



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

ANDRESSA ALVES SILVA MELO

**PESQUISA DE INTERVENÇÃO NA ESCOLA:
REPRESENTAÇÕES SOBRE AS RELAÇÕES DE GÊNERO
NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

LONDRINA
2024

ANDRESSA ALVES SILVA MELO

**PESQUISA DE INTERVENÇÃO NA ESCOLA:
REPRESENTAÇÕES SOBRE AS RELAÇÕES DE GÊNERO
NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

DISSERTAÇÃO, apresentada ao Programa de Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional (PROFSOCIO), da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Sociologia.

Orientadora: Profa. Dra. Ileizi Luciana Fiorelli Silva.

LONDRINA
2024

Inserir ficha catalográfica

A561a Melo, Andressa Alves Silva.

Pesquisa de Intervenção na Escola: representações sobre as relações de gênero na educação infantil / Andressa Alves Silva Melo. - Londrina, 2024. 145f.

Orientador: Ileizi Luciana Fiorelli Silva.

Dissertação (Mestrado Profissional em Sociologia em Rede Nacional) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Sociologia em Rede Nacional, 2024.

Inclui bibliografia.

1. Intervenção Pedagógica - Tese. 2. gênero - Tese. 3. infância - Tese. 4. educação infantil - Tese. I. Silva, Ileizi Luciana Fiorelli. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Sociologia em Rede Nacional. III. Título.

CDU 316

ANDRESSA ALVES SILVA MELO

**PESQUISA DE INTERVENÇÃO NA ESCOLA:
REPRESENTAÇÕES SOBRE AS RELAÇÕES DE GÊNERO
NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

DISSERTAÇÃO, apresentada ao Programa de Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional (PROFSOCIO), da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Sociologia.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Profa. Dra. Ileizi Luciana Fiorelli
Silva
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Profa. Dra. Jaqueline Fabeni dos Santos
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Profa. Dra. Maria José de Resende
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Londrina, 24 de setembro de 2024

DEDICATÓRIA

A irmã Vicentia Dozono (in memoriam), que alimentou os sonhos de meninas e meninos. Cleusa Rodrigues da Costa (in memoriam) e Leonice Rodrigues da Costa (in memoriam), que acreditaram que uma vida melhor era possível.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos que me apoiaram durante essa jornada de formação.

À minha família, que sempre confiou nas minhas escolhas.

Ao meu companheiro, Paulo Henrique, pela paciência e compreensão nos momentos de ausência.

Aos professores que contribuíram com a minha formação, possibilitando o amadurecimento e desenvolvimento dessa pesquisa.

À professora Dr. Ileizi Luciana Fiorelli Silva pela orientação, apoio, confiança e humanidade.

À amiga Marilyn Beloni Laureano, cujos conselhos e empatia me encorajavam em momentos difíceis.

Aos colegas de turma pelo companheirismo durante o curso.

À direção, coordenação, professores e funcionários da Escola Municipal Recanto dos Palmares, que permitiram que a pesquisa chegasse ao chão da escola.

“(...) ainda não sabemos muito bem como podemos ajudar as crianças a se ajustarem em sociedades tão complexas e nada infantis como as nossas, que demandam uma alta medida de previsão e autocontrole. Não sabemos como ajudá-las a viver o incontornável processo civilizador individual, pelo qual cada um transforma-se em adulto, sem que suas possibilidades de gozo e alegria se deterioreem”.

(Norbert Elias, A civilização dos pais)

RESUMO

MELO, ANDRESSA ALVES SILVA. **PESQUISA DE INTERVENÇÃO NA ESCOLA:** representações sobre as relações de gênero na educação infantil. 145 folhas. Trabalho de Conclusão de Curso (Mestrado em Sociologia) – Centro de Letras e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2024.

A pesquisa analisa uma proposta de intervenção pedagógica na Escola Municipal Recanto dos Palmares, localizada na cidade de Jataizinho, no estado do Paraná. Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2013), existem objetivos e condições para a organização curricular expressos nas práticas pedagógicas no trabalho integral com as crianças. Dentre eles, destacam-se o combate às discriminações de gênero e religiosas, bem como a valorização da diversidade cultural das crianças e de suas diferentes famílias. Assim, prescreve-se uma educação que promova a formação de crianças cidadãs, numa perspectiva de sujeitos de direitos, para o respeito e convivência com as diversidades. Utilizando o diário como instrumento metodológico, foram registrados, durante doze meses, as representações de gênero na escola, incluindo falas, desenhos e atividades pedagógicas e analisou-se como professores e alunos representam os modos de ser masculino e feminino. Assumindo a perspectiva da infância como construção social, e a criança como sujeito do processo de socialização, os referenciais teóricos possibilitaram discutir o conceito de gênero e sua relação com a educação. Esse estudo se baseia nos trabalhos de Scott (1995), Louro (1997), Finco (2004) e Macedo (2017), além de compreender o processo histórico da noção do sentimento de infância e as transformações nas relações entre pais e filhos, de acordo com Philippe Ariès (2014) e Norbert Elias (2012). Também se analisa o desenvolvimento da Sociologia da Infância na perspectiva de Sarmiento (2008) e Corsaro (2002), que redefinem o conceito tradicional de socialização e destacam a importância de metodologias que consideram a criança como sujeito ativo no processo, utilizando a etnografia e a observação participante como instrumentos necessários para garantir sua participação na pesquisa. Participaram da pesquisa, de forma voluntária e consentida, onze meninas, treze meninos e a professora de educação física. A intervenção pedagógica envolveu a pesquisa, o planejamento e a implementação de atividades visando melhorar as relações entre as crianças, abordando problemas relacionados às questões de gênero, como preconceito, machismo, discriminação, e conflitos em atividades em grupo e brincadeiras. A pesquisa na escola influenciou outras ações, sensibilizando a comunidade escolar para a temática, e constataram-se melhorias nas relações e interações das crianças em brincadeiras e atividades em grupo. Para compreender as questões de gênero a partir do ponto de vista das crianças com idades entre cinco e seis anos, este estudo foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos – CEP/UEL. As teorias de gênero apontaram a necessidade de considerar a relação entre sistema educativo e gênero para desenvolver e adotar práticas pedagógicas não sexistas.

PALAVRAS-CHAVE: Intervenção Pedagógica; gênero; infância; educação infantil.

ABSTRACT

MELO, ANDRESSA ALVES SILVA. **INTERVENTION RESEARCH AT SCHOOL:** representations of gender relations in early childhood education. 145 sheets. Course Completion Work (Master's in Sociology) – Center for Letters and Human Sciences, State University of Londrina, Londrina, 2024.

The research analyzes a proposal for pedagogical intervention at the Recanto dos Palmares Municipal School, located in the city of Jataizinho, in the state of Paraná. According to the National Curricular Guidelines for Early Childhood Education (2013), there are objectives and conditions for the organization of the curriculum expressed in pedagogical practices in the comprehensive work with children. Among these, the combat against gender and religious discrimination stands out, as well as the appreciation of the cultural diversity of children and their different families. Thus, an education is prescribed that promotes the formation of children as citizens, from the perspective of subjects with rights, for respect and coexistence with diversity. Using the diary as a methodological instrument, the representations of gender in the school were recorded for twelve months, including speeches, drawings and pedagogical activities, and it was analyzed how teachers and students represent the masculine and feminine ways of being. Taking the perspective of childhood as a social construction, and the child as a subject of the socialization process, the theoretical frameworks made it possible to discuss the concept of gender and its relationship with education. This study is based on the works of Scott (1995), Louro (1997), Finco (2004) and Macedo (2017), in addition to understanding the historical process of the notion of the feeling of childhood and the transformations in the relationships between parents and children, according to Philippe Ariès (2014) and Norbert Elias (2012). It also analyzes the development of the Sociology of Childhood from the perspective of Sarmiento (2008) and Corsaro (2002), who redefine the traditional concept of socialization and highlight the importance of methodologies that consider the child as an active subject in the process, using ethnography and participant observation as necessary instruments to guarantee their participation in the research. Eleven girls, thirteen boys and the physical education teacher participated in the research voluntarily and with consent. The pedagogical intervention involved research, planning and implementation of activities aimed at improving relationships between children, addressing problems related to gender issues, such as prejudice, sexism, discrimination and conflicts in group activities and games. The research at the school influenced other actions, raising awareness in the school community about the issue, and improvements were observed in the relationships and interactions of children in games and group activities. In order to understand gender issues from the perspective of children aged between five and six years, this study was submitted to and approved by the Ethics Committee for Research Involving Human Beings – CEP/UEL. Gender theories have pointed to the need to consider the relationship between the educational system and gender in order to develop and adopt non-sexist pedagogical practices.

