

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS
EDUCAÇÃO FÍSICA LICENCIATURA**

ISABELA BERMUDES VIEIRA DA SILVA

**AS RELAÇÕES DE GÊNERO NO ENSINO INFANTIL: narrativas de uma
experiência de estágio**

VITÓRIA

2022

ISABELA BERMUDES VIEIRA DA SILVA

**AS RELAÇÕES DE GÊNERO NO ENSINO INFANTIL: narrativas de uma
experiência de estágio**

Trabalho de Conclusão de curso apresentado ao Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção do grau de Licenciada em Educação Física.

Orientador: Prof.^a.Dr^a. Erineusa Maria da Silva

**VITÓRIA
2022**

ISABELA BERMUDES VIEIRA DA SILVA

**AS RELAÇÕES DE GÊNERO NO ENSINO INFANTIL: narrativas de uma
experiência de estágio**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção do grau de Licenciada em Educação Física.

Aprovado em 17 de agosto de 2022.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof.^a. Dr.^a. Erineusa Maria da Silva
Universidade Federal do Espírito Santo
Orientadora

Prof. Dr. Nelson Figueiredo de A. Filho
Universidade Federal do Espírito Santo

Prof.^a. Dr.^a. Ileana Wenez
Universidade Federal do Espírito Santo

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente à minha família, sem eles eu jamais conseguiria terminar meu curso, sempre me motivando e incentivando nessa minha caminhada.

Também à minha orientadora Erineusa Maria da Silva, sem ela eu nem conseguiria imaginar produzir um trabalho de conclusão de curso. Sempre me motivando, incentivando, me tratando muito bem e solícita a qualquer coisa que eu precisasse desde que entrei na faculdade.

Agradeço aos meus amigos, que sempre me ajudaram nos meus piores momentos, sempre me mandando forças para continuar em meu trajeto.

Em especial a Carol, que teve muita paciência, me deu todo suporte, motivação e força que precisava na etapa final do trabalho.

E por fim, à Universidade e o corpo docente por me proporcionar uma trajetória muito boa e rica de conhecimento.

Em especial à banca examinadora por contribuir com essa etapa final da minha trajetória.

“Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.”

(Paulo Freire)

RESUMO

Neste trabalho procuramos identificar por meio de diário de campo as concepções de gênero presentes na nossa sociedade e mais especificamente em uma escola de Educação Infantil no município de Vitória/ES, debatendo acerca dos estereótipos nas aulas em geral e na educação física de três turmas do grupo 6, com idades entre 5 a 6 anos. O estudo indica que, em que pese, as ações docentes na escola observada tenderem a não separar brincadeiras e brinquedos por gênero, dentre outras ações, ainda vemos ações docentes que mantêm os estereótipos de gênero deixando de garantir a inclusão de gênero e a co-educação, que são pensamentos chave para contribuir com uma construção de uma sociedade melhor e mais igualitária.

Palavras-chave: gênero; educação física; inclusão; co-educação

ABSTRACT

In this work we look to identify through field diary conceptions about gender that are presents in our society and in a specific a preschool education in the count of Vitória/ES, discussing the stereotypes in general classes and physical education of three different classes of group 6, with ages between 5 and 6 years old. The research indicates that, notwithstanding, the instructor's action in the observed school tend to not split plays and toys by gender, among other actions, we still see instruction's actions that keep the gender stereotypes failing to guarantee the gender inclusion and co-education, that are key thoughts for contribution to the construction of a better and equality society.

Keywords: gender; physical education; inclusion; co-education

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	6
2 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA	11
3 METODOLOGIA	19
4 GÊNERO E AS AÇÕES DOCENTES: AS PERMANÊNCIAS E DESLOCAMENTOS NAS AULAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL	21
4.1 A generificação de brinquedos e atividades/ Separação de gênero forjada pelo/a professor/a.....	21
4.2 As oposições binárias/generificação já presente nas crianças desde muito novas.....	23
4.3 A normatização garantida pela família.....	26
4.4 Ausência da discussão de diversidade e respeito: qual é a moral da história?.....	27
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	29
6 REFERÊNCIAS	31

1 INTRODUÇÃO

Gênero é uma construção social e, portanto, não possui uma determinação definitiva, sendo sua concepção também construída cotidianamente. Apesar disso, como forma de definir o tema gênero tomamos como base as produções acadêmicas de Joan Scott (1995). A autora, que é historiadora, reinventou o conceito de gênero na sociedade, quando em seu livro “Gênero: uma categoria útil de análise histórica” debate questões acerca de uma categoria histórica, onde o sentido “masculino” das coisas foi posto como algo que simplesmente é, e em simultâneo, o feminino como algo contrário do masculino.

A partir dessa análise, segundo Scott (1995), até a década de 1980, a dualidade entre gênero e sexualidade ainda existia. Scott procura debater em todo seu texto a história e as relações de gênero, ela chama a atenção, no começo de seu texto, para a parte cujo principal objetivo é o que ela acredita ser o uso de gênero: quando você apenas olha para questões envolvendo mulheres e homens, sem se aprofundar mais. Então, as feministas, viram a necessidade de mudança, de dar às palavras significados coerentes do que é o feminino, e ela utiliza falas de Gladstone (1878) no texto:

Gladstone fazia esta distinção em 1878: ‘Atenas não tinha nada do sexo além do gênero, nada da mulher além da forma’.³ Mais recentemente — demasiado recente para que pudesse entrar nos dicionários ou na Encyclopedia of Social Sciences — as feministas começaram a utilizar a palavra ‘gênero’ mais seriamente, num sentido mais literal, como uma maneira de se referir à organização social da relação entre os sexos. A referência à gramática é ao mesmo tempo explícita e plena de possibilidades não-examinadas (Scott, 1995. Trad).

Além disso, o gênero se entrelaça com as relações de poder, no qual ela diz ser a primeira forma de dar sentido a essas relações. Scott concluiu que gênero é uma percepção das diferenças entre os sexos e as organiza de uma forma dualística de descrédito. Ela se interessa pela forma de como foi construída e do sentido cultural para essa diferença, assim, dando-lhes sentido e situando-as em uma relação hierárquica, que seria então as relações de poder.

Bourdieu (1998) na mesma linha de pensamento afirma, na sinopse de seu livro “A dominação masculina” (1998), que

essa dominação não é biológica, mas uma construção arbitrária do biológico que fundamenta as divisões sexuais aparentemente espontâneas; a biologia e o corpo seriam espaços onde as desigualdades entre os sexos seriam naturalizadas.

É interessante se pensar o fato de que Bourdieu cita sobre dicotomias existentes entre concepções como do feminino/masculino e que, muitas vezes, recai sobre nós um parecer liberal de ideias e pensamentos, porém que são inconscientemente marcados por ideais normativos. Diferente de Scott, Bourdieu não trata explicitamente sobre um conceito de gênero, mas a questão envolvente entre o feminino e o masculino se aproximam dos conceitos trabalhados por Scott.

Assim como afirma Bourdieu (1998),

[...] a divisão entre os sexos parece estar na 'ordem das coisas', [...] do que é normal, natural, a ponto de ser inevitável: ela está presente [...] em todo o mundo social e, em estado incorporado, nos corpos [...] funcionando como sistemas de esquemas de percepção, de pensamento e de ação (BOURDIEU, 1998, p.17).

Desta forma, como esta concepção é socialmente disseminada é comum que alguns alunos/as reproduzam este pensamento nas aulas de educação física, pois o processo educacional de meninos e meninas é baseado nesta construção cultural que se manifesta no contexto escolar e conseqüentemente nas aulas de educação física.

A Educação Física esteve baseada na realização dos diferentes jogos e esportes, os treinos tinham como principal objetivo a formação militar. Enquanto algumas atividades eram destinadas apenas aos homens, como o futebol, outras ficavam circunscritas à participação feminina, como as danças.

Nesta perspectiva, não só os esportes, mas praticamente todas as lutas foram sempre relacionadas com o masculino. Inclusive a entrada de mulheres no meio das lutas foi uma batalha recente, e que até hoje não têm tanto espaço.

Pegando como base esses fatores, a Educação Física atual não mudou tanto nesse cenário, ela é uma das disciplinas se não a mais que condiz com os estereótipos criados pela sociedade e desigualdades de gênero.

Apesar das aulas mistas terem sido adotadas, ainda vemos nas aulas mistas a separação por sexo biológico.

