesquisadores tiraram minhas dúvidas e conversaram com os meus responsáveis. Recebi uma cópia deste termo de assentimento li e concordo em participar da pesquisa.

Campo Grande ____ de Junho de 2018

Assinatura do menor

Assinatura do (a) Pesquisador (a)

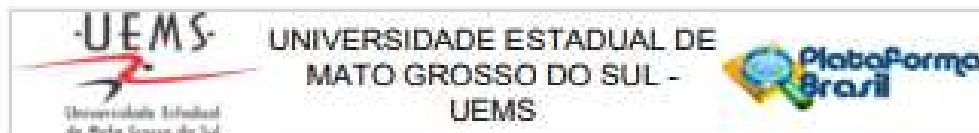
Nome completo do pesquisador: Cristiane Pereira Lima

Telefone para contato:

E-mail: cristianeperlima@bol.com.br

Para sanar dúvidas a respeito da Ética na pesquisa, entre em contato com o CESH - Comitê de Ética com Seres Humanos da UEMS – DOURADOS. Fone: 3902-2699 ou cesh@uems.br.

APÊNDICE D – Aprovação na Plataforma Brasil



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: AS RELAÇÕES DE GÊNERO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E VIVÊNCIAS NO COTIDIANO ESCOLAR

Pesquisador: CRISTIANE PEREIRA LIMA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 87658518.8.0000.8030

Instituição Proponente: Fundação Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.885.005

Apresentação do Projeto:

Trata-se de um projeto de cunho qualitativo com referencial teórico e metodológico pautado nas premissas do pós-estruturalismo que visa compreender e analisar as questões referentes as representações sobre relações de gênero nos anos iniciais do ensino fundamental, em uma escola pública de Campo Grande/MS.

Objetivo da Pesquisa:

Geral:

Descrever e analisar as relações de gênero a partir de práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula com crianças na faixa etária entre sete e oito anos de idade, matriculadas nos anos iniciais do Ensino Fundamental I, oferecidos por uma escola pública de Campo Grande, MS, tendo como marco teórico a abordagem pós-estruturalista.

Específicas:

Revisar a gênese histórica das relações de gênero por meio de um mapeamento de fontes bibliográficas que tratam a trajetória educacional de professoras/es registradas por meio de vivências infantis;

Evidenciar como essas relações se constituem em uma escola da rede pública de Campo Grande/MS com o intuito de conhecer como os professores abordam a temática em sala, sobretudo para entender como as práticas pedagógicas possibilitam às crianças refletirem e se

Endereço: Rodovia Dourados Itaipava - Km 12 - Ca. 351

Bairro: Cidade Universitária

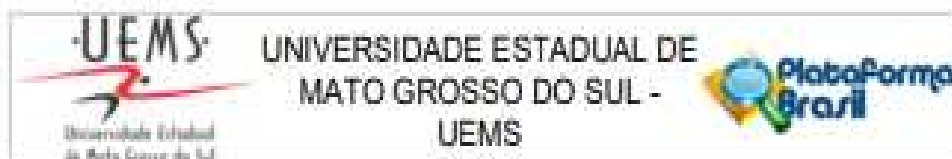
CEP: 79.804-970

UF: MS

Município: DOURADOS

Telefone: (071)3043-2000

E-mail: cep@uemg.br



Continuação do Parecer: 2.063.008

posicionarem em relação ao tema;

Refletir sobre a formação dessas crianças e desses professores/as para conviverem com questões que envolvem as relações de gênero nas práticas pedagógicas desenvolvidas no cotidiano de sala de aula;

Subsidiar a prática pedagógica reflexiva de professores e também a elaboração de políticas e programas no referido campo de investigação.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Estão presentes e adequadamente definidos.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa é relevante e importante, apresentando um bom fundamento teórico e metodológico.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Estão presentes e adequados conforme a legislação.