Key- Words: Pedagogical Intervention; gender; childhood; early childhood education

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Proporção da população residente no Brasil.....	65
Figura 2 – Dia Internacional da Mulher, explicando para crianças	87
Figura 3 – Cartaz diga não à violência contra as mulheres.....	88
Figura 4 – O que a palavra mulher significa?	89
Figura 5 – Registro 2: o que a palavra mulher significa?	89
Figura 6 – Temas da mostra pedagógica.....	90
Figura 7 – Apresentação das funções das mulheres que trabalham na escola	91
Figura 8 – Confeção de cartão para homenagear as mulheres	92
Figura 9 – Tema da mostra pedagógica	93
Figura 10 – Mostra pedagógica: homenagem as mulheres que trabalham na escola.....	93
Figura 11 – Mostra pedagógica: exposição de atividades 1	94
Figura 12 – Mostra pedagógica: exposição de atividades 2	94
Figura 13 – Mostra pedagógica: homenagem a primeira diretora da escola	95
Figura 14 – Imagem 1: desfile cívico	96
Figura 15 – Imagem 2: desfile cívico	96
Figura 16 – Desenho: Valentina	114
Figura 17 – Desenho: Alice	115
Figura 18 – Desenho: Lucas	115
Figura 19 – Desenho: Miguel.....	116
Figura 20 – Desenho: Marisa	116
Figura 21 – Desenho: Larissa	117
Figura 22 – Desenho: Gustavo	117
Figura 23 – Desenho: Isabella	118
Figura 24 – Desenho: Gael	118
Figura 25 – Desenho: Manoela	119
Figura 26 – Desenho: Carol	119
Figura 27 – Desenho: Adriana	120
Figura 28 – Desenho: Raí	120
Figura 29 – Desenho: Cenira	121
Figura 30 – Desenho: Lígia	121
Figura 31 – Desenho: Luiza	122

Figura 32 – Desenho: Marisa	122
Figura 33 – Desenho: Carol	123
Figura 34 – Desenho: Otávio	123
Figura 35 – Desenho: Diego	124
Figura 36 – Desenho: Robson	124
Figura 37 – Desenho: Paulo	125
Figura 38 – Desenho: Manoela	125
Figura 39 – Desenho: Bernardo	126
Figura 40 – Desenho: Valentina	126
Figura 41 – Desenho: Felipe	127
Figura 42 – Desenho: Cenira	127
Figura 43 – Desenho: Alice	128
Figura 44 – Desenho: Larissa	128
Figura 45 – Desenho: Lígia	129
Figura 46 – Desenho: Adriana	129
Figura 41 – Desenho: Isabella	130

LISTA DE TABELA

Tabela 1 – Classificação de brinquedos	106
---	-----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Curricular Comum
CEP/UEL	Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
MEC	Ministério da Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROFSOCIO	Programa de Mestrado Profissional em Sociologia em Rede Nacional
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
RPC	Referencial Curricular do Paraná
SEMEC	Secretaria Municipal da Educação e Cultura
UEL	Universidade Estadual de Londrina

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	16
2	A EMERGÊNCIA DO CONCEITO DE GÊNERO POR JOAN SCOTT e GUACIRA LOURO.....	24
2.1	Gênero e educação escolar	36
2.2	A feminização do magistério	42
3	CONSTRUÇÃO SOCIAL DA INFÂNCIA	48
3.1	Norbert Elias e a civilização dos pais.....	52
3.2	Contribuições da Sociologia da Infância	61
4	A PESQUISA ETNOGRÁFICA COM CRIANÇAS	73
4.1	A ética na pesquisa com crianças.....	79
4.2	O contexto escolar da pesquisa	81
4.3	Projeto de Intervenção Pedagógica: meninos, meninas, brinquedos e brincadeiras no desempenho de socialização para gênero	84
4.3.1	Reflexões sobre o Dia Internacional da Mulher	86
4.3.2	Mostra Pedagógica, a escola como um lugar de respeito e reconhecimento do valor social, cultural e histórico da mulher	89
4.3.3	Reflexões sobre papéis de gênero a partir de história infantil	97
5	BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS INSTRUMENTOS DE PRODUÇÃO DE GÊNERO.....	102
5.1	Relações de gênero e educação física, um olhar aproximado.....	107
5.2	O desenho Infantil e suas dimensões	111
5.3	Representações sobre os modos de ser masculino e feminino	113
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	133
	REFERÊNCIAS.....	135
	ANEXOS	139
	ANEXO A - Roteiro semiestruturado para entrevista com a professora de educação física.....	140
	ANEXO B - Roteiro de produções de desenhos	142
	ANEXO C - Termo de livre consentimento esclarecido para pais e ou responsáveis.....	143
	ANEXO D - Termo de assentimento livre esclarecido – TALE/ CRIANÇAS 5/6 anos.....	146

1 INTRODUÇÃO

Essa pesquisa consiste em analisar os resultados de intervenção pedagógica desenvolvida com as crianças com idades entre cinco e seis anos em fase da pré-escola durante doze meses. Inserida na linha de pesquisa Práticas de ensino e conteúdos curriculares, do Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional-PROFSOCIO da associada Universidade Estadual de Londrina.

Na disciplina de Metodologia de Ensino ofertada pelo programa de Mestrado Profissional durante o primeiro semestre do ano de dois mil e vinte e dois foram apresentados para os mestrandos diferentes propostas metodológicas e ações didáticas acerca das produções sobre a visão das Ciências Sociais nas análises das pesquisas em educação em especial a sociologia no ensino médio.

Em cada aula conhecíamos exemplos de professores na pesquisa e atuando na educação básica. E no quinto encontro nos foi apresentado o professor Dr. Mário Bispo dos Santos e sua tese, “O PIBID NA ÁREA DE CIÊNCIAS SOCIAIS: DA FORMAÇÃO DO SOCIÓLOGO À FORMAÇÃO DO PROFESSOR EM SOCIOLOGIA” (2017).

O encontro com o professor se deu de maneira dialogada e iniciou-se com a seguinte provocação: “A ciência nasce do espanto” calcado na frase de Aristóteles, Mario Bispo nos colocou uma questão de fundo para refletir as nossas próprias pesquisas. Quais seriam os espantos que deram os motivos/origem do nosso projeto de pesquisa? Na aula, o professor fez um exercício conosco de falar sobre os motivos e espantos que levaram a cada um escolher sua temática da pesquisa.

O meu espanto e as motivações para a investigação desta pesquisa ocorreram a partir de um episódio de muita violência em minha família, um duplo feminicídio ocorrido no dia sete de novembro do ano de dois mil e dezenove. Na tarde de quinta-feira recebi a notícia de que minhas duas primas tinham sido brutalmente assassinadas. O espanto e a revolta com tamanha crueldade com elas, foi grande, mas a sensação de que poderíamos ter evitado ou realizado algo por elas deixou a família sem “chão”.

Trazendo para reflexão o conceito de feminicídio de uma grande referência

no assunto, a Profa. Dr^a. Lourdes Bandeira,

O feminicídio representa a última etapa de um *continuum* de violência que leva à morte. Precedido por outros eventos, tais como abusos físicos e psicológicos, que tentam submeter as mulheres a uma lógica de dominação masculina e a um padrão cultural que subordina a mulher e que foi aprendido ao longo de gerações, trata-se, portanto, de parte de um sistema de dominação patriarcal e misógino. (Bandeira, 2013, [s.p]).

Antes do feminicídio ser um fato consumado, as mulheres que sofrem esse tipo de violência têm dificuldades em serem “escutadas” e sofrem tantas outras violências, como as físicas, as psicológicas e os abusos.

Refletindo os papéis das instituições familiar, jurídica e de segurança, as observações são de muitas falhas. No âmbito familiar de não dar atenção às falas de angústias, dores e sofrimento, no âmbito da segurança pública e jurídica, a vítima havia registrado um boletim de ocorrência por agressão física, golpes nas pernas e rosto, conforme registrado, “a justiça aceitou a denúncia, mas a prisão não foi decretada” e o agressor respondeu o processo em liberdade. (RPC Londrina, 2020, [s.p]).

Diante das falhas na tragédia de duplo feminicídio, me suscitaram reflexões em compreender as causas desse fenômeno de experiência subjetiva, porém um mal social que acomete muitas mulheres no Brasil. Como atuo na educação pública com crianças da etapa da educação infantil, questioneei, qual o papel da educação no combate à violência de gênero? Quais práticas pedagógicas e ações refletem mais igualdade de gênero entre as crianças?

Formada em Ciências Sociais com especialização em Ensino de Sociologia pela Universidade Estadual de Londrina-PR, formação que nos desafia a desenvolver um senso crítico, fui procurar por respostas. Inicialmente busquei compreender os processos de socialização que desenvolvem as identidades de meninos e meninas. Com base nesses estudos surgiu o projeto de pesquisa: processo de socialização de gênero na Educação Infantil, ideias que foram amadurecendo durante o Mestrado Profissional.

O mestrado profissional significou olhar para o meu campo profissional e observar as relações de gênero que se passam no interior da escola e propor uma pesquisa de intervenção pedagógica com objetivo de refletir as relações de gênero

com as crianças, utilizando metodologias e recursos que aproximam a temática em uma linguagem acessível a elas.

A Educação Infantil, compreende na atualidade como etapa escolar para intencionalidades e aprendizagens das ciências, por meio de brincadeiras, experiências e jogos. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n° 9.697/96, alterada pela Lei n° 12.796/2013, concebe a Educação Infantil, como primeira etapa da educação básica tendo como objetivo o pleno desenvolvimento de crianças de até cinco anos.

As instituições devem desenvolver os aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais superando os processos de higienização das crianças. De acordo com Moreira e Mufatto (2015) os processos históricos foram remodelando o trabalho com as crianças, de início a preocupação de um local de depósito, cuidado e higienização por fim um espaço de pleno desenvolvimento

O trabalho do professor de Educação Infantil, cumpre planejar e organizar as atividades para as crianças que possibilitem seu pleno desenvolvimento, mediando o processo de apropriação dos conhecimentos sistematizados. Moreira & Mufatto (2015), contribuíram nos estudos por considerar que a ação docente, deve ser planejada, com intencionalidades, na qual as brincadeiras sejam etapas da criança explorar de forma lúdica os conhecimentos.

Segundo os documentos que norteiam os currículos da Educação Infantil e propiciam reflexões para as Ciências Humanas e Sociais, tem-se o Referencial Curricular Nacional Para a Educação Infantil (1998) e a Base Nacional Comum Curricular – Educação Infantil (2017). O Referencial Curricular Nacional Para a Educação Infantil, de 1998, cumpre em seu objetivo “(...) servir como um guia de reflexão de cunho educacional com objetivos, conteúdos e orientações didáticas” (BRASIL, 1998, p.7).

A Base Nacional Comum Curricular (2017), que também respalda os conhecimentos das Ciências Humanas e Sociais, mais precisamente no campo de experiência, O Eu, o outro e o nós. A respeito desse campo, “(...) é importante oportunizar que as crianças entrem em contato com os diferentes grupos sociais e culturais, conhecendo outros modos de vida, costumes e manifestações sociais e

culturais, com intuito de ampliarem seus conhecimentos”. (BRASIL, 2017, p. 50).