Separar a turma por sexo biológico nas aulas de educação física pode reforçar

esses estereótipos de gênero e contribuir para a existência de padrões de comportamento que se dão de formas diferentes entre homens e mulheres. Apesar de a inclusão ser algo positivo, segundo Auad (2004), não apenas basta a inclusão nas escolas, em que ela crítica

[...] a maneira pela qual a 'mistura' entre meninos e meninas se impõe na realidade escolar, sem objetivos definidos e sem reflexão pedagógica, pode influenciar na construção e no reforço de relações de gênero desiguais na realidade escolar e, também, a partir dela (AUAD, 2004, p. 4).

Isto se reflete nas práticas corporais, já que o esporte é algo muito associado ao homem devido à concepção da masculinidade e da relação deste gênero com características como a força e a racionalidade. Além disso, os homens/meninos são naturalmente associados a ideia de que têm mais aptidão com os esportes devido a uma série de características que lhes são atribuídas, em contrapartida as meninas/mulheres são mais associadas a práticas corporais como a dança e a ginástica pois são práticas corporais associadas à feminilidade. Isso fica evidente quando introduzimos falas de Sousa e Altmann (1999, p. 57-58), dizendo que:

a mulher manteve-se perdedora porque era um corpo frágil diante do homem. Todavia, era por 'natureza' a vencedora nas danças e nas artes. O corpo da mulher estava, pois, dotado de docilidade e sentimento, qualidades negadas ao homem pela 'natureza'. Aos homens era permitido jogar futebol, basquete e judô, esportes que exigiam maior esforço, confronto corpo a corpo e movimentos violentos; às mulheres, a suavidade de movimentos e a distância de outros corpos, garantidas pela ginástica rítmica e pelo voleibol.

Faz-se necessário trabalhar a inclusão, principalmente no ensino inicial, onde começa o aprendizado do/a aluno/a, se for trabalhado continuamente, posteriormente a ideia de divisão de gênero não será tão forte como a sociedade dita hoje em dia.

Ademais, se analisarmos corretamente as questões de logística nas escolas, separar as turmas torna-se incoerente, já que a maioria das escolas possui apenas uma quadra. Além disso, pode ser considerada uma forma de exclusão nas aulas de educação física, que são muitas vezes feitas pelo/a próprio/a professor/a que determina o jogo que os meninos jogam e o jogo que as meninas jogam. Isso contribui para que os/as próprios/as estudantes tenham esse comportamento quando, por exemplo, uma menina deseja jogar futebol junto a eles e é criticada ou questionada. Muitas dessas atitudes estão relacionadas principalmente ao futebol, uma prática que

é muito associada aos homens, fazendo com que não seja apropriado para mulheres devido aos pensamentos preconceituosos.

Diante disso, essa relação de hierarquia entre meninos e meninas, que cria essa ideia de que os meninos sejam mais aptos aos esportes, faz com que estes sejam mais incentivados a jogar e a praticar os esportes e atividades de aula. Isso afeta de diversas formas a aula de educação física, pois muitas vezes essa associação se reflete muito no espaço da quadra que torna-se praticamente ocupado pelos meninos, enquanto as meninas e aqueles meninos com menos aptidão esportiva ficam sem jogar.

A Base Comum Curricular (BNCC) indica que as aulas de Educação Física devem ser mistas, não haver a separação dos/as estudantes pelo gênero, e além disso, AUAD configura necessária atenção ao conteúdo trabalhado nas escolas.

Consideramos que o esporte na escola deve ser tratado enquanto conteúdo da cultura corporal de movimento em que o mesmo deve ser considerado um fenômeno histórico-cultural levando em consideração os diferentes fatores que estão relacionados a prática esportiva.

Levando em conta o crescimento social do ser humano, a construção primária acontece nas escolas infantis, para o ensino público conhecemos por CMEI, que se tratará de atividades em que os esportes não são comumente passados. Nesta fase, a aprendizagem motora é uma das características mais desenvolvidas, então em sua maioria, são atividades adaptadas dos esportes propriamente ditos.

Por isso, são necessárias práticas pedagógicas que incluam ambos os gêneros e, principalmente, evitar insistir em práticas que exponham as dificuldades das crianças, o que só reforçaria as diferenças, é sempre necessário um diálogo entre professor/aluno. Muitas estratégias podem ser tomadas pelo/a professor/a, como abordar a perspectiva do esporte adaptado para o contexto escolar, fazendo a manipulação de jogos com o objetivo de não apenas proporcionar aos/as alunos/as vivenciar o esporte juntos/as, mas também contemplar aqueles/as que não tenham aptidão com o esporte.

Porém, não adianta apenas passar atividades inclusivas para os/as alunos/as, é necessário também problematizar, já que deverá, em alguns momentos, ter uma certa resistência ou pelo lado dos meninos, ou até mesmo pelo lado das meninas. É de extrema importância que o/a professor/a seja este/a agente de transformação da

realidade social, quando surge alguma questão de gênero nas aulas, como pensamentos machistas e sexistas. Diante disso, é fundamental que estas questões sejam tratadas, assim como pontua Auad, (2006)

Diferencio escola mista de co-educação para alertar que a “mistura” de meninos e meninas no ambiente escolar não é suficiente para o término das desigualdades. Isso só irá ocorrer quando, além de garantir a convivência entre os sexos masculino e feminino também forem combatidas a separação e a oposição de gêneros masculino e feminino (AUAD, 2006, p.55).

Um dos principais argumentos da autora é justamente de que a escola mista pressupõe a co-educação, mas não é suficiente para a efetivação da mesma.

Sendo assim, conclui-se que pode revelar-se estéril a coexistência entre os sexos se não houver uma reflexão pedagógica a esse respeito. Essa coexistência não será sinônimo de término de desigualdades se não for considerado o contexto social de separação em vigor, e ainda largamente dominante, no tocante aos gêneros masculino e feminino (AUAD, 2004, p.4).

Nos últimos anos, felizmente, esse cenário vem se alterando, assumindo aspectos um pouco mais inclusivos, além de debatidos. No entanto, esse movimento ainda não é o suficiente e não há tanta pressa para que tal problema se resolva.

Assim, este estudo justifica-se pelo fato de que ainda temos preconceitos fundados nas desigualdades de gênero. Entendemos que é algo que demorará para ser mudado, porém tudo que pretende ser mudado inicia-se de alguma forma. Então é de extrema importância que, pelo menos nos primeiros anos de escola, em função da escola como um dos maiores meios de propagação e construção de pensamentos, isso seja trabalhado e discutido, principalmente nas aulas de Educação Física, onde essa abordagem se faz mais necessária. Esse estudo tem como base priorizar discussões sobre as questões de estereótipos que estão presentes não só na sociedade como principalmente nas aulas de Educação Física e sua importância de ser trabalhado, tornando imprescindível o papel do/a professor/a como agente transformador. Por conseguinte, apresentar situações e práticas por meio de revisão bibliográfica, autores que favorecem essa desmistificação de pensamentos desiguais e, desse modo, favorecer perspectivas e reflexões diferentes sobre o tratamento dessas questões em aula.

Desta forma, nosso objetivo geral é identificar os problemas relacionados às

questões de gênero principalmente nas aulas de Educação Física em um contexto geral e discutir a importância da inclusão e co-educação para possivelmente desmistificar os estereótipos criados.

Especificamente buscamos: a) identificar questões de desigualdades e estereótipos em relação às relações de gêneros existentes na sociedade em uma escola do Município de Vitória; b) definir a importância do gênero, inclusão e co-educação serem pensados e debatidos no ensino infantil; c) estimar situações e práticas pedagógicas que podem favorecer um entendimento melhor acerca do gênero dos/as alunos/as nas aulas de Educação Física de acordo com autores.

2 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Segundo Campos (2015), Sexo e gênero são componentes da sexualidade, sendo que gênero se refere à construção social do sexo anatômico, distinguindo-se, assim, a dimensão biológica da social. Se ser macho ou fêmea é determinado pela anatomia, a maneira de ser homem e de ser mulher é resultado da cultura, da realidade social.