Recomendações:

Aprovação da pesquisa.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Sem pendências ou inadequações.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMACOES_BASICAS_DO_PROJETO_1093539.pdf	20/08/2018 19:38:18		Acerto
Cronograma	CRONOGRAMA.docx	20/08/2018 19:37:40	CRISTIANE PEREIRA LIMA	Acerto
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoDetalhado.docx	20/08/2018 19:37:31	CRISTIANE PEREIRA LIMA	Acerto
Outros	ROTEIROPROFESSORA.docx	08/08/2018 19:25:59	CRISTIANE PEREIRA LIMA	Acerto
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEPROFESSORAS.docx	08/08/2018 19:21:46	CRISTIANE PEREIRA LIMA	Acerto
TCLE / Termos de	TCLEPAIS.docx	08/08/2018	CRISTIANE	Acerto

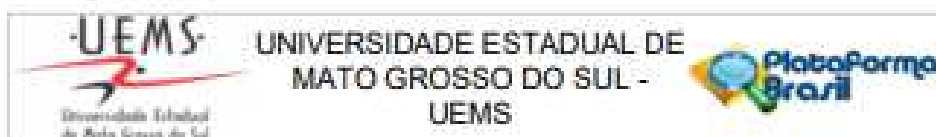
Endereço: Rodovia Dourados Itahum - Km 12 - Ca:351

Bairro: Cidade Universitária CEP: 79.804-970

UF: MS Município: DOURADOS

Telefone: (071)3423-2699

E-mail: cesh@uems.br



Continuação do Parecer: 2.000.000

Assentamento / Justificativa de Ausência	TCLEPAIS.docx	19:21:29	LIMA	Aceito
TCLE / Termo de Assentamento / Justificativa de Ausência	TALE.docx	08/08/2018 19:21:10	CRISTIANE PEREIRA LIMA	Aceito
Folha de Rosto	FOLHADEROSTO.pdf	08/08/2018 19:18:42	CRISTIANE PEREIRA LIMA	Aceito
Parecer Anterior	PB_PARECER_CONSUBSTANCIADO CEP_2689052.pdf	30/07/2018 09:35:19	CRISTIANE PEREIRA LIMA	Aceito
Recurso Anexado pelo Pesquisador	ROTEIRODEATIVIDADESCONCURRENCIAIS.docx	13/04/2018 19:08:46	CRISTIANE PEREIRA LIMA	Aceito
Declaração de Instituição e Intelectualidade	DECLARACAO.pdf	16/03/2018 19:33:04	CRISTIANE PEREIRA LIMA	Aceito
Orçamento	Orçamento.docx	16/03/2018 19:31:17	CRISTIANE PEREIRA LIMA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

DOURADOS, 11 de Setembro de 2018

Assinado por:
Márcia Maria de Medeiros
(Coordenador)

Endereço: Rodovia Dourados-Itahum - Km 12 - Ca. 301
Bairro: Cidade Universitária CEP: 79.004-670
UF: MS Município: DOURADOS
Telefone: (67)2932-2620 E-mail: cndg@uems.br

APÊNDICE E – Proposta de Projeto de Mediação Pedagógica

AS RELAÇÕES DE GÊNERO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E VIVÊNCIAS NO COTIDIANO ESCOLAR

Coordenadora do projeto:Cristiane Pereira Lima

Período de desenvolvimento:Ações contínuas

Local: Escolas da Rede Municipal e Estadual de Educação (SED E SEMED) de Campo Grande -MS que contemplem os Anos Iniciais do Ensino Fundamental

INTRODUÇÃO

Este projeto é fruto do trabalho coletivo de membros do Grupo de Pesquisa Educação, Cultura e Diversidade - GEPECULDI da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) que participaram e contribuíram para a realização do projeto “As relações de gênero nos anos iniciais do ensino fundamental: práticas pedagógicas e vivências no cotidiano escolar”. Trata-se de um projeto de pesquisa e extensão sem ônus com duração de dois anos, tendo seu início em 2017 e encerramento em 2018. O projeto também é parte do Programa de Pós- Graduação Stricto Sensu Mestrado Profissional em Educação, com área de concentração, “formação de educadores”, voltada para a linha de pesquisa “Formação de Professores e Diversidade”.