O Referencial Curricular do Paraná: Princípios, Direitos e Orientações da Educação Infantil (2018) segue as diretrizes da BNCC que define uma organização curricular que garanta aprendizagens por meio de experiências”. (PARANÁ, p. 45, 2018). Nesse sentido, tem-se cinco campos de experiências que são: O Eu o Outro e o Nós; Traços, Sons, Cores e Formas, Corpo, Gestos e Movimento; Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação e Espaços, Tempos, Quantidades e Transformações, são os campos que norteiam o trabalho pedagógico na educação infantil.

O contexto atual em que a Educação Infantil se encontra, diz muito sobre uma concepção de criança sujeita de direitos de aprendizagens nos diferentes campos dos conhecimentos. Diferente de contextos históricos do passado, que viabilizavam espaços nas quais as crianças eram atendidas nos aspectos assistenciais para que seus pais e responsáveis pudessem trabalhar.

Considera-se, que essa concepção de criança, como cidadã de direito tornou-se uma conquista histórica ao direito de ser criança, como ao direito de ter espaços institucionais para ser atendida, validando suas capacidades para aprender as ciências de forma lúdica por meio de experiências pedagógicas.

Compreender a criança como um sujeito de direitos é refletir sobre uma concepção que foi socialmente construída ao longo do tempo. A assinatura de acordos importantes, como a Declaração Universal dos Direitos da Criança em 1959, a Convenção sobre os Direitos da Criança e dos Jovens, promulgada no Brasil em 1989, e o Estatuto da Criança e do Adolescente, instituído em 1990, marcaram o reconhecimento formal dos direitos das crianças.

Reis e Oliveira (2013) discutem o desenvolvimento desses direitos e as possibilidades de sua aplicação na prática. Segundo as autoras, é no contexto de uma democracia que se cria um ambiente propício para o desenvolvimento do direito de participação das crianças, visto que a participação é um elemento fundamental para o exercício pleno da cidadania.

Nesse sentido, as autoras também destacam o papel da escola como um espaço privilegiado para o desenvolvimento do direito à participação,

A relação entre a criança, a escola e a participação da criança nos processos decisórios ainda é um campo pouco explorado e, sendo a escola uma importante instituição no processo de socialização e inserção das crianças no universo da cultura e da cidadania, principalmente das crianças pertencentes aos setores mais pobres da população, ela deve ser revista na sua estrutura, organização, crenças e valores, de modo a tornar-se um lugar privilegiado da infância e da criança e de sua participação enquanto ser social de direitos e cidadã, para que possa melhor distribuir o poder no seu âmbito e, quiçá, na sociedade. Sem dúvida, a mudança da escola passa por rever também o projeto de sociedade no qual estamos inseridos, visto que a escola reflete as relações de poder – hierárquicas e burocráticas – que ali se estabelecem. (REIS; OLIVEIRA, 2013, P. 77)

Reis e Oliveira (2013) traz uma importante reflexão sobre o papel da escola no contexto da participação infantil e da construção de uma cidadania ativa. Elas abordam uma problemática que ainda é pouco explorada: a relação entre a criança, a escola e sua participação nos processos decisórios, destacando a necessidade de rever essa dinâmica.

A análise crítica do texto aponta que a escola, como instituição fundamental no processo de socialização, desempenha um papel chave na formação cidadã das crianças, especialmente aquelas oriundas de camadas mais vulneráveis da sociedade. No entanto, para que ela seja um verdadeiro "lugar privilegiado da infância", é necessário repensar sua estrutura, organização, valores e crenças. Isso significa que a escola precisa deixar de ser um espaço marcado por hierarquias rígidas e relações de poder desiguais e se tornar um ambiente mais democrático e participativo, onde as crianças possam exercer seus direitos enquanto cidadãs.

As autoras evidenciam que a transformação da escola está intrinsecamente ligada à revisão do projeto de sociedade. A escola reflete, em grande medida, as relações de poder presentes na sociedade como um todo, e, para que haja uma mudança significativa no papel da escola, é preciso uma mudança nas estruturas sociais e nas formas de organização e distribuição de poder.

Em suma, a citação levanta a necessidade de uma escola que não apenas educa, mas que também promove a participação ativa das crianças em seus processos internos, criando, assim, cidadãos mais conscientes e participativos. Para isso, é preciso reestruturar tanto a escola quanto as relações de poder na sociedade,

democratizando ambos os espaços.

Diante dessa perspectiva da criança como sujeito de direito foi desenvolvido a pesquisa de intervenção pedagógica em uma escola pública da cidade de Jataizinho, localizada no norte do Estado do Paraná. A pesquisa teve a autorização da direção da escola para ser realizada e foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos – CEP/UEL. O projeto de intervenção foi realizado durante doze meses com início em março de dois mil e vinte e três, sendo finalizado no mês de março do ano de dois mil e vinte e quatro.

Observando as relações de gênero na escola principalmente em sala constatou-se a dificuldade de interação entre meninos e meninas, da segregação de grupos segundo o critério de gênero, da dificuldades das meninas em realizar as aulas práticas da disciplina de educação física, de crianças que desejavam brincar com ambos brinquedos e recebiam desaprovação de seus pares, de meninos que se recusam a brincar ou realizar atividades com meninas. Exemplos e situações de preconceito e intolerância que prejudicavam as interações em sala de aula.

Utilizando o diário de campo em minhas aulas e nos diferentes espaços da escola consegui observar diferentes situações onde a escola reforça os estereótipos de gênero. Porém, a como afirma Louro (1997) é necessário sensibilidade e o afinamento para que possamos “observar e questionar” nossas práticas pedagógicas para propor a intervenção pedagógica e refletir as formas de reprodução da desigualdade de gênero na escola.

O projeto de intervenção pedagógica se deu com o objetivo de possibilitar reflexões sobre as representações de gênero com as crianças e melhorar as interações em brincadeiras, atividades de grupo e nas aulas de educação física entre meninas e meninos. E foram desenvolvidas cinco propostas de atividades a partir de pesquisa e planejamento sistematizado.

A primeira proposta foi propor uma reflexão sobre o Dia Internacional da Mulher. Na segunda, se deu em levar a temática da pesquisa na Mostra Pedagógica com o tema: A escola como um lugar de respeito e reconhecimento do valor social, cultural e histórico da mulher. A proposta de atividade três, consistiu na contação de história de “Leleco” possibilitando reflexões sobre diferentes papéis de gênero. Na

atividade quatro, desenvolvi a dinâmica dos brinquedos e a na quinta foi desenvolvido a oficina de desenhos para observar como as crianças representam os modos de ser masculino e feminino.

As teorias que referenciam essa pesquisa contribuíram para analisarmos as categorias gênero e infância, a construção social da infância e as transformações nas relações entre pais e filhos e o desenho como uma linguagem da criança para expressar sua compreensão do mundo. No primeiro capítulo discorremos sobre a emergência do conceito de gênero, as teorias feministas, a relação entre educação e gênero e a feminização do magistério, com base nas referências de Joan Scott (1995), Guacira Lopes Louro (1997), Daniela Finco (2004) e Aldenora Macedo (2017).

No capítulo dois examinamos as teorias da infância com os estudos de Ariès (2014), às transformações nas relações entre pais e filhos em Norbert Elias (2012) e as contribuições da Sociologia da Infância, significando um novo paradigma para as teorias de socialização. Na sequência do capítulo três consideramos as reflexões sobre a pesquisa etnográfica e os desafios desse tipo de pesquisa com crianças e o processo da ética em pesquisa com elas. Neste capítulo iniciamos as análises das três propostas de atividades do Projeto de intervenção pedagógica: meninos, meninas, brinquedos e brincadeiras no desempenho de socialização para gênero.

Verificamos no capítulo quatro a discussão dos brinquedos e brincadeiras como instrumentos de produção de gênero, as observações das relações de gênero nas aulas de educação física e as representações das crianças dos modos de ser masculino e feminino por meio do registro gráfico do desenho. E os modos como as crianças representam os modos feminino e masculino circunscreve as relações observadas em seu cotidiano familiar, social e escolar. As mulheres são registradas em seus afazeres domésticos, cuidando dos filhos, dos animais e da casa e fazendo comida. Os homens trabalham fora, jogam futebol e bebem.

Considera-se que os resultados observados após a intervenção do projeto pedagógico foram melhorias nas interações entre meninos e meninas e nas atividades de grupos. Nas aulas de educação física as meninas se envolvem mais nas atividades práticas da disciplina. Nas brincadeiras meninos e meninas brincam mais juntos. Além

da pesquisa na escola influenciar e aproximar o debate sobre as relações de gênero na comunidade escolar. Um exemplo foi levar a mensagem sobre a importância do Dia Internacional da Mulher fora dos muros da escola.

2 A EMERGÊNCIA DO CONCEITO DE GÊNERO POR JOAN SCOTT E GUACIRA LOURO

Neste capítulo discutimos o desenvolvimento do conceito de gênero, suas apropriações nas teorias feministas e debates no campo educacional, observando os estudos de Joan Scott (1995), Guacira Lopes Louro (1997), Daniela Finco (2004) e Aldenora Macedo (2017).

No artigo *Gênero: uma categoria útil de análise histórica*, Joan Scott (1995) observou que as palavras têm um sentido e seria perda de tempo interpretar o significado de uma palavra sem a análise histórica da mesma. Logo, ela propôs em seu artigo analisar o emprego da palavra gênero na perspectiva histórica considerando os estudos e trabalhos na área.

Segundo Scott (1995) antes mesmo de encontrar o termo gênero nas enciclopédias de Ciências Sociais, as feministas utilizavam gênero no sentido literal da palavra, para referir-se a questão da organização social das relações entre sexo e na gramática o termo era compreendido como meio de classificação e distinções de agrupamentos separados.

De acordo com Scott (1995) ao longo dos séculos se utilizavam diferentes termos gramaticais para se referir aos traços sexuais e de caráter. O uso mais recente do termo gênero apareceu entre as feministas americanas que insistiram no caráter social das distinções baseadas no sexo. O conceito de gênero também indicava uma rejeição do determinismo biológico e a utilização do sexo como justificativas para as diferenças entre homens e mulheres. A ideia de gênero também marca a noção relacional entre homens e mulheres, pois segundo Scott (1995), os estudos anteriores sobre as mulheres centravam-se nas análises inteiramente separadas.