Campos (2015) diz que a sexualidade humana não se restringe a um corpo que possibilita reprodução, que engravida, que adocece e que se previne. É uma construção pessoal/social que se forma ao longo da vida, num processo contínuo e complexo, que articula aspectos biológicos/fisiológicos, psicológicos, sociais, culturais e históricos, e que pode ser vivenciada a partir de diferentes possibilidades em relação às orientações sexuais (hétero, homo e bissexualidade) e às identidades de gênero (percepção subjetiva de ser masculino ou feminino, conforme o convencionalmente estabelecido).

Acreditamos que a escola como instituição, por meio do trabalho pedagógico de seus/suas profissionais, pode separar e hierarquizar os/as estudantes reproduzindo valores que são encontrados na sociedade, na medida em que mecanismos como currículo, conteúdos, normas, utilização de espaços e tempos, brincadeiras, permissões e negações são utilizados como forma de transmitir e reafirmar as identidades de gênero e de sexualidade, papéis e lugares de homens e mulheres, considerados corretos (PAZ, 2013).

A escola tem um papel fundamental na desmistificação destas diferenças, além de ser um importante instrumento na construção de valores e atitudes, porém, como destaca Louro:

Diferenças, distinções, desigualdades... A escola entende disso. Na verdade, a escola produz isso. Desde seus inícios, a instituição escolar exerceu uma ação distintiva. Ela se incumbiu de separar os sujeitos — tornando aqueles que nela entravam distintos dos outros, os que a ela não tinham acesso. Ela dividiu também, internamente, os que lá estavam, através de múltiplos mecanismos de classificação, ordenamento e hierarquização (LOURO, 1997, p. 57).

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), não há recomendação de separação nas aulas. Já os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) recomendam aulas mistas, tidas como uma oportunidade para que os/as estudantes convivam, compreendam e respeitem suas diferenças.

É fato que a questão de gênero, atentando-se que gênero é uma construção social, é completamente fundada por ideais machistas, sendo assim, perceptivelmente um ideal perdurável.

O problema encontrado em questões sobre desigualdades criado é justamente por essa visão machista em praticamente tudo que se existe atualmente, termo esse criado pelas mulheres na luta pelo movimento feminista que ocorreu por volta dos anos 60 e 70, esse termo era usado para descrever uma marca de patriarcado na época. Esse termo provém de raízes antigas, nessa época, com uma sociedade patriarcal, a mulher tinha o papel de apenas procriar e cuidar dos filhos.

E foi com a Revolução Francesa, que é considerada como o berço do feminismo moderno, essa desigualdade começou a ser questionada, onde as leis foram mudadas incluindo as mulheres em tarefas que antes eram somente dos homens, como o direito de voto.

Como percebe-se pela famosa frase "Por trás de um grande homem, sempre existe uma grande mulher", que é conhecida até hoje, a partir dela é possível entender um pouco sobre as sociedades antigas, em que a mulher era sempre vista por um papel secundário.

Não é nenhuma novidade abordar sobre esse assunto, assim como aborda Charles Darwin, nessa época, a ideia de inferioridade feminina era completamente normal,

O homem é mais poderoso em corpo e mente que a mulher, e no estado selvagem ele a mantém numa condição de servidão muito mais abjeta que o faz o macho de qualquer outro animal; portanto, não surpreende que ele tenha ganhado o poder de seleção (DARWIN, 1871).

Não só Darwin como diversos filósofos, sociólogos tais como Rousseau, Kant, entre outros tinham em mente que essa diferença entre os sexos era completamente normal. Curiosamente, eram filósofos e sociólogos da época do Iluminismo, que pregavam ideais de liberdade e igualdade.

O machismo, assim como qualquer outro padrão imposto pela sociedade, não é algo que foi ou se constrói de uma noite para outra, mas sim um sistema que nasceu com a sociedade, e a partir dele que foi moldado estruturas que são encontradas atualmente, tais como a religião, a família, entre outros.

Assim como pontua Auad (2006, p. 19)

Quando começamos a considerar as relações de gênero como socialmente construídas, percebemos que uma série de características consideradas “naturalmente” feminina ou masculina correspondente às relações de poder. Essas relações vão ganhando a feição de “naturais” de tanto serem praticadas, contadas, repetidas e recontadas. Tais características são, na verdade, construídas, ao longo dos anos e dos séculos, segundo o modo como as relações entre o feminino e o masculino foram se engendrando socialmente

Mesmo depois de muitos anos, ainda é possível encontrar diversos indivíduos que ainda perduram com esse tipo de pensamento, estes que progridem ainda mais, não em questão de expansão de pensamentos e afins, já que de longe estamos numa época onde, comparado há anos anteriores, é considerado “menos pior”, mas em questão de continuar com a reprodução dos mesmos.

No livro “O poder do macho” (SAFFIOTI, 1987), a autora coloca diversas pautas em questão durante os capítulos, mas um que chama atenção foi o uso da palavra “irreverente”, essa que, significativamente, é um indivíduo que é desleixado, rebelde, que dentro de um movimento, seja de qualquer tipo, como o movimento feminista, não apresenta argumentos nem objetivos sólidos. No texto, essa irreverência, apesar de ser usada como algo negativo na maioria das vezes, foi de algum jeito, usada positivamente, pois os significados foram diferentes, no texto ele é comumente visto como uma peça fundamental de transformação, entende-se como uma pessoa que

está pronta para mudar, são pessoas que não aceitam as coisas só por que a maioria aceita, falam o que pensa, sem se importar. Porém, ao mesmo tempo que isso é realmente positivo, até por que as transformações sociais partem de pessoas assim, com o intuito de questionar e não aceitar, ele é ruim, por que, igual ao movimento hippie citado no texto, que ocorreu por volta dos anos 60, acaba sendo um prato cheio para os poderosos e conservadores, que querem deixar tudo exatamente como está.

Os autores Rodrigues, Dallapicula e Ferreira (2015), trabalham muito bem essa questão, principalmente no capítulo oito do livro, sobre assuntos como a homofobia, a heterossexualidade compulsória e a heteronormatividade. Nessa parte, os autores citam uma autora feminista Adrienne Rich (2010), onde ela diz que desde sempre as mulheres foram impostas ao sexo oposto, ou seja, por meio de desenhos, filmes e etc, onde sempre encontramos mulheres casando, se relacionando amorosamente com homens.

Então, se tratando da heterossexualidade compulsória, que seria essa “pressão” imposta da sociedade mesmo que inconscientemente, que querendo ou não, é algo que não nos atentamos no dia a dia, está atrelada a heteronormatividade. Nesse referencial é onde encontramos normas que são consideradas comuns ao ver da sociedade, que seriam justamente isso, relacionamentos e comportamentos heterossexuais, pois a heterossexualidade foi posta como “padrão”, sempre existiu e nunca foi questionada. Então tudo fora desse padrão, é despadronizado, ou seja, diferente, anormal e como podemos perceber, questionadas.

As bases do patriarcalismo ainda têm uma força bastante grande na sociedade e culturalmente ainda afetam muito os papéis e condições sociais a que as mulheres são submetidas.

As diferenças entre meninas e meninos certamente não são naturais. As meninas que aparentam meiguice ou meninos que falam aos gritos são resultantes do modo como as relações de gênero foram construídas na nossa sociedade ao longo do tempo (AUAD, 2006, p.39).

Então, lutar contra esse sistema é lutar contra uma das bases que moldam o mundo atual. Isso não é algo que será mudado do dia para a noite, requer muito esforço e uma ação gigantesca que persistirá por toda a vida, sendo a escola um espaço privilegiado para tal na medida em que trata da formação humana.

O que ajudaria também seriam promoções de pesquisa na perspectiva de

gênero para não somente discutir a inserção social, mas poderiam contribuir para uma construção mais justa e igualitária de uma sociedade (LOURO; NECKEL; GOELLNER, 2003, p. 27-28).

Continuamente, além de questões que envolvem a inferiorização das mulheres, há também as questões de como as mulheres, assim como alguns homens, devem se comportar na sociedade. Na mesma linha de raciocínio, Telles (2005, p. 05) afirma que:

[...] acreditar que todas as meninas agirão de uma forma determinada, e diversa do modo de agir dos meninos em geral, é acreditar em uma visão polar, determinista e hierarquizada. Significados de gênero são construções sociais, históricas e culturais que têm a ver com construções de práticas descoladas do sexo da pessoa e mais ligadas às representações de masculino e feminino na sociedade e às relações que partem da forma como essas representações são construídas, em contextos diferenciados e em relação com outras categorias. Não há como produzir um saber coerente a respeito da masculinidade ou da feminilidade; essa tarefa seria impossível, pois elas não são objetos coerentes sobre o qual se possa produzir uma ciência generalizadora.