O trabalho foi realizado em uma escola estadual do município de Campo Grande, Mato Grosso do Sul, com uma turma do 2º Ano do Ensino Fundamental, juntamente com envolvimento da comunidade escolar,família, crianças e professora regente da turma. A equipe do projeto foi formada por discentes do Mestrado em Educação e pela professora da educação básica sob a supervisão da professora pesquisadora do grupo GEPECULDI.

Assim, o projeto consiste basicamente na realização de oficinas temáticas sobre gênero, sexualidade, identidade de gênero, maternidade, paternidade, brinquedos, brincadeiras e jeitos de ser.

Apresentamos a seguir 5 (cinco) atividades que podem ser utilizadas por professoras/es para abordar as relações de gênero com as crianças:

1 - Como me vejo

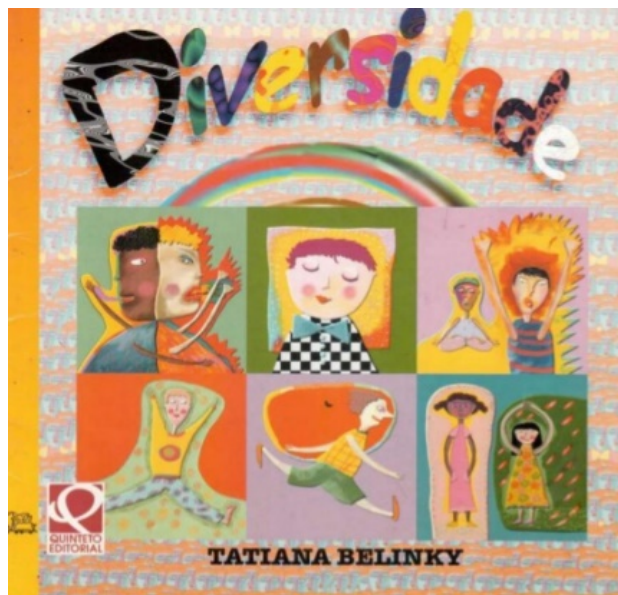
Tema: Como me vejo

Objetivo: Oportunizar que as crianças compreendam a diversidade entre si e o outro.

Metodologia:Realizar a leitura da história às crianças, ao final conversar com as

crianças sobre a obra no intuito de compreender o que elas entenderam sobre a mesma. Em seguida solicitar que realizem um desenho delas e coloquem seus nomes na folha (autorretrato).

Recursos: Utilizar o livro “Diversidade”, folha de sulfite, lápis e lápis de cor.



Fonte: travessa.com.br (2018)

2 - Como vejo o outro

Tema: Como vejo o outro

Objetivo: Reconhecer e respeitar as diferenças entre as pessoas.

Metodologia: Entregar a cada criança uma folha de sulfite, em seguida solicitar às crianças que realizem o desenho do sexo oposto ao seu, ou seja, a menina desenhar um menino e o menino desenhar uma menina e colorir.

Recursos: folha de sulfite, lápis e lápis de cor.

3 - Brincadeiras e brinquedos

Tema: Brincadeiras e brinquedos

Objetivos: Identificar que os gêneros são uma construção social.

Metodologia: Nessa atividade, por meio da oralidade, as crianças falarão quais brincadeiras e brinquedos consideram ser de meninos e meninas. Na ocasião a/o professora/o realiza a escrita das discursividades das crianças no quadro. Dessa forma será elaborado um quadro com a opinião das crianças.

Recursos: quadro e canetão.

Brincadeiras e brinquedos (MENINAS)	Brincadeiras e brinquedos (MENINOS)