Segundo Scott (1995) as pesquisadoras feministas que defendiam o termo gênero, acreditavam que os estudos sobre as mulheres iriam impor transformações nos trabalhos científicos, uma reavaliação crítica dos critérios e premissas da ciência e os estudos desenvolveriam novos temas de pesquisa.

Para escrever uma nova história seria necessária uma metodologia de pesquisa e esse novo modelo dependeria do desenvolvimento de gênero com uma categoria de análise.

Os pesquisadores de visão política mais global, recorriam aos conceitos de classe, raça e de gênero, assumindo o compromisso de incluir a história dos oprimidos e o caráter da opressão das mulheres. Para esses pesquisadores as desigualdades de poder se organizavam no mínimo nessas três categorias.

Como aponta Scott (1995) não havia coerência nessas análises pois existem distintas perspectivas para o conceito de classe, de raça e gênero e elas não são unânimes. Para ela, os historiadores são formados e possuem afinidades para descrever fatos do que teoria e na busca em desenvolver teorias formularam análises incoerentes.

Segundo a autora, embora os historiadores ficassem mais à vontade com análises mais descritivas do que com as teóricas, eles recorreram às formulações razoáveis por dois motivos, a primeiro motivo se deu em razão da exigência e necessidade de explicações sobre as continuidades e descontinuidades das desigualdades e sobre as experiências sociais distintas entre homens e mulheres.

O segundo motivo, refere-se aos limites das abordagens descritivas que não questionavam maneiras de transformar ou abalar as formas de poder.

Para Scott (1995) as abordagens descritivas eram limitantes, pois não foram suficientes para provar que as mulheres participaram de mudanças políticas importantes da civilização ocidental. Além de não questionarem conceitos dominantes.

De acordo com Scott (1995) o uso descritivo do termo gênero, era um novo tema relativo às coisas das mulheres nas pesquisas históricas. Mas essas análises descritivas não interrogaram os paradigmas históricos existentes, como exemplo, responder como o gênero opera nas relações sociais de poder?

Ao teorizarem sobre gênero os historiadores não fugiam dos quadros teóricos tradicionais das Ciências Sociais que propunham explicações universais e causais resultando em análise generalizada e limitada.

Para Scott (1995), é necessário um exame crítico dessas abordagens para mostrar os limites delas e se é possível desenvolver uma abordagem mais alternativa. A maioria dos historiadores utilizavam duas categorias de análise para as questões de gênero, a primeira abordagem descritiva, que constata os fenômenos ou as

realidades sem explicar ou atribuir explicações. A segunda abordagem de ordem causal, desenvolviam teorias dos fenômenos na tentativa de explicar o porquê eles resultam nas formas que tem.

A autora afirma que, nos anos 1980, os estudos feministas buscavam uma maior legitimidade acadêmica. Nesse contexto, a utilização do termo 'gênero' começou a ser preferida por muitos autores, não para substituir o termo 'mulheres', mas para conferir uma aparência de maior neutralidade e rigor científico às pesquisas. Enquanto o termo 'mulheres' estava mais associado às questões políticas do feminismo, 'gênero' oferecia uma conotação mais objetiva e parecia se distanciar das implicações políticas que alguns consideravam 'escandalosas' no feminismo, sem necessariamente promover uma análise mais profunda sobre as relações de poder entre os sexos.

Outro aspecto do substituto de “mulheres” implicaria em analisar as mulheres em relação aos homens e não separadamente. O uso de gênero rejeita explicações de determinações biológicas como justificativa para as várias subordinações.

O gênero se torna, aliás, uma maneira de indicar as “construções sociais” – a criação inteiramente social das ideias sobre os papéis próprios aos homens e às mulheres. É uma maneira de se referir às origens exclusivamente sociais das identidades subjetivas dos homens e das mulheres. O gênero é, segundo essa definição, uma categoria social imposta sobre um corpo sexuado. (Scott, 1995, p. 7).

O interesse dos historiadores(as) que trabalhavam com política e poder não incluía o estudo do gênero, que era relegado a áreas da família e sexualidade. Temas como alta política, guerra e diplomacia permaneciam separados dessas análises. Mesmo com o uso do conceito de gênero, os historiadores não foram capazes de promover uma mudança de paradigma, já que o uso descritivo do termo não explicava as razões pelas quais essas relações de gênero eram construídas como são, nem como elas operam e mudam.

Cientes desse problema, alguns historiadores empregaram esforços em desenvolver teorias que explicassem o fenômeno de gênero sob uma perspectiva de mudança histórica.

Segundo Scott (1995) o resultado desse esforço foi eclético, os historiadores feministas utilizaram diferentes abordagens nos estudos de gênero, que se dividiram em três categorias.

A primeira abordagem tinha como objetivo compreender as origens do patriarcado. A segunda abordagem, sob uma tradição marxista, preocupou-se em analisar as críticas feministas. A terceira abordagem, inspirada nas escolas de psicanálise, buscava explicar a reprodução e produção das identidades de gênero, dividida entre pós-estruturalismo francês e anglo-americano.

As teóricas do patriarcado explicaram a necessidade de o “macho” dominar a mulher, concentrando a análise na subordinação. Para algumas feministas a chave do patriarcado era a reprodução da espécie, para outras a chave seria a sexualidade em si, pois as desigualdades de gênero têm suas origens na sexualidade. Embora tenham questionado a desigualdade entre homens e mulheres de maneiras importantes, as teóricas do patriarcado não responderam a relação da desigualdade de gênero com outras desigualdades.

As feministas marxistas ao impor a exigência em buscar explicações de ordem “material” limitou o desenvolvimento das análises para novas direções. Os problemas entorno dos debates eram a rejeição de que as “exigências da reprodução biológica” desenvolvia a divisão social do trabalho, do reconhecimento que o modo de produção não determina o sistema de gênero de forma direta pois, a subordinação das mulheres é anterior ao capitalismo e continuava sob o socialismo e a busca por explicações materialistas que excluía as diferenças naturais e físicas.

Algumas divergências entre as feministas marxistas era o entendimento que o patriarcado e capitalismo eram compreendidos como sistemas separados, mas, em interação e que esse duplo sistema operava simultaneamente para reproduzir a estrutura econômica, social, cultural e a dominação masculina.

Para as feministas marxistas americanas, influenciadas pela teoria de Foucault, a análise da sexualidade passa pelo debate da estruturação psíquica para o desenvolvimento da identidade de gênero. De acordo com Scott (1995) as feministas americanas e inglesas tiveram dificuldades de operar suas teorias no quadro do marxismo pois a categoria de gênero não ganhou seu próprio estatuto de análise sendo tratado como subproduto do modo de produção capitalista.

A terceira abordagem teórica foi influenciada pela psicanálise, A Escola Anglo-Americana tinha interesse na relação objeto, na ênfase da experiência concreta de tudo aquilo que a criança ouve, vê e das experiências dela com seus pais e cuidadores. Lacan foi a referência para a escola francesa que interessava nos aspectos da comunicação, símbolos, linguagem e das representações de gênero.

Para as feministas lacanianas, o inconsciente é uma peça chave para entender a construção do sujeito. Ambas com interesse no processo de desenvolvimento da identidade de gênero constituída nas primeiras etapas do desenvolvimento infantil.

Scott (1995) afirma que existe uma limitação na teoria de relação objeto pois desconsidera outros sistemas políticos, sociais, econômicos na qual a criança perpassa restringindo a compreensão de sua identidade de gênero nas experiências doméstica e familiar.

Como podemos explicar o fato de que as crianças aprenderem essas associações e avaliações mesmo quando elas vivem fora de lares nucleares ou dentro de lares onde o marido e a mulher dividem as tarefas parentais? Eu acho que não podemos fazer isso sem dar certa atenção aos sistemas de significados, isto é, às maneiras como as sociedades representam o gênero, o utilizam para articular regras de relações sociais ou para construir o sentido da experiência. Sem o sentido, não tem experiência; e sem processo de significação, não tem sentido. (Scott, 1995. p. 15).

Para Scott, a teoria da linguagem embora tenha considerado as relações sociais no processo de construção da identidade de gênero, essa perspectiva não permite a noção de variabilidade e especificidade histórica.

Scott (1995) reconhece o desenvolvimento de gênero como uma categoria de análise que surge no final do século XX. Antes, as teorias construíram suas preocupações nos estudos de formação da identidade de gênero, nas analogias de oposição binária e a “questão feminina”.

Gênero como uma categoria de análise, faz parte de tentativas das feministas contemporâneas em rejeitar as explicações existentes para as desigualdades entre homens e mulheres e reivindicar um campo de definição que compreende gênero como um sistema de relações sociais entre os sexos.

Gênero para Scott (1995) é definido como, “um elemento constitutivo de relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos, e o gênero é uma

forma primeira de significar as relações de poder”. (Scott, 1995 p. 21). E como sendo um elemento constitutivo relacionado às diferenças entre os sexos possui quatro elementos relacionados entre si.

O primeiro elemento trata-se de símbolos culturalmente disponíveis que evocam representações múltiplas, esse elemento caracteriza-se por símbolos e representações das mulheres de maneira contraditória como exemplo o símbolo da mulher na cultura cristão do ocidente, Eva e Maria, sombra e luz, corrupção e inocência. Os símbolos ajudam a transmitir os significados de ser homem e mulher e as expectativas de papéis sociais de gênero.

O segundo elemento implica nas normas culturais e sociais que evidencia as normas, doutrinas religiosas, jurídicas, educativas, científicas e políticas que estabelecem o sentido de ser masculino e feminino pautado na tipificação de oposição binária, como exemplo as expectativas em relação ao comportamento e aparência.

Scott (1995) defende que caberia aos historiadores o estudo das formas de repressão e rejeição de outras possibilidades alternativas não binária, pois a história foi escrita como se essas posições normativas fossem desenvolvidas pelo consenso social e não pelo conflito.