A escola, a família, a religião, as revistas, a televisão, o cinema, as artes, a Educação Física, dentre outros artefatos culturais acabam por exercer influências significativas durante os processos de construção de representações (PRADO, RIBEIRO, 2013). O que se sabe é que as transmissões de tais estereótipos são passadas em sua maioria pelo convívio social, podendo ser pela família, amigos, escola, entre outros. A abertura para adquirir e ampliar o pensamento individual acerca de qualquer assunto pode partir de qualquer lado da sociedade, sendo de acordo com a aquisição de experiências de cada um/a. Assim como aborda Cabral e Diaz (1998, p. 1),

[...] as relações de gênero são produto de um processo pedagógico que se inicia no nascimento e continua ao longo de toda a vida, reforçando a desigualdade existente entre homens e mulheres, principalmente em torno de quatro eixos: a sexualidade, a reprodução, a divisão sexual do trabalho e o âmbito público/cidadania.

A partir disso, é de conhecimento geral que ninguém nasce “sabendo”, assim como aborda John Locke em seus estudos

O ser humano nasce sem conhecimento algum e todo o processo do

conhecer, do saber e do agir é aprendido através da experiência. Ou seja, o ser humano não nasce com a concepção de estereótipo, ou qualquer tipo de preconceito, é, de fato, aprendido de acordo com os anos que forem passando, quando vai adquirindo conhecimentos e experiências (LOCKE, 1979).

Segundo a PCN (1997), essa fala se torna evidente, pois

a sexualidade, assim como a inteligência, será construída a partir de possibilidades individuais e de sua interação com o meio e a cultura. Os adultos reagem, de uma forma ou de outra, aos primeiros movimentos exploratórios que a criança faz em seu corpo e aos jogos sexuais com outras crianças. As crianças recebem então, desde muito cedo, uma qualificação ou “julgamento” do mundo adulto em que está imersa, permeado de valores de crenças que são atribuídos à sua busca de prazer, o que comporá a sua vida psíquica (PCN, 1997, p. 81).

Pensando nesse quesito, a melhor forma de tentar combater qualquer tipo de preconceito ou estereótipo é trabalhando com indivíduos desde seus primeiros anos. Quanto antes trabalhado, melhor, mas isso não quer dizer que se for ensinado na fase adolescente não ocorrerão resultados positivos.

Principalmente quando o assunto é educação física, já que é uma disciplina que conta com práticas esportivas e práticas corporais, tal como diz Altmann em sua sinopse do livro “Educação Física: Relações de gênero” em que

Historicamente, a prática esportiva é originalmente masculina, não apenas porque praticada por homens, mas também por estar imbuída de qualidades e valores tidos como masculinos, tais como coragem, força, velocidade, combatividade, companheirismo, superação (ALTMANN, 2015).

Nesse contexto, a escola como produtora de conhecimentos nada mais é que uma das melhores formas de tentar reverter essa situação tão abrangente que está sendo vivida, onde a criança passa cerca de quatro a cinco horas diárias.

As aulas de educação física e outros espaços esportivos na escola são palco dessa transformação, em que o corpo pode se tornar habilidoso, ampliando suas possibilidades. [...] Sem dúvida, gênero é um marcador social de diferenças imprescindíveis para compreender e intervir pedagogicamente na educação física escolar (ALTMANN, 2015).

A partir desses aspectos, faz-se necessário que a escola seja de grande ajuda na questão transformadora de concepções, a quebra de paradigmas sobre estereótipos e preconceitos enraizados na sociedade, começando pela educação

infantil , que é quando o indivíduo possui pouca experiência de vida e muitas vezes não reproduzem comportamentos normativos acarretados de convivência social, é nesses anos em que é possível reverter essa situação. Assim como diz Maia, “romper ideias cristalizadas e construídas na sociedade, formando um ser humano consciente das relações sociais a que está submetido” (2012).

No documento intitulado “Orientação Sexual” emitido nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), pelo MEC. Segundo este documento, as respostas habituais dos profissionais da escola para as manifestações da sexualidade dos/as alunos/as são ignorar, ocultar ou reprimir (PCN, 1997). Além disso, é de suma importância que o/a professor/a, de qualquer disciplina, seja um agente transformador na vida do indivíduo, pois ele será quem compartilhará conhecimentos e experiências aos/as alunos/as. Além de ser presente nas manifestações da sexualidade.

Assim como diz a PCN (1997),

Para um bom trabalho de Orientação Sexual, é necessário que se estabeleça uma relação de confiança entre alunos e professor. Para isso, o professor deve se mostrar disponível para conversar a respeito das questões apresentadas, não emitir juízo de valor sobre as colocações feitas pelos alunos e responder às perguntas de forma direta e esclarecedora (PCN, 1997, p. 84).

Não só na escola em geral, mas pegando especificamente na parte da Educação Física, já que é nessa disciplina que majoritariamente é visto como um “divisor de águas”, em que meninas e meninos são regularmente separados para a prática da aula. É até curioso de se pensar, pois ela é a única disciplina em que isso ocorre de fato. Sem analisarmos comportamentos dentro de sala de aula.

A Educação Física é uma das disciplinas em que pode ser abordado questões sobre gênero, entre outros, pois é uma disciplina que conta com a transversalidade, que permite que isso seja debatido e pensado nas escolas.

E é nessa disciplina especificamente que há a necessidade de mudança, tanto na forma como é passada como na forma como é pensada, segundo Silva e Magalhães (2008), as atividades passadas em aulas de Educação Física por vezes prescreve as normas para a fabricação das identidades e diferenças, em muitos casos, estabelecendo diversas práticas que constroem desigualdades.

As questões de separação vão além de práticas inclusivas para uma possível melhora na concepção errônea sobre relações, há também questões de logística que

muitas vezes impactam no modo de ensino, já que a Educação Física, como qualquer outra disciplina escolar, é uma disciplina que produz conhecimento e esse conhecimento tem de ser aprendido. Questões como quantidade de quadras e professores/as são amplamente encontradas, ainda mais em instituições públicas de ensino, em que na maioria das vezes há apenas uma quadra, e, dependendo da instituição, nem quadra tem. Na mesma situação com professores/as, como o/a professor/a mediará as aulas em que há separação?

Há a necessidade de se pensar essas questões, pois é de certa forma muito improvável que com uma aula de cinquenta minutos - isso se não for menos, já que até a chegada na quadra, até o/a professor/a conseguir iniciar a aula, e ainda há o tempo final para discussões e arrumações antes do começo da próxima aula - o professor/a consiga aplicar o conteúdo possuindo uma quadra ou nenhuma para que isso ocorra ou consiga mediar as aulas igualmente. Se atentando ao fato de que quando há a divisão, e há apenas uma quadra disponível, a outra metade fica na espera de ser a vez deles, e, nesses momentos, os/as alunos/as muitas vezes ficam à toa.

É também dever do/a professor/a evitar que isso aconteça, passando atividades em que as crianças se sintam incluídas e que não reforcem suas dificuldades.

Segundo a pesquisadora Nadine Plateau, com tradução feita por Auad (2004, p.12), ela diz que

[...] um projeto de co-educação é ambicioso. Ele supõe uma transformação profunda das expectativas, comportamentos e práticas da escola e uma quase revolução dos saberes docentes. Entretanto, ele não me parece utópico se realizado inicialmente em pequena escala, em nível local, na classe, este laboratório onde a professora e o professor podem definir as regras do jogo. Nós podemos criar condições de aprendizagem que garantam a igualdade das relações de sexo e encorajam a solidariedade e o respeito ao outro. Nós podemos fazer com que meninos e meninas aprendam a viver juntos na classe, compreender esse microcosmo, situar-se nele a partir de suas experiências individuais e coletivas e, enfim, criá-lo juntos.

Então, seguindo essa lógica, além de uma ideia de escola mista, ela precisaria ser uma escola co-educativa, na qual Auad defende, que segundo ela significa “gerenciar as relações de gênero na escola, de maneira a questionar e reconstruir as idéias sobre o feminino e sobre o masculino”.