4 - Romper com as representações de gênero feminino

Tema: Romper com as representações de gênero feminino

Objetivos: Desnaturalizar os “padrões” considerados de menina/mulher

Metodologia: No primeiro momento: convidar as crianças para ouvirem a contação da história do livro “A Princesa Sabichona”. No segundo momento: realizar uma roda de conversa com as crianças sobre a história, procurando esclarecer os pontos sobre os quais elas manifestarem dúvidas e com o intuito de fomentar a reflexão sobre o tema abordado na história. Em seguida fazer as seguintes perguntas: o que essa princesa tinha de diferente das outras? O que ela gostava de fazer? Como ela se comportava? O que ela não queria fazer? Por quê? Como a história termina? Vocês acham que é possível ser feliz para sempre sem se casar? Por quê? Nesse momento, problematizar sobre a naturalização da maternidade e paternidade como algo que deve ser vivido tanto por mulheres quanto por homens, e dos comportamentos de delicadeza, dependência e obediência como características das mulheres. Buscamos promover a reflexão das crianças no sentido de entender que podemos escolher e descobrir, experimentando, o que gostamos de fazer e como queremos que nossa vida seja. Para o terceiro momento solicitar as crianças que realizem, individualmente, um desenho de uma princesa diferente, que goste de coisas diferentes das princesas comuns e que tenha comportamentos diferentes das princesas comuns.

Recursos: folhas de sulfite, lápis, borracha e lápis de cor.



Fonte: www.saraiva.com.br (2018)

5 – Romper com as representações de gênero masculino

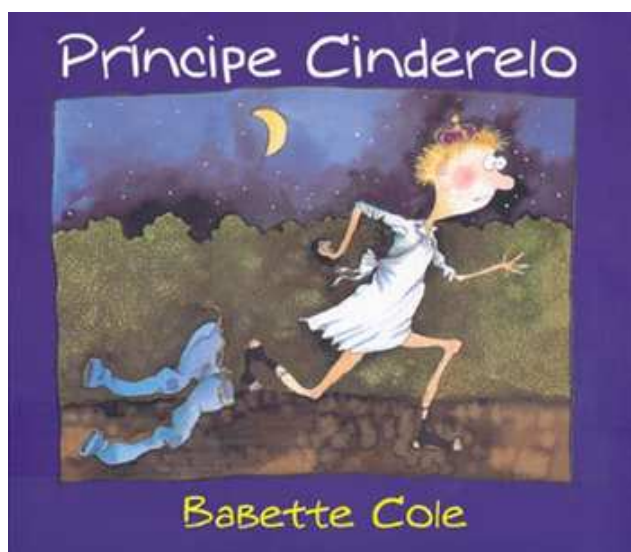
Tema: Romper com as representações de gênero masculino

Objetivo: Desnaturalizar os “padrões” considerados de menino/homem

Metodologia: Iniciar uma conversa com as crianças lembrando a história ouvida na aula anterior. Para auxiliar na parte seguinte da atividade, fazer perguntas como “você se lembra da princesa sabichona”? E “como era a princesa sabichona”? Para o segundo momento, convidar as crianças para continuarem a conhecer pessoas diferentes, ouvindo a história do Livro “Príncipe Cinderelo”. No terceiro momento, realizar uma roda de conversa com as crianças sobre a história, procurando esclarecer os pontos sobre os quais eles manifestarem dúvidas e com o intuito de fomentar a reflexão sobre o tema abordado na história. Como da primeira parte da atividade, fazer alguns questionamentos sobre a história para as crianças: O que esse príncipe tinha de diferente dos outros? Quais eram suas atividades? Como ele se comportava? O que ele queria fazer? Esse príncipe é parecido com a princesa sabichona? Vocês acham que pessoas assim existem? Nesse momento, problematizar a naturalização dos comportamentos considerados como tipicamente masculinos, como a força, a coragem e inabilidade para tarefas domésticas. No quarto momento, solicitar às crianças que realizem, individualmente, outro desenho, desta vez, de um príncipe diferente, que tenha características e comportamentos diferentes dos príncipes comuns. No quinto momento: reunir os desenhos do príncipe diferente e da princesa diferente e confeccionar um mural, expondo os desenhos das crianças em um local onde outras crianças possam vê-

los.

Recursos: folhas sulfite, lápis, borracha e lápis de cor.



Fonte: saraiva.com.br (2018).

REFERÊNCIAS

- BELINKY, Tatiana. Diversidade. São Paulo: Quinteto, 1999.
COLE, Babette. Príncipe Cinderelo. São Paulo: Penguin, 1987.
COLE, Babette. A princesa Sabichona. São Paulo: Terramar, 2000.