Para Scott (1995) o estudo da nova pesquisa histórica representaria uma explosão do sentido de fixação de representação binária, sendo uma posição dominante essa forma de constituir as relações sociais masculino e feminino, declarada como única e possível.

O terceiro elemento, diz respeito à condição de incluir a noção de político nas instituições e organizações nos estudos de gênero. Nesse sentido Scott (1995) faz uma crítica aos estudos da antropologia que reduzem a categoria de gênero ao sistema de parentesco.

Para a autora é necessária uma visão mais ampla nos estudos de gêneros, não apenas o núcleo doméstico de parentesco, deve-se incluir análises sobre o mercado de trabalho, o sistema político, o sistema educativo, pois essas instituições operam com o sistema de gênero.

O quarto elemento de gênero é aspecto da identidade subjetiva. A identidade de gênero é constituída por meio das representações, interpretações,

ideias, linguagens que se estabelecem na diferenciação que dão sentido às representações de homem e mulher a partir da diferença sexual. Para Scott, a construção do poder está implicada no gênero.

Considerando os elementos que constituem a análise de gênero como uma categoria analítica foi possível observar essas dimensões na escola que se revela uma importante instituição social que tanto reforça os padrões desiguais de gênero ou problematiza possibilitando a desconstrução dos papéis sociais de gênero. Nesse sentido introduzi o diário de campo que se tornou uma ferramenta central na observação das interações cotidianas entre crianças e professores no ambiente escolar, permitindo a coleta de dados qualitativos sobre como as representações de gênero são construídas, reproduzidas e desafiadas dentro desse contexto. Através de relatos e falas espontâneas, foi possível identificar padrões de comportamento, expectativas sociais e interpretações das relações de gênero.

Ao longo das observações, foi possível perceber como as crianças, ainda que de forma inconsciente, replicavam estereótipos de gênero em suas brincadeiras e interações como exemplo esse relato, em sala Miguel afirma: “professora, a menina não consegue fazer assim” [fazendo um movimento de força com as mãos]. “Ela é fraca os meninos são mais fortes”. (Diário de campo ago/2023). Esse episódio reflete a forma como as interações sociais desde a infância podem reforçar estereótipos de gênero, com a convivência, muitas vezes sutil, dos adultos. A ausência de intervenção da professora, por exemplo, pode ser interpretada como uma validação das normas de gênero, contribuindo para a naturalização dessas representações no ambiente escolar.

Scott (1995) observou uma lacuna nos estudos de gênero, pois eles não refletiam sobre o sistema político e ela se interessou em pesquisar a história política. Por ser um território inexplorado, a história resistiu em incluir as questões sobre as mulheres e suas contribuições.

Os exemplos históricos analisados por Scott (1995) demonstraram que a diferença sexual tem sido concebida como meio de dominação e controle das mulheres, “O gênero é uma das referências recorrentes pelas quais o poder político foi concebido, legitimado e criticado. Ele se refere à oposição masculino/feminino e fundamenta ao mesmo tempo seu sentido”. (Scott, 1995, p. 27).

A autora defende a perspectiva pós-estruturalista que não fixa um sentido universal para as categorias. De acordo com ela, as categorias homem e mulher são “vazias e transbordantes” e não dão conta da complexidade das relações sociais. Vazias por não ter um conceito definitivo, transbordantes porque essas duas categorias negam outras possibilidades reprimidas.

De acordo com ela, os estudos de gênero como uma categoria de análise devem rejeitar o sentido fixado de oposição binária, masculino e feminino como incluir na análise teórica as categorias de classe e raça que operam com o sistema de gênero.

A autora trouxe uma enorme contribuição para a compreensão do desenvolvimento do conceito de gênero. No entanto, embora Scott (1995) discuta amplamente como feministas e historiadores adotaram visões reducionistas nos estudos de gênero, ela não deixa claro em seu artigo quais são as abordagens e posições que está rebatendo. Isso dificulta o entendimento completo do campo de debate.

Scott, em suas reflexões, enfatiza a necessidade de considerar o gênero como uma categoria de análise que transcende as simplificações, permitindo uma abordagem mais complexa das interações sociais. Essa perspectiva é crucial para a professora e pesquisadora brasileira Guacira Louro (1997), que busca explorar como as dinâmicas de gênero se manifestam no ambiente escolar e na formação de identidades, tanto de educadores quanto de alunos.

O estudo das relações de gênero na educação tem sido amplamente enriquecido pelas contribuições de diversas pesquisadoras. Dentre elas, Guacira Louro (1997), que se inspirou nas ideias de Joan Scott para aprofundar a compreensão das categorias de educação e gênero. Louro destaca a importância de analisar como as construções sociais de gênero influenciam e são influenciadas pelos processos educativos. Ao articular as ideias de Scott, Louro (1997) amplia a discussão sobre o papel da educação na reprodução e transformação das relações de gênero, promovendo uma análise crítica que revela as nuances e contradições presentes nesses contextos.

Além dos estudos de gênero e educação no Brasil, Louro (1997) também é uma referência nos trabalhos sobre o movimento feminista. De acordo com ela, o

movimento feminista tornou-se um movimento social organizado a partir do século XIX, no ocidente. Ela recupera o processo histórico para tratar sobre a emergência do conceito de gênero, observando que existiram ações isoladas e coletivas que denunciaram a opressão contra as mulheres e que algumas publicações e filmes se preocuparam em reconhecer essas ações.

Para Louro (1997) foi no movimento sufragista de mulheres brancas de classe média que as manifestações de discriminação contra elas foram adquirindo visibilidade. A luta também era por acesso a determinadas profissões, oportunidades de estudos e organização da família que ficou reconhecida com a “primeira onda” do movimento feminista.

Considera-se que foi a partir da “segunda onda” do movimento feminista que se desenvolve a noção de gênero, pois é nesse contexto do final da década de 1960, que preocupações sociais e políticas se problematizam em construções teóricas.

Louro (1997) afirma que o ressurgimento do feminismo ocorreu com a efervescência social de 1968, marcado por contestações sociais, organizações de grupos de conscientização, protestos e marchas públicas. Além dessas ações o movimento feminista, ampliava suas discussões nos livros, nas revistas e nos jornais.

Importantes obras se desenvolvem como, *Le deuxième sexe*, de Simone Beauvoir (1949), *The feminine mystique*, de Betty Friedan (1963), *sexual politics*, de Kate Millett (1969). Estudantes e militantes feministas levaram para a universidade a discussão sobre “estudos da mulher” questões que refletiam e impregnavam o fazer intelectual da mulher acadêmica.

As primeiras estudiosas feministas se preocuparam em tornar visível a segregação política e social da mulher sofrida ao longo da história. Discursos que atribuíam a esfera doméstica como sendo o único lugar da mulher, corroboraram para a invisibilidade e acesso aos espaços públicos.

Louro (1997) nos observa, que as barreiras de trabalho foram sendo rompidas pelas mulheres. Mulheres em lavouras, oficinas e fábricas, que depois foram-se ampliando para trabalhos em escritórios, hospitais e escolas. Porém em

postos de trabalhos secundários em que são controladas e dirigidas por homens, ocupações que servem de apoio, assessoria e auxílio ao trabalho masculino.

As reflexões e estudos iniciais das feministas acadêmicas constituíram-se na descrição sobre as condições de trabalho, de vida em diferentes espaços e também de denúncia a ausência das mulheres, nas artes, nas ciências, nas letras.

As áreas da Sociologia, Educação, Antropologia e outras apontavam sobre as desigualdades sociais, econômicas e culturais. Para Louro (1997) os primeiros estudos das feministas, apontaram lacunas, problematizaram o tema da opressão, das condições e submissão de trabalhos femininos, descreveram sobre o cotidiano, da família, do doméstico, da sexualidade e deram voz às silenciadas.

Porém, havia um viés político, por isso deveriam ser vistos com ressalvas. Os relatos sobre a vida e cotidiano de opressão das mulheres passaram a exigir minuciosas descrições para análises mais profundas sobre as causas e consequências dessa opressão.

Louro (1997) constatou diferentes filiações teóricas para a compreensão e as causas da opressão feminina, desde ao feminismo radical à explicação de que homens e mulheres são biologicamente diferentes e essas diferenças são justificadas por essas distinções. Para Louro (1997) o desenvolvimento do conceito de gênero foi fundamental na discussão das diferenças, pois o que interessava saber foram as construções e representações sociais atribuídos para homens e mulheres a partir do sexo.

Louro (1997) também discute a origem da palavra gênero desenvolvido pelas feministas anglo-saxãs. Gênero, como um instrumento analítico e político em distinção de sexo. Considera-se nessa perspectiva que as diferenças e desigualdades entre homens e mulheres não são explicados pela distinção biológica, mas pelas construções e representações históricas, sociais e culturais que se desenvolveram a partir das características sexuais masculino e feminino.

É no campo social que os indivíduos se relacionam de maneiras desiguais operando as lógicas das diferenças. Sendo assim, é nesse campo que se busca respostas para as questões das distinções e não na biologia. Apesar das análises continuarem tendo como foco nos estudos das mulheres, o conceito de gênero passou

a ser utilizado na compreensão relacional entre mulheres e homens, pois são nelas que se produzem as relações de gênero.

A autora salienta que a pretensão dos estudos eram afastar as ideias essencialistas, na qual as relações de gênero são dadas a priori. As relações de gênero se desenvolvem de maneiras distintas em diferentes sociedades considerando os aspectos de classe, raça, religião e etnia, ou seja, essas concepções diferem em momentos históricos. No interior de uma mesma sociedade são considerados diversos grupos sociais. E no final dos anos 80 no Brasil, que o termo gênero começa a aparecer de forma tímida nos estudos das feministas.

O caráter relacional e social do conceito de gênero não deve ser confundido com construções de papéis masculinos e femininos. De acordo com Louro (1997) papéis são padrões e normas, de como se vestir, comportar, maneiras de se relacionar e ou se portar. A norma corresponde o que é adequado ou inadequado ao homem e uma mulher.