3 METODOLOGIA

Essa pesquisa é de cunho qualitativo, pois são abordados temas que não podem ser quantificados. A pesquisa qualitativa, segundo GIL (2002), a análise qualitativa, diferente da quantitativa, é menos formal, dependendo de muitos fatores, como por exemplo “[...] a natureza dos dados coletados, a extensão da amostra, os instrumentos de pesquisa e os pressupostos teóricos que nortearam a investigação” (GIL, 2002, p. 133).

Ainda segundo Gil (2002), define a análise qualitativa em quatro aspectos, como um processo para se chegar ao resultado, que seriam “redução de dados, a categorização desses dados, sua interpretação e a redação do relatório” (p. 133-135). A redução de dados seria um “processo de seleção, simplificação [...] dos dados originais provenientes das observações de campo” (p. 133)

A categorização desses dados nada mais é que a “[...] organização dos dados de forma que o pesquisador consiga tomar decisões e tirar conclusões a partir deles” (p. 134). Já a interpretação de dados significa ultrapassar a descrição que a categorização de dados possibilita, ou seja, “[...] buscando acrescentar algo ao questionamento existente sobre o assunto [...] tentando possíveis explicações, configurações e fluxos de causa e efeito” (p. 134).

E por último, a redação do relatório, onde “[...] o pesquisador dispõe de muito mais liberdade para apresentar seus resultados” (p. 135). Como a pesquisa qualitativa é subjetiva, é necessário a realização do trabalho em campo. Gil (2002, p. 135) ainda diz que “[...] os estudos de campo buscam descrever com certa profundidade populações e fenômenos e mesmo explicar acerca de fatores que influenciam na ocorrência dessas características.”

Então, este trabalho é resultado de uma pesquisa de campo realizada durante a minha inserção, por meio de estágio não-obrigatório, em uma escola de ensino infantil do Município de Vitória.

Durante o estágio, acompanhamos três turmas de mesmo ano do ensino infantil, durante as aulas na sala de aula e nas aulas de Educação Física. As observações foram realizadas no período de 13 de setembro de 2021 a 21 de dezembro de 2021 e devidamente registradas por meio de um diário de campo.

As turmas do CMEI eram compostas por no máximo 10 alunos/as no ano de 2021 devido às normas referentes à COVID-19. Neste CMEI, acompanhei as turmas

do grupo 6, com média de idade de 5 à 6 anos de idade até o final do ano de 2021. Nesta escola, por conta da grande demanda, foi aberta uma terceira turma, todas com 10 alunos/as cada. Nesse sentido passaram a ter 30 alunos/as estudando no grupo 6. Por ter poucos estagiários, as pedagogas me colocaram para ficar nas 3 turmas do grupo 6. Então para descrever melhor chamarei as turmas de turma A, turma B e turma C. Para ter um cronograma fixo, a pedagoga criou um horário no qual nas segundas e sextas-feiras, eu acompanhava a turma A, nas terças e quintas-feiras, eu ficava com a turma B e nas quartas eu apoiava a turma C. Na escola, os/as estagiários/as ajudavam os/as professores/as em sala de aula, fosse qual fosse. Assim, em um dia, por mais que eu fosse estagiária de educação física, eu acompanhava, junto às professoras regentes, as aulas que estavam no cronograma daquele dia.

O Diário de campo foi redigido assim que encerrava as aulas e ali foram registradas questões que se sobressaiam na prática docente e na relação dos/as estudantes e que faziam referência às questões de gênero.

As análises dos dados foram realizadas com base em elementos das análises de conteúdo de Bardin (1977) em especial no que se refere às recorrências percebidas no decorrer de nossas observações. O livro *Análise de Conteúdo* apresenta todos os passos que devem ser seguidos pelo/a pesquisador/a para fazer uma análise científica.

Segundo Laurence Bardin (1977), a análise de conteúdo consiste em “um conjunto de técnicas de análise de comunicação” (pág. 31), e ela tem como objetivo “[...] a manipulação de mensagens (conteúdo e expressão desse conteúdo), para evidenciar os indicadores que permitam inferir sobre uma outra realidade que não a da mensagem”.

A análise de conteúdo, segundo Bardin (1979, p. 95-101) trabalha com três dimensões diferentes, a pré-análise, a exploração do material e por fim o tratamento dos resultados obtidos e interpretação.

A pré-análise é uma fase de organização e sistematização de ideias, em que nela há várias etapas. A leitura flutuante, onde pouco a pouco a leitura vai se tornando precisa, analisando e conhecendo o texto. A escolha dos documentos, onde há a escolha dos documentos que serão analisados e posteriormente selecionar os documentos que foram coletados para a análise. Constituir o corpus com base na organização do material de forma a responder a exaustividade, representatividade,

homogeneidade e pertinência. Formular hipóteses e objetivos e por último preparar o material.

A exploração do material, que consiste basicamente de operações de codificação, desconto ou enumeração para se alcançar o núcleo de compreensão do texto. E por último o tratamento dos resultados obtidos e interpretação, que são operações, simples ou complexas, que permitem estabelecer resultados. A partir dessas informações, com os resultados obtidos através dessa pesquisa, pode-se inferir que poderá auxiliar em novas dimensões de perspectivas e trabalhos acerca do mesmo tema.

Finalmente é importante destacar que os nomes das pessoas que participaram dessa experiência foram mudados para garantir o anonimato das identidades.

4 GÊNERO E AS AÇÕES DOCENTES: AS PERMANÊNCIAS E DESLOCAMENTOS NAS AULAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

4.1 A generificação de brinquedos e atividades/ Separação de gênero forjada pelo/a professor/a

A generificação de brinquedos nada mais é do que um padrão imposto pela sociedade, em que as meninas brincam e preferem brincar mais de bonecas ou algo que remete aos cuidados domésticos, por exemplo, casinha, cozinha, etc. Já os meninos, mais propensos a brincar de carrinho, dinossauros, entre outros brinquedos.

Especificamente nos CMEIs, que é onde as crianças são mais dispostas a brinquedos durante as aulas, havendo um menor compromisso com a alfabetização, porque segundo as leis, na educação infantil, não é previsto que se alfabetize antes dos anos iniciais do ensino fundamental, a BNCC prevê dois anos de aprendizagem da alfabetização e, a partir do terceiro ano do fundamental, apenas aprimorá-las.

Então, nas salas, as crianças em uma grande parte do dia brincavam com brinquedos. Nessas horas, a professora regente acabava por ou decidir o que as crianças utilizariam ou deixar que as mesmas escolhessem o que queriam brincar.

[...] a instrução era para dar o mesmo brinquedo para as crianças, para justamente não ter briga ou ficar o tempo inteiro pedindo outro brinquedo do colega ou enfim. Então eu sempre dava por exemplo, peças de lego, que a quantidade era maior e, portanto, dividia em montantes para cada mesa, ou

às vezes eu cedia e deixava elas escolherem o brinquedo dependendo do comportamento da turma, se estiver muito bagunçeira, deixava só com um tipo de brinquedo, se estivessem comportados, eu sempre deixava pegar algum brinquedo a mais, mas sempre em pouca quantidade para facilitar guardar depois. Nesse dia em específico coloquei lego para as crianças, porém algumas meninas pegaram outro brinquedo, um kit de cabeleireiro que tinha na escola, que continha bolsinhas, pentes, escovas de cabelo, secador e etc (Diário de campo, 2021, 29-11-21, turma A).

Porém, essa instrução funcionava somente quando eu estava presente em sala, sem a professora regente. De todo o modo, essa instrução era dita e seguida por duas professoras, das três que eram regentes do grupo 6, que eram as professoras da turma A e turma B.

[...] em relação às professoras regentes, as professoras da turma A e B eram tranquilas às brincadeiras dispostas e desenvolvidas em sala de aula, eram sempre de cunho neutro, pois em sua maioria eram disponibilizados brinquedos iguais para todas as crianças, e de vez em quando, elas escolhiam os brinquedos para brincar, sem interferir se um quer brincar com o outro ou afins, elas são muito liberais em questão do manuseio de cada criança. Em sua maioria, um brincava com o outro, principalmente na turma A. Em relação à professora da turma C, já era mais ao contrário (Diário de campo, 06-12-21).

Além disso, é citável a participação da professora de Educação Física, em que também garantia a escolha de brinquedos sem realizar a chamada generificação, juntamente com as outras duas professoras regentes. Essas professoras adotavam uma metodologia parecida, em sua maioria, deixavam as crianças brincarem juntas e sempre passando atividades diversas ou dando brinquedos diversos. Isso nos mostra que há um deslocamento de ações realizadas pelas professoras quanto à questão da generificação que acaba por quebrar com ações estereotipadas.

Entretanto, por mais que duas das três professoras regentes permitissem o livre acesso à brincadeira das turmas, a professora da turma C não. Esta sempre impunha que as meninas permanecessem brincando com as meninas e os meninos com os meninos, sem questionamentos. E era algo recorrente, pois todos os dias as crianças tinham um momento de brincar, seja no início da aula, seja no meio ou seja no final, a brincadeira utilizando brinquedos em sala era diária. De fato, o problema maior entre os/as professores/as da escola em relação ao tratamento dado a questão de gênero era em relação as ações realizadas pela professora da turma C, pois:

[...] o único diferencial era a professora regente, que reforçava sempre um

estereótipo, sempre pedindo para “sentar direito”, meninas com cabelo cacheado, que as vezes não vinham com apetrechos no cabelo, ela falava para fazer um penteado, uma trança. Ela sempre separava os/as alunos/as, no final da aula, para esperar os pais, sempre separava e dava as bonecas para as meninas e os meninos brincando de carrinho, lego, entre outros. Na turma C, o que mais chamava atenção mesmo era a ação de permanência e reforço em relação aos estereótipos praticados pela professora regente (Diário de campo, 20-10-2021).

Desse modo, a garantia dessa generificação ocorria nesse CMEI, mesmo com incidência baixa, já que era somente uma professora que a praticava.

4.2 As oposições binárias/generificação já presentes nas crianças desde muito novas

Quando abordamos falas de crianças, pensamos em falas que são em sua maioria repetidas, pois elas ainda estão em um período abstrato, não está ainda em um período que concretiza as coisas e que nesse sentido ela não tem ainda um pensamento formado, concreto. Então, em sua maioria, dizem coisas com naturalidade, mas que ao mesmo tempo são aprendidas em casa, a tendência é repetir falas dos pais.

Algo muito comum observado nesse CMEI, várias vezes a professora perguntava “de onde você aprendeu isso fulano?” e sempre era a mesma resposta, as crianças falavam que aprenderam ou com o pai ou com a mãe (Diário de Campo 2021, 14-12-21).

No CMEI observado, algumas crianças tinham falas um tanto quanto questionáveis, e em todos os casos, eram ditos por meninas.

Helena citou sobre o brincar de bonecas ser uma brincadeira de meninas, expliquei para ela, de forma simplificada, que qualquer criança pode brincar de boneca, sendo ela menina ou menino, assim como qualquer outro brinquedo. Em seguida, Alice disse que os pais dela deixavam o irmão brincar com elas (ela e a irmã), já Helena disse que os pais dela não deixam brincar com os meninos (Diário de campo, 07-12-2021, turma B).

As falas das crianças eram voltadas ao entendimento acerca da heteronormatividade, pois tudo que foge ao normal ao ver delas, era alvo de questionamento,

[...] como de costume, vou trabalhar com a mesma peça de roupa, tênis, calça e uma blusa lisa qualquer. Na sala de aula, geralmente fico sentada ou na mesa das crianças, para brincar junto delas, ou na mesa da professora, para observar a sala, nesse dia eu estava na mesa da professora, e dois alunos vieram conversar comigo, como era algo usual também, e estávamos conversando sobre assuntos variados, quando Mariana, uma das duas crianças que estavam conversando comigo, questionou o seguinte: 'Tia, por que você usa sempre as mesmas roupas? Parece um menino!' (Diário de campo, 02-12-2021, turma B).

Essas falas sobre roupas entre outros aspectos eram recorrentes nos dias em que analisamos no diário, era de fato uma pergunta que era feita com certa frequência e até mesmo pelas mesmas crianças. Assim como ocorrido entre Luana e Beatriz,

Estava sentada, como era de costume, observando a sala, era um horário perto do recreio deles. Notei duas crianças vindo em minha direção, duas meninas, e logo achei que elas iriam me pedir para ir ao banheiro ou beber água, o que era costume, mas ao invés disso, elas me questionaram "Tia, não é que menino não usa pulseira?" Beatriz falou, logo em seguida Luana rebateu que meninos também usavam, e diz que elas estavam vendo quem estava certa nesse questionamento, onde Beatriz diz que pulseiras e cordões são apetrechos femininos e Luana dizia que ambos podiam usar (Diário de campo, 11-10-21, turma A).

A partir dessa análise, vemos que algumas crianças, como o caso específico da Luana, foi uma percepção positiva em relação a situação, pois mesmo com a colega dizendo que tais apetrechos eram de meninas, ela não cedeu. Na mesma linha, porém entre eles mesmos, como foi o que aconteceu entre Carol e Enzo,

[...] nesse dia as crianças da turma B estavam em sua aula de educação física, então foram para o varandão para praticar a aula. Nessa em específica, era uma aula de contação de histórias e, após a contação, as crianças desenharam o que eles entenderam na história, seja personagens, paisagens e etc. Enzo estava pintando o desenho dele e, para fazer isso, ele utilizou a cor rosa, Carol quando viu já chegou falando "Enzo! Por que você tá pintando de rosa? Rosa é cor de menina!" Após essa fala, ela começou a rir, porém logo foi cortada pela professora (Diário de campo, 30-09-21, turma B).

E cabe a dúvida, onde será que ela aprendeu que rosa é cor de menina?

Além das falas muito presentes nas crianças, era perceptível o comportamento produzido por elas, tanto que um dia

No início da aula, enquanto os/as alunos/as estão chegando, a professora disponibiliza (de vez em quando) brinquedos para as crianças. Nesse dia, as meninas ficaram com as bonecas, quando a professora deixava livre para escolher, e os meninos com o dinossauro, eles mesmos escolhiam do que queriam brincar. As crianças já estavam brincando quando João entrou na

sala, após guardar seus pertences no lugar demarcado, sentou junto às meninas e insistiu para brincar de boneca com elas. As meninas resistiram um pouco, porque segundo elas, ele iria “estragar” a brincadeira. Então me dirigi até eles, já que estavam em frente a entrada de alunos/as enquanto a professora regente estava fora de sala. Como estava causando confusão, falei para ele então brincar com os meninos, mas ele continuou insistindo para brincar de boneca junto às meninas. Então conversei com as meninas para deixá-lo brincar junto delas, que aceitaram depois de um pouco de resistência (Diário de campo, 16-11-21, turma B).

Assim como toda criança, o embasamento que elas têm é justamente a fala dos pais, em sua maioria, então a partir do momento que elas eram questionadas ou elas presenciavam algo, um comportamento em que estava tudo bem, parece-me que a resistência era cedida,

Depois de um tempo, os meninos que estavam brincando de dinossauro, foram até a mesa que estavam brincando de boneca por curiosidade, mas não chegaram a brincar (Diário de Campo, 16-11-21, turma B).

Em alguns casos, a adaptação para não parecer brincadeiras de meninas eram feitas, por eles mesmos, como foi o caso que aconteceu certo dia, em que

foi disponibilizado massinha para as crianças brincarem, e como era uma nova massinha, as crianças já gritavam pedindo a cor que queriam, os meninos mais puxados para as cores escuras e as meninas mais para as cores claras, porém distribuídos conforme a quantidade nas caixinhas, as vezes não satisfazia a criança a priori, mas depois brincava normalmente. Nessa turma, era costume brincar de “fazer a unha” com a massinha, então as meninas sempre pediam para eu fazer a unha delas, passava de mesa em mesa para fazer, pois a professora tinha costume de misturar os/as alunos/as nas mesas, então as meninas ficavam distribuídas por todas as mesas da sala. Estava então na mesa de Joaquim e Sofia, pois os dois estavam sentados juntos, e os dois pediram para eu fazer a unha deles, comecei fazendo o de Sofia, e ela pediu para “deixar grande igual de uma princesa”, após fazer a unha dela, perguntei a Joaquim, como que ele queria a unha dele, ele parou para pensar, vi que estava confuso e falei que não tinha problema em pedir a unha da forma que ele queria, que ele podia falar o que quisesse, então ele pediu, baixinho: “Unha de menino tia” (Diário de Campo, 07-12-21, turma B).