Discutir a concepção dos papéis masculino e feminino é cair num reducionismo simplista. Para a autora, importa compreender as estruturas e as lógicas das múltiplas formas de desigualdades constituídos nas relações de gênero através das instituições, discursos, práticas, ou seja, nos aspectos macro.

Para autora a prática discursiva sobre os papéis desempenhado para cada gênero ocorre também nas brincadeiras das crianças que reproduzem as estruturas que constituem essas representações sociais de desigualdade,

No momento de escolha por um brinquedo de sua preferência, Miguel se manifesta: “eu não quero brinquedo de mulher. Elas que tem que brincar, as meninas! As mulheres que faz comida”. (Diário de campo abr/2023).

O discurso do aluno representa a típica distinção de brinquedos para meninos e meninas marcado pelo os papéis socialmente construídos para homens e mulheres.

Outra característica do gênero e a identidade dos indivíduos, e ela constitui a identidade do sujeito junto com os demais aspectos como etnia, classe e nacionalidade transcendendo o desempenho de papéis masculinos e feminino, pois constitui identidade dos indivíduos. As instituições sociais são atravessadas pelas

relações de gêneros, produz e se reproduz não apenas nelas, mas também nas relações de classe, etnia, religião e raça.

Louro (1997) faz a distinção de identidade sexual e identidade de gênero, pois quando se discute sobre gênero, incorpora-se o debate sobre a sexualidade. Observando alguns estudiosos da área da sexualidade, a historiadora salienta as distintas formas de vivenciar a sexualidade, com o sexo oposto ou do mesmo sexo, ambos os sexos ou sem parceiros (as), diferentes maneiras que se constituem as identidades sexuais.

Os indivíduos também se identificam com o masculino ou feminino, construindo a identidade de gênero. Embora essas identidades sexuais e de gênero se confundem, elas são distintas. Como exemplo, os indivíduos podem ser femininos e masculinos e homossexuais, heterossexuais e outros. Louro (1997) chama atenção afirmando que as identidades não são acabadas e dadas, as identidades estão sempre em transformações e em construção.

De acordo com a autora, feministas e pós-estruturalistas, compartilham das críticas do poder central e unificado que governa o todo social, críticos ao sistema de explicações globais, revelam as incompletudes e limitações dos problemas de organização e de entendimento social aderidas pela esquerda. Embora existam pontos de divergências entre esses movimentos, observa-se bastante pontos comuns.

Louro (1997) embasa suas análises nas teorias de Joan Scott e do filósofo Jacques Derrida para tratar sobre o problema de oposição binária entre masculino e feminino. A construção social desses polos concebidos em oposição faz acreditar que a relação entre o masculino e feminino seja de dominação versus submissão, superioridade versus inferioridade.

De acordo com a autora a proposta nos estudos feministas e a desconstrução das concepções de polaridade rígida é problematizar os polos de oposição como não naturais e tampouco fixos, sendo necessário analisar a dicotomia das relações entre homens e mulheres. Para autora é importante a inclusão de novas formas de masculinidades e feminidades que não se enquadram nesse modelo engessado e construído socialmente que desenvolvem relações desiguais e excludentes.

E as relações desiguais e excludentes operam também na divisão sexual do trabalho. Logo é pertinente o debate sobre a feminização do magistério, pois o trabalho com a educação é exercido em sua maioria por mulheres principalmente nas primeiras etapas da educação básica.

2.1 Gênero e educação escolar

Nesta análise, destacamos os estudos de Guacira Louro (1997), especialmente seu livro *Gênero, Sexualidade e Educação*, para explorar as interseções entre as categorias de gênero e educação escolar. Louro (1997) investiga as proposições de práticas educativas feministas no contexto da educação, abordando não apenas suas contribuições significativas, mas também os limites que essas práticas enfrentam. A obra proporciona uma reflexão crítica sobre como as dinâmicas de gênero se manifestam no ambiente escolar e a importância de incorporar uma perspectiva de gênero nas práticas educativas.

Feministas apoiadas na tradição dos estudos de transformação social com referência na teoria marxista, ensaiaram uma série de vias de enfrentamento para a superação das desigualdades de gênero na educação. Nesse sentido foram elaboradas estratégias de intervenção no campo educacional, denúncias e dúvidas sobre o processo de continuidade e descontinuidade do sistema escolar vigente que opera essas desigualdades.

De acordo com a autora, algumas feministas recomendaram as escolas separadas por gênero. Na crença de que meninas e mulheres teriam mais oportunidade de expressão, maior liderança e mais atenção das professoras. A ausência dos meninos e homens diminuiria os comportamentos estereotipados das meninas conforme seu gênero e os rótulos atribuídos às habilidades e capacidades delas para determinadas áreas.

Na escola é observado o questionamento de capacidade e habilidades das meninas para determinadas atividades em especial nas aulas de educação física,

Na sala dos professores conversava com Fernanda, professora de educação física, sobre as atividades da turma. Fernanda relatava a dificuldade Otávio com as meninas: "Otávio disse que meninas não pode jogar futebol e ele fala isso para as meninas nas aulas de educação física. Ele tem comportamento

machista, mas essas representatividades vêm da casa dele". (Diário de campo jun/2023).

Esse exemplo demonstra o questionamento do menino em relação as capacidade e habilidades das meninas para a prática do futebol, reafirmando os estereótipos de gênero.

Para essas feministas as escolas mistas seriam um meio de reproduzir as relações patriarcais e de dominação. Porém, as escolas separadas não resolveriam o problema do machismo, de atitudes preconceituosas, agressivas e violentas contra as meninas e mulheres. Logo essa estratégia apresentava seus limites no campo de práticas educativas feministas.

As pedagogias feministas são concepções pedagógicas elaboradas sob a perspectiva do feminismo e reconhecem as desigualdades sofridas por meninas e mulheres no interior das instituições de ensino em relação aos meninos e homens. E as estudiosas feministas ao constatar que a educação formal, suas políticas públicas e suas práticas são governados por homens, elas propõem um novo modelo pedagógico para romper com a as relações desiguais e de subordinação das mulheres nas instituições escolares, substituindo a autoridade pelo diálogo. Para Louro (1997) um paradigma de dualismo, entre hierarquia/igualdade, objetividade/subjetividade.

Desenvolvida sob um novo paradigma para rever o lugar desigual e subordinado submetidas às mulheres no espaço escolar, a proposta da pedagogia feminista era em romper com as relações de poder presentes na escola tradicional. Essa perspectiva pedagógica colocava em mesmo plano o aluno, uma rejeição à autoridade, ao saber acadêmico, pois todos poderiam compartilhar seus saberes e vivências, abalando "o status dos experts" (Louro, 1997, p. 114). Abalando os parâmetros da educação convencional, pois nenhum saber, experiência ou autoridade é maior que dos demais.

As pedagogias feministas propunham estratégias didáticas, leituras, brinquedos, filmes e leituras que apresentavam as mulheres como protagonistas, poderosas e dotadas de poder. A autora reconhece as contribuições dessas pedagogias que refletiram sobre as relações de gênero na instituição escolar, porém segundo ela, essas abordagens deveriam ser questionadas sob uma perspectiva feminista crítica.

Uma das críticas é a negação do poder, como exemplo, uma professora sendo feminista ou não, ela representa o conhecimento e tem autoridade para ensiná-lo. A autoridade em sala de aula é institucionalmente atribuída e o professor que exerce poder para ensinar. De acordo com Louro (1997) docentes feministas não baniram as relações de poder existentes no espaço escolar, pois não há espaços sociais ausentes de poder.

A proposta de “dar” poder às meninas e mulheres estudantes opera na contradição de conceber o professor como um sujeito sem autoridade e sem poder. Como então “dar” poder às estudantes se o docente é um sujeito sem poder? Outro dualismo posto na pedagogia feminista e a concepção que a docência feminina ou feminista está relacionada ao apoio e ao estímulo. Por outro lado, à docência masculina é marcada pela autoridade e conhecimento.

Esses polos de oposição para as representações da docência masculina e feminina, reforça o estereótipo da professora maternal.

Apesar da autora apontar algumas limitações das pedagogias feministas ela reconhece os esforços de transformações que elas propuseram no campo da educação, porém é necessário reconhecer que as práticas educativas não são isentas de poder.

De acordo com a autora houveram transformações históricas e culturais em relação ao reconhecimento dos direitos das mulheres, do movimento para o reconhecimento de diversas identidades sexuais, debates sobre o casamento homoafetivo, sexo e sexualidade. Processos que questionaram os paradigmas, os valores, os modos de vida e os comportamentos dos modos de ser masculino e feminino. A escola também foi afetada por esses processos, seja desenvolvendo práticas educativas não sexistas e emancipatórias ou reforçando padrões sociais binários.

Louro (1997) não pretendeu indicar uma “receita” para práticas educativas não sexista. Aliás, as intervenções pedagógicas serão distintas quanto as múltiplas diversidades sociais produzidas. Para Louro (1997) é necessário um afinamento da sensibilidade, “observar e questionar”. Para propor qualquer intervenção pedagógica é preciso estar atento as formas de produção e reprodução das desigualdades de

gênero na escola. As desigualdades só serão desestabilizadas na medida que operamos com base nas análises e construções teóricas.

Louro (1997) afirma que o imediato e cotidiano é político. De acordo com ela não precisamos esperar a transformação social para exercer ação transformadora, apresentando uma nova proposição ajustada a pós-modernidade e de intelectual feminista, ela nos provoca ao desenvolver ações mais efetivas de práticas educativas não sexista. Outra pesquisadora que se dedicou em refletir sobre educação e gênero foi Daniela Finco, que se propôs observar essas relações na educação infantil.

Daniela Finco (2004) em sua dissertação de mestrado: *Faca sem ponta, galinha sem pé, homem com homem, mulher com mulher: relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na Pré-escola*, faz um panorama de pesquisas sobre as questões de gênero na educação escolar. Ela observa que a escola realiza tipos de discursos e práticas transmitindo certos comportamentos, expectativas de desempenho acadêmicos diferenciados para meninos e meninas desenvolvendo desigualdades de gênero na escola.

Ao propor analisar as categorias de gênero e infância, Finco (2004) pontou ser uma pesquisa desafiante tendo em vista a faixa etária do público de sua pesquisa, crianças pequenas na pré-escola e a raridade de estudos que contemplam as categorias gênero e educação.

Considera-se importante a contribuição das autoras que nos provoca a investigar a sala de aula e a escola como campo de pesquisa útil para a compreensão das relações de gênero e o desenvolvimento de práticas, intervenções pedagógicas não sexista.

Porém é necessário apresentar os desafios dessa discussão no campo escolar uma vez que essa temática de discussão tornou se pauta de grupos políticos conservadores e religiosos. Como, (...) “algumas iniciativas procuram interferir na formulação das políticas curriculares, como por exemplo, a Escola Sem Partido e sem ideologia de gênero.” (Santos, 2017, p. 32). Dentre as quais as Ciências Humanas são as mais afetadas nesse contexto e as discussões das temáticas de igualdade de gênero tornam-se desafios no contexto escolar.

Os desafios são imensos no campo das possibilidades da pesquisa diante de uma sociedade marcada por mentalidades enraizadas ao preconceito, a violência e a discriminação contra as mulheres, produto da cultura patriarcal e machista. E a instituição escolar não está isenta desses debates, sendo um tema abordado pelas crianças em sala de aula.

As interações das crianças no ambiente escolar muitas vezes refletem as complexidades e tensões que vivenciam em seus lares. É fundamental reconhecer como esses contextos familiares impactam suas emoções e comportamentos. Durante as atividades em sala de aula, notei que alguns alunos expressaram experiências pessoais marcadas por conflitos familiares. Esses relatos não apenas retratam realidades difíceis enfrentadas por essas crianças, mas também oferecem uma visão sobre como elas processam e verbalizam essas experiências. Por exemplo, Gael, ao se aproximar de mim durante a organização das atividades, compartilhou sua revolta em relação à situação familiar que enfrenta,

Em sala organizando as atividades para entregar para turma, Gael se aproxima de mim e testemunha sua revolta: “meu irmão é um trouxa, ele chorou porque meu pai não quer mais saber de nós. Professora, você conhece o Heitor? Ele namorou minha mãe. Agora ele namora outra mulher. Ele e minha mãe brigou e meu pai quis matar ela com uma faca. Ele foi preso mais depois eles voltaram. Meu irmão é um trouxa fica chorando porque meu pai não quer saber de nós”. (Diário de campo abr/2023).

Participando de uma roda de conversa sobre as atividades realizadas com a família no final de semana, Mateus também trouxe à tona um episódio de tensão familiar:

Participando da roda de conversa sobre as atividades realizadas com a família no final de semana Mateus relata: “meu pai e minha mãe brigaram e meu pai rasgou os quatro pneus do carro com uma faca. Pois ele não quis deixar nós sair. Eu, minha mãe e minha irmã a gente pediu carona para o meu tio”. (Diário de campo mai/2023).

A fala de Gael, ao mencionar a palavra "trouxa" que atribui ao seu irmão, pode ser interpretada como uma internalização de normas de masculinidade que valorizam a força e a resistência emocional, enquanto a demonstração de fraqueza é desvalorizada. Isso sugere uma pressão social para que as crianças se ajustem a papéis de gênero que muitas vezes são nocivos. Da mesma forma, o relato de Mateus, ao descrever a briga entre seus pais e a destruição do carro, destaca a manifestação

da violência como uma forma de controle que pode refletir não apenas a crise familiar, mas também a perpetuação de relações de gênero desiguais, onde a masculinidade é afirmada por meio de atos agressivos.

Esses relatos, portanto, não apenas revelam a realidade imediata das crianças, mas também convidam à reflexão sobre como a escola pode se tornar um espaço de acolhimento e transformação, desafiando as normas de gênero prejudiciais e promovendo um ambiente educativo mais inclusivo e seguro.

Conforme apontados nas reflexões acima, gênero deve ser uma categoria de análise e as instituições escolares marcadas por essas relações devem ser um espaço de investigação e intervenção para promover relações assentadas no reconhecimento dos direitos e respeito para uma educação não sexista.

A pesquisadora Aldenora Conceição de Macedo (2017) em sua dissertação de mestrado: *Ser e tornar-se: meninas e meninos nas socializações de gêneros da infância*, propôs também analisar as categorias de gênero e infância e contribui com as reflexões sobre o tornar-se menina e menino e papel das instituições de educação infantil nesse processo.

As construções de identidade iniciam-se no processo de socialização e as instituições sociais, cumprem na construção e na manutenção de valores, hábitos e modos de ser sobre determinado gênero atrelado a divisão biológica e binária, feminino e masculino.

Afirmações, como ser menino ou ser menina, perpassam no modo de vestir, os brinquedos que devem brincar e as cores que os diferenciam, rosa para meninas e azul para meninos. Pensando sobre a questão, Macedo (2017), reflete sobre os papéis das instituições e o gênero como categoria de análise no processo de socialização de meninos e meninas. Embora a escola não seja a única instituição responsável pela formação das identidades, ela cumpre importante papel, de reproduzir e manter os padrões e os preconceitos, ou assumir uma perspectiva de equidade e respeito as diversidades.

Para a autora a institucionalização da infância promoveu a inserção da criança no espaço público, a escola passa a ser importante agente na socialização das crianças e o desenvolvimento das identidades. Sendo assim os ensinamentos

dispensados a elas, revelam-se importantes na construção de percepções mais justa, democráticas e em respeito as diversidades. Os Espaços de educação infantil e seus agentes, são chamados a repensar esse processo,

(...) a dinâmica das relações entre as crianças precisa ser pensada como um recurso de avanço no combate às diversas discriminações, preconceitos, violências e desigualdades, uma vez que estudos dessa natureza podem trazer revelações acerca das socializações e da construção dos julgamentos morais e de valores e fomentar subsídios para a elaboração de novas práticas educacionais - quer seja em nível familiar ou escolar, a refletir nas dinâmicas das relações de gêneros da sociedade. (Macedo, 2017, p. 20).

Seguindo essa mesma linha de pensamento ao considerar o papel das instituições sociais, em especial a escola, Louro (1997) aprofunda a reflexão sobre o processo de feminização do magistério.

2.2 A feminização do magistério

Louro (1997) discute sobre a feminização do magistério e as representações sociais construídas para o trabalho docente feminino.

A partir da compreensão de que as instituições e práticas sociais reproduzem e “engendram” as relações de gênero, classe e raça, a autora propõe discutir o gênero da escola. Ao indagar qual o gênero da escola?

“(...) a escola é feminina, porque é, primordialmente, um lugar de atuação de mulheres — elas organizam e ocupam o espaço, elas são as professoras; a atividade escolar é marcada pelo cuidado, pela vigilância e pela educação, tarefas tradicionalmente femininas. Além disso, os discursos pedagógicos (as teorias, a legislação, a normalização) buscam demonstrar que as relações e as práticas escolares devem se aproximar das relações familiares, devem estar embasadas em afeto e confiança, devem conquistar a adesão e o engajamento dos/as estudantes em seu próprio processo de formação. (Guacira, 1997, p. 88).

O trabalho do magistério é exercido em sua maioria por mulheres, principalmente nas primeiras etapas da educação básica, educação infantil e ensino fundamental. Com base nos dados do censo escolar do ano de dois mil e vinte e dois, 79% dos docentes da educação básica são mulheres. Na educação infantil 97% das docentes atuam na etapa creche e 94% na pré-escola. No ensino fundamental anos iniciais e finais as mulheres representam 77,5%. No ensino médio elas são 57,5%.

Outra questão apresentada no Censo da Educação Superior 72% das matrículas dos cursos de graduação em licenciatura são de mulheres.¹

Embora o trabalho de ensino seja predominantemente realizado por mulheres o universo do saber escolar e marcado pelo masculino. De acordo com Finco (2004), “A escola foi por muito tempo espaço só para os meninos. As meninas conquistaram o direito de serem educadas, mas recebiam uma educação diferenciada (...)” (Finco, 2004 p. 19). Essa educação diferenciada produziu desigualdades educacionais entre homens e mulheres e restringiu o acesso das mulheres aos níveis superiores por muito tempo.

Louro (1997) nos informa que os programas, a seleção de conteúdo, os livros, os métodos de investigação é um campo dominado pelo masculino. Segundo ela, a instituição escolar moderna era lecionada por mestres religiosos, católicos e protestantes, e na disputa por fiéis se ocupavam também da formação de professores. A missão do magistério deveria ser realizada como exemplos de disciplina, virtudes e bondade. E as ordens religiosas ordenavam as práticas educativas, escreviam manuais e desenvolviam regras de condutas que regulavam os comportamentos dos estudantes.

Também no Brasil a instituição escolar é, primeiramente, masculina e religiosa. Os jesuítas, “braço espiritual da colonização”, para além das tentativas de catequização dos índios, investem, de fato, na formação dos meninos e jovens brancos dos setores dominantes. (Louro, 1997, p. 94).

Historicamente escola e magistério se transformaram, entre as mudanças destacada por Louro (1997) refere-se ao processo de “feminização do magistério”. No contexto de urbanização e um novo estatuto de escola o magistério foi se resignificando para uma atividade “permitida e indicada para mulheres”. (Louro, 1997, p. 95).

O processo de modernização, ordem e progresso implicava em uma nova escola para o desenvolvimento de jovens cidadãos. É a instrução feminina crescia cada vez mais como essencial na educação de filhos e filhas, acrescido aos estudos

¹ Informações consultadas no portal do INEP, disponível em: < <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/institucional/professoras-sao-79-da-docencia-de-educacao-basica-no-brasil>>. Acesso em: 10 de out. 2023.

da psicologia, na ideia de que o amor maternal é primordial para o desenvolvimento emocional e físico da criança.