Esse foi um caso interessante para análise pois as unhas eram algo comum nessa turma em específico, até por que o objeto de brincadeira favorito deles era a massinha. O começo foi com as meninas, mas como nessa turma os alunos eram misturados, ou seja, pelo menos um menino e uma menina em cada mesa, não tardou para que os outros meninos fizessem o mesmo,

Após esse evento, os meninos começaram a pedir para fazer a unha, mas em sua maioria, diziam que era unha de monstro/vampiro (Diário de campo, 07-12-21, turma B).

Com a restrição de brincadeira de menina ou unhas femininas, os meninos optaram por fazer unhas que eles julgavam masculinas, como foi o caso dos monstros, em que diziam que eram garras. Cabe-nos citar os autores Rodrigues Dallapicula e Ferreira (2015), nas questões envolvendo a heterossexualidade compulsória, em que há visivelmente esse receio por parte do João, em que a alternativa foi fazer unha de “meninos”.

4.3 A normatização garantida pela família

Um fator muito perceptível em crianças, principalmente nos anos iniciais, é da generificação das mesmas por utilização de apetrechos. Esses reforços de gênero eram praticados pelos pais, que usavam apetrechos que são, desde a infância, designados para certos gêneros, como laços no cabelo, arcos coloridos, tiaras e até penteados diversos, sempre nas meninas.

Essa percepção foi algo muito observado não só em CMEIs mas nos anos iniciais do EMEF, mais visto em meninas até o terceiro ano.

Assim como citado no livro “Transposições: Lugares e Fronteiras em Sexualidade e Educação”, no capítulo oito, em que a insistência e a garantia é uma questão da normatividade que está presente na sociedade, algo já abordado anteriormente nesta pesquisa, em que, querendo ou não, somos regidos por uma norma que nem sequer pensamos sobre, só é, como é o caso da heteronormatividade, é algo que só existe, nem nos atentamos a perceber o porquê, só é seguido.

Então pensando nessa questão, as meninas sempre tinham maquiagens em suas bolsas, ou por que pegaram da mãe ou os pais compraram para elas.

Qualquer oportunidade de as meninas irem para frente do espelho passar maquiagem elas iam, quase todas as meninas traziam maquiagem, e mesmo se não trouxessem, todas iam em frente ao espelho, enquanto os meninos brincavam de outras coisas, por exemplo, os dinossauros que eram disponibilizados para brincar (Diário de campo, 09-12-21).

Sendo assim, os pais das crianças muitas vezes, seguiam esse padrão e, conseqüentemente, praticando a heterossexualidade compulsória, em que se faz

questão de demonstrar socialmente que as meninas são meninas, utilizando nesse caso a maquiagem, pois as meninas devem se cuidar, elas devem ser vaidosas.

Além disso, muitos pais não deixavam brincar de certos brinquedos, certas brincadeiras, era algo recorrente nas meninas,

[...] as questões colocadas, em sua maioria, são que brincar um com o outro não era uma questão de problematização por parte das crianças no CMEI, [...] como o exemplo de Helena, eram os pais não deixavam brincar com os meninos (Diário de campo, 09-12-21, turma B).

Esse padrão era claramente visto principalmente nas meninas, pois os pais julgam que uma criança do sexo feminino tem de sair arrumada, então era muito comum as crianças em prioridade as meninas, a chegarem com penteados, maquiagem, presilhas e etc.

Era até estranho quando alguma menina não chegava com cabelos ao menos preso nem que fosse com alguma presilha, um rabo de cavalo, pois é tão comum todas as meninas chegarem arrumadas, que se uma chegar sem algo visível desse jeito, você até se questiona.

Uma coisa que observei, foi que ao me deparar com uma menininha que veio sem nenhum penteado, maquiagem ou até uma roupinha diferente, fiquei um tempo analisando-a e realmente pensando ter algo diferente com ela, aí depois refleti e percebi que ela estava fora de um padrão visto para as meninas do CMEI, onde todas chegam todos os dias com penteados ou algum apetrecho, alguma pulseira etc (Diário de Campo, 13-10-21, turma C).

Assim como cita Bourdieu, por mais que queiramos pensar diferente, queiramos não cair nos conceitos de estereótipos na sociedade, em que ela é inconscientemente marcada, e acabamos reproduzindo sem querer. Assim como está encaixada a heteronormatividade na sociedade, em que se há algo fora do padrão, há um questionamento sobre “o que está diferente?”. Nesse caso, a menina não estar com o cabelo arrumado era algo que fugia do padrão do CMEI, não era nada recorrente alguma menina sem pelo menos um lacinho na cabeça.

4.4 Ausência da discussão de diversidade e respeito: qual é a moral da história?

Nos CMEIs é muito comum a presença de contação de história, seja por parte

da professora regente quanto das professoras de educação física, assim como teatros feitos, histórias contadas por meio de fantoches e etc. No CMEI observado, isso era de fato presente. Como é de conhecimento comum, nas histórias para crianças, há sempre um moral da história, justamente por estar na fase infantil. As fábulas, por exemplo, são gêneros literários que são perpassados por recursos pedagógicos e lúdicos, esses recursos estão muito presentes nessa fase infantil. Sendo assim, é um jeito de elas adquirirem o conhecimento, que em sua maioria são por meio das histórias contadas ou brincadeiras. Porém, quando abordamos o tema gênero e etc., foi algo que não percebi, nem por contação de histórias nem por brincadeiras.

A professora de educação física, assim como os demais no CMEI, produziu um trabalho incrível com as crianças. Nas aulas de educação física eles, quando não é aula livre, brincam das brincadeiras que a professora passa, seja contação de história, brincadeiras planejadas e etc, quando é aula livre, há uma divisão bem interessante dos brinquedos, ¹muitos meninos gostam de bambolear, assim como muitas meninas pegam bolas de basquete para brincar, outras vezes todos se reúnem para pular corda, então é bem interessante. Apesar disso, não trabalharam questões acerca do gênero nas escolas, pelo tempo em que estive lá, foi uma coisa que não consegui identificar, não foi algo prioritário, devo dizer (Diário de campo, 16-12-21).

A compreensão de gênero dos/as alunos/as não fica muito clara, pois não há questões pedagógicas sendo tratadas, por ambas as partes, sendo da professora regente ou de artes e educação física.

Então, realmente, qual a moral da história? Pelo que percebi, não adianta somente juntar a turma e fazer a atividade, mas é preciso debater sobre o assunto. Assim, é fundamental introduzir mais a questão de que os meninos podem brincar do que eles quiserem, assim como as meninas, inclusive entre eles mesmos, entre outros aspectos já debatidos antes.

Questões como obediência² eram muito vistas, assim como em todas as instituições de ensino, porém ao ensinar comportamentos como “senta direito, menina!” ou outros comportamentos, foram mais vistos direcionados às meninas (Diário de campo, 24-09-21).

Assim como visto anteriormente, os aspectos femininos encontrados no CMEIs

¹As aulas livres eram aulas em que a professora escolhia um certo tipo de objeto, por exemplo, a bola para as crianças brincarem sozinhas, sem um planejamento antecipado para isso.

²Obediências comuns como pedir para ficar sentado, parar de conversar, fazer as atividades propostas, etc.

são basicamente afirmações de que as meninas são meninas femininas, e essas afirmações eram feitas com a utilização de apetrechos, roupas, maquiagens e etc. Então, com várias questões afirmativas à heteronormatividade, como as crianças de fato crescem sem ter essa noção, que é uma noção preconceituosa?

Os estereótipos encontrados mais permearam sobre generificações de brinquedos, em que de fato as meninas preferiam bonecas e os meninos dinossauros, as falas presentes nas crianças e na professora assim como o comportamento das mesmas, a proibição ou falas das famílias presentes já nas crianças. Então tudo isso encaixa na normatividade que é encontrada na sociedade.

Parece-me também, urgente a implementação de alguma atividade ao menos transversal, algo que remetesse uma visão pedagógica da prática feita, ou realmente colocar esse assunto em pauta e trabalhá-lo não somente falar que tal fala ou comportamento estava errado. Passar também alguma coisa que remetesse uma moral da história para as crianças questionarem sobre o assunto, foi algo que realmente faltou no tempo em que estive na escola.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, procuramos debater sobre questões de gênero observadas por meio de diário de campo. De fato, é um assunto que perpassa a sociedade, assim como lições básicas sobre respeito ao coleguinha, ao/a professor/a, comportamentos em sala, etc.

Recapitulando, este trabalho procurou abordar como essa noção está presente em crianças no CMEI, no qual foi a instituição pesquisada, e verificar se houve mudança ou não em relação a esses pensamentos, identificando qual e onde foi o início para se pensar desse jeito e se foi resolvido ou não, ou pelo menos houve interferência. A conclusão que chegamos é de que, os saberes circulam nas famílias, há uma cultura oral que circula muito entre as crianças, onde não sabemos se a aprendizagem se dá nas famílias ou na escola. Sendo assim, o trabalho da escola é justamente desnaturalizar esses tipos de pensamentos por meio de jogos e brincadeiras e principalmente com rodas de leitura, que é onde as crianças mais conseguem absorver diretamente as informações, principalmente os que contêm “moral da história” que pratica lições importantes para as crianças em suas vidas.

Observamos que, pelo menos em uma sala, obtivemos o reforço dos estereótipos, mesmo que indiretamente. Esses reforços eram percebidos quando um aluno do sexo masculino não se interessava por determinadas brincadeiras “masculinas”, e a professora insistia na escolha do tal, não deixando ele brincar com as meninas. A fala também vinha como tal reforço, como foi possível observar no diário de campo. Interessante pensar como a força de uma sociedade, em determinada época, molda os atos e tudo que vivenciamos até hoje. Esses paradigmas perpetuam na nossa sociedade de forma estrutural e enraizada, não basta não perpetuar esses estereótipos, é necessário ações para combatê-los.

As dúvidas persistentes com o jeito como me vestia, era algo que estava muito presente. Percebemos também mesmo que, no grupo 6, a maioria fossem professoras que não reforçaram esses estereótipos, ainda sim, há uma que reforça, e esse reforço vai continuar durante sua trajetória como professora. Portanto, dificultando ainda mais esse processo de desmitificar questões voltadas a esse processo.

Além disso, esses reforços de gênero eram praticados pelos pais, que usavam apetrechos que são, desde a infância, designados para certos gêneros.

Essas questões observadas persistiram de alguma maneira na resistência em relação às colocações de gênero. Destacamos também que a resistência afeta à todos, mesmo que não haja intenção, onde a resistência foi, inclusive, praticada pela pesquisadora do diário de campo, como foi observado no dia 13-10-21, na turma C e no dia 16-11-21 na turma B.

Assim como Auad pontua em seus artigos, e como já dito anteriormente, nada adianta a escola ser apenas mista, apesar de já ser algo significativo no trabalho promovendo a inclusão, principalmente no CMEI em que geralmente não há uma quadra para utilização, mas sim espaços. O que adiantaria era no caso ser uma escola mista e também co-educativa, sempre promovendo questões acerca do assunto gênero, fazer os/as alunos/as refletirem sobre as práticas feitas nas aulas entre outras maneiras de ensiná-las. Onde ela diz que a escola mista seria apenas uma pressuposição para que se tenha co-educação nas escolas, porém, para ser efetiva, precisará de medidas por parte dos docentes da escola assim como políticas públicas (AUAD, 2002-2003).

Faz-se necessária implementação de jogos, brincadeiras, histórias etc, que refletem sobre as questões de gênero, trazer mais apoios pedagógicos para a

produção das aulas. Não insistir em atividades que reforcem uma divisão, como, por exemplo, introduzir aulas que algumas terão dificuldades e continuar insistindo em passá-las.

Contudo, são válidos os destaques para os deslocamentos, como pudemos observar no nosso tempo produzindo o diário de campo, foi encontrar um maior deslocamento dessas ideias e pouca permanência. Entre as três professoras regentes, apenas uma que reforçava estereótipos, que no caso foi a professora da turma C. As outras duas professoras tratavam essa questão de uma forma diferente, como já citado, ambas faziam questão de misturar as crianças em suas mesas e deixá-las brincar ou de brinquedos que as professoras disponibilizavam, ou de brinquedos que as crianças escolhiam. Quando deixam os meninos e meninas brincarem com brinquedos, independente do gênero, é também uma forma de educar para gênero, apesar de não ser tratado pedagogicamente, mas já é algo diferencial do que é proposto socialmente.

Diante do exposto, percebemos que, em que pese, as ações docentes na escola observada tenderem a não separar brincadeiras e brinquedos por gênero, indicando um deslocamento em relação as ações de generificação comumente vistas, ainda vemos ações docentes que mantém os estereótipos de gênero. A nosso ver, estas ações de permanência deixam de garantir a inclusão de gênero e a co-educação, que são pensamentos chave para contribuir com uma construção de uma sociedade melhor e mais igualitária.

6 REFERÊNCIAS

ALTMANN, Helena. **Educação física escolar: relações de gênero em jogo**. São Paulo: Cortez, 2015. 176 p. (Coleção Educação & Saúde, v. 11).

AUAD, Daniela. **Educar meninas e meninos: relações de gênero na escola**. São Paulo: Contexto, 2006.

AUAD, Daniel. **Educação para a democracia e coeducação: apontamentos a partir da categoria gênero**. REVISTA USP, São Paulo, n.56, p. 136-143, dezembro/fevereiro 2002-2003.

AUAD, Daniela. **Relações de Gênero nas práticas escolares e a construção de um projeto de co-educação**. São Paulo: FAPESP, 2004.

BOURDIEU, Pierre, 1930-2002. **A dominação masculina**/Pierre Bourdieu; tradução Maria Helena. Kühner. – 2ª ed.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB**. 9394/1996.

BRASIL, Ministério da Educação, (1997). **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Brasília, MEC/SEF.

CABRAL, F. DÍAZ, M. **Relações de gênero**. In: Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte; Fundação Odebrecht. **Cadernos afetividade e sexualidade na escola: um novo olhar**. Belo Horizonte: Rona Ltda, 1998. p. 142-150.

CAMPOS, Luciana Maria Lunardi. **Gênero e diversidade sexual na escola: a urgência da reconstrução de sentidos e de práticas**. Ciênc. educ. (Bauru), Bauru , v. 21, n. 4, p. I-IV, Dec. 2015.

DARWIN, Charles. **A Descendência do Homem e Seleção em Relação ao Sexo**, Londres: John Murray, 1871.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa/Antônio Carlos Gil**. - 4. ed. - São Paulo : Atlas, 2002

LOCKE, J. **Ensaio sobre o entendimento humano**. 2a ed. São Paulo: Abril Cultural, 1979. Coleção Os Pensadores.

LOURO, Guacira Lopes; NECKEL, Jane Felipe; GOELLNER, Silvana Vilodre (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. Petrópolis: Vozes, 2003. 191 p.

MONTEIRO, S. A. DE S.; RIBEIRO, P. R. M. **Sexualidade e Gênero na atual BNCC: possibilidades e limites**. Pesquisa e Ensino, v. 1, p. e202011, 1 maio 2020.

da PAZ, Cláudia Denis Alves. **Gênero e sexualidade: como trabalhar na escola?**. Seminário Internacional Fazendo Gênero 10 (Anais Eletrônicos), Florianópolis, 2013.

do PRADO, Vagner Matias; Miranda RIBEIRO, Arilda Ines. **Gêneros, sexualidades e Educação Física escolar: um início de conversa.** Motriz-revista de Educação Física. Rio Claro: Univ Estadual Paulista-unesp, Inst Biociências, v. 16, n. 2, p. 402-413, 2010.

RODRIGUES, Alexsandro; DALLAPICULA, Catarina; FERREIRA, Sérgio Rodrigo da S. **Transposições: Lugares e Fronteiras em Sexualidade e Educação.** Espírito Santo, EDUFES, 2015.

SAFFIOTI, Heleieth I.B. **O Poder do Macho.** São Paulo, Moderna, 1987

SCOTT, Joan Wallach. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica.** Educação & Realidade. Porto Alegre, vol. 20, nº 2, jul./dez. 1995.

SOUSA, E. S.; ALTMANN, H. **Meninos e meninas: Expectativas corporais e implicações na educação física escolar.** *Cadernos Cedes*, ano XIX, nº 48, Agosto, 1999.

TELLES, Edna de Oliveira. **O Verso e o Reverso das Relações Escolares: um olhar de gênero sobre o uso dos tempos em uma escola municipal da cidade de São Paulo.** São Paulo: Feusp, 2005.