Segundo Louro (1997) no processo de feminização o magistério tomou empréstimo as características femininas de amor, cuidado, sensibilidade para tornar convincente e viável a admissão. Esses discursos da relação da professora maternal são recorrentes no interior da escola reproduzido pelas próprias professoras,

Na sala dos professores em hora-atividade, uma menina chega na secretaria despenteada e com roupas curtas. A equipe pedagógica procura uma roupa para que ela possa se trocar e assistir a aula. Após resolvido a situação de vestimenta, a aluna retorna para a sala. Emitindo sua indignação em relação a negligencia do pai e responsável pela menina a professora Luzia fala: “vou ter que casar com aquele homem para cuidar dessas meninas direito”. (Diário de campo mai/2023).

Estávamos em uma atividade extracurricular de contação de história na biblioteca municipal e a professora estava abordado sobre o tema das emoções. Ao tratar da emoção do amor a professora discursou para os alunos: “todos devem ter uma família. É a escola é nossa segunda família e as professoras que ensinam vocês são a segunda mãe!”. (Diário de campo – set/2023).

Ambos os relatos abordam questões sobre o papel da escola e dos professores na vida dos alunos, além de levantarem discussões sobre as expectativas sociais relacionadas ao magistério e à feminização da profissão. As falas das professoras refletem como, em muitos casos, a escola assume uma função que vai além do ensino formal, englobando cuidados emocionais e físicos.

Essa situação também aponta para a necessidade de reflexão sobre o papel da escola como instituição educacional e social, e até que ponto é adequado que ela assume responsabilidades que, em princípio, caberiam à família. As falas das professoras mostram a sobrecarga que o sistema educacional muitas vezes impõe aos profissionais, principalmente às mulheres, que já lidam com a pressão.

A fala da professora Luzia no primeiro relato, por exemplo, expressa sua frustração diante da negligência familiar e do fato de que, em situações como essa, a escola acaba por assumir um papel que deveria ser desempenhado pela família. Além disso, ao associar as professoras às “segundas mães”, como no segundo relato, reforça-se a ideia de que o cuidado com as crianças é uma extensão natural do trabalho das mulheres na educação. Isso pode ser problemático, pois subestima o trabalho intelectual e profissional que envolve o ensino, colocando o cuidado como

uma prioridade acima de outros aspectos pedagógicos. Professores, sejam eles homens ou mulheres, devem ser reconhecidos principalmente por sua expertise educacional, e não apenas por sua capacidade de suprir carências emocionais.

No contexto de modernização do país a representação do magistério foi modificada, sob novos discursos e símbolos, mas mantendo a característica religiosa de doação, amor e dedicação para os filhos e filhas. As professoras são compreendidas como mães que dedicam a educação e cuidado dos seus “filhos” alunos. Os cursos de formação para o magistério influenciados por estudos da psicologia que consideram o afeto e amor como essenciais no processo de ensino e aprendizagem corroboraram para a construção da representação do magistério feminino.

A autora pontua em especial sobre o magistério primário, hoje denominado ensino fundamental anos iniciais, frequentados por crianças e o professorado é majoritariamente feminino. Considera-se que a construção social relacionando os atributos maternais a figura docente é nociva por desconsiderar os aspectos profissionais e de formação que envolvem o trabalho com ensino.

Nossa profissão está carregada por representações e estereótipos marcado pelo histórico de feminização do magistério. A maioria das mulheres exercem à docência nos níveis mais baixos de escolarização, recebem 12% a menos que o magistério masculino e trabalham em regiões mais próximas de sua residência onde a remuneração são mais baixas. São minorias no ensino superior onde se encontram as melhores condições de salários para o exercício do magistério.²

De acordo com Louro (1997) professores e tantos outros grupos sociais são “objetos de representações sociais” (Louro, 1997, p. 99). Essas representações reproduzem o sentido sobre esses sujeitos. Como exemplos dos filmes, nas quais os professores fazem de tudo para salvar seus alunos, adaptam currículos, são criativos, envolvem-se num nível emocional e pessoal com os estudantes, representações que dão pouca importância para progressão na carreira e aumento de salário.

² Informações consultadas pelo portal Universo on line – UOL, disponível em: < <https://piaui.folha.uol.com.br/brasil-tem-mais-docentes-mulheres-do-que-homens/>> acesso em 10 out, 2023.

Essas típicas representações do professor no cinema atingem o imaginário social contribuindo para a distorção de que o trabalho docente depende de garra e personalidade carismática para enfrentar os problemas do sistema de ensino. Para a autora as representações produzem sentidos e efeitos nos sujeitos.

O magistério foi sendo historicamente se feminizando e a legitimidade do magistério feminino foi sendo construído pelos homens. Religiosos, médicos, psicólogos, legisladores, pedagogos difundiram e legitimaram o exercício da docência feminina. Combinação de elementos religiosos e maternais para o exercício do magistério com amor, dedicação, afeto e doação. “(...) para que as mulheres possam ser professoras — precisam ser compreendidas como "mães espirituais". O trabalho fora do lar, para elas, tem de ser construído de forma que o aproxime das atividades femininas em casa (...)” (Louro, 1997, p. 104)

Essa identidade ao professorado não é única e estável. Muitos professores afastam dessa ideia sacerdotal e de que sua profissão é uma vocação, representação que esvazia o caráter profissional e de lutas dos (as) professores (as).

Para Louro (1997) essa identidade se contrapõe quando as “professorinhas” reivindicam salários, melhores condições de trabalho, atuam em sindicatos, fazem greves e manifestações, fazem política e disputam o poder. Afastando das identidades maternais e sacerdotal é necessário levar a reflexão histórica do desenvolvimento da feminização do magistério como forma de desenvolver consciência crítica e formas de resistências aos discursos que corroboram para as desigualdades de gênero na profissão do magistério.

Neste capítulo, exploramos a emergência do conceito de gênero, destacando as reflexões pioneiras de Joan Scott e Guacira Louro, que colocaram o gênero como uma categoria analítica central para a compreensão das relações sociais. A partir dessas contribuições teóricas, discutimos as interseções entre gênero e educação escolar, baseando-nos nos estudos de Louro (1997), Finco (2004) e Macedo (2017), que investigaram as dinâmicas de gênero no ambiente escolar. A escola, além de ser um espaço de transmissão de conhecimento, também opera como agente de socialização que podem tanto fortalecer quanto desafiar as normas de gênero. Compreender essas dinâmicas nos ajuda a perceber como as identidades de gênero são moldadas e negociadas desde a infância, no ambiente escolar.

No próximo capítulo, ampliamos a discussão para incluir a análise do desenvolvimento do conceito de infância e as transformações nas relações entre pais, filhos. A partir do estudo clássico de Philippe Ariès (2014), analisaremos como o conceito de infância se transformou ao longo da história, principalmente em relação às mudanças nas interações familiares e na percepção da criança como um ser social distinto. Esses aspectos são fundamentais para entendermos a infância não apenas como uma fase biológica, mas como construção social.

Além disso, abordaremos o surgimento da sociologia da infância, com ênfase nos trabalhos de Sarmiento e Corsaro, perspectiva que se tornou um novo paradigma, que desafia a concepção tradicional de socialização.

3 CONSTRUÇÃO SOCIAL DA INFÂNCIA

Philippe Ariès (2014) historiador francês que propôs analisar a história social da criança e da família trouxe importante contribuição nos estudos da infância. Nesse sentido, analisamos suas ideias contidas no livro *História Social da Criança e da Família* (2014).

A descoberta da infância começou sem dúvida no século XIII, e sua evolução pode ser acompanhada na história da arte e na iconografia dos séculos XV e XVI. Mas os sinais de seu desenvolvimento tornaram-se particularmente numerosos e significativos a partir do fim do século XVI e durante o século XVII. (Ariès, 2014, p. 65).

Ariès (2014) recorreu às artes, pinturas, diários de famílias, documentos históricos religiosos, iconografias que retratavam as famílias, homens, mulheres, crianças, sociedade em geral para demonstrar o percurso histórico do descobrimento e sentimento da infância.

No mundo contemporâneo estamos habituados com as exigências da identidade civil que por vezes tomamos como algo natural. Porém, como pontua Ariès (2014) um homem do século XVI e XVII ficaria espantado com essas exigências.

Para Ariès (2014) a identidade civil apresenta três características, a primeira está ligada ao primeiro nome, geralmente realizado de acordo com o critério de cada família. A segunda diz respeito ao sobrenome, que por tradição carrega o nome da família e gerações. A terceira característica da identidade civil está relacionada aos números que marcam nossa data de nascimento e nossa idade.

A identidade civil é requerida a cada matrícula, inscrição, a cada requerimento para vaga de emprego, formulários, dado da nossa civilização técnica que nos imprime a personalidade civil fundada no nome, sobrenome e data de nascimento. De acordo com autor, o rigor da identidade moderna introduziu-se nos hábitos e costumes, e foi somente no século XVIII que os párocos iniciaram os registros paroquiais com exatidão imposta por Francisco I na França.

De acordo com Ariès (2014) a importância do registro de nascimento e idade só ganhou importância na medida em que reformadores religiosos e civis impuseram nos documentos iniciando pelas as camadas mais instruídas.

Essas descrições adquiriram uma importância na autenticidade, individualização e exatidão dos acontecimentos da vida familiar no século XVI. Mas como pontua o autor “subsistiram nos costumes curiosos resquícios do tempo em que era raro e difícil uma pessoa lembrar-se de sua idade”. (Ariès, 2014, p. 35).

Ao analisar o desenvolvimento da noção de idades da vida, Ariès (2014) afirma que essa noção “ocupam um lugar importante nos tratados pseudocientíficos da Idade Média” (Ariès, 2014, P. 35). Conceitos como infância, puerilidade, juventude, adolescência, velhice e senilidade demarcavam as idades da vida.

Embora essas terminologias eruditas encontradas nas enciclopédias dos filósofos Jônicos do século XI, revivido e compilado dos escritos do Império Bizantino tornou-se popular e familiar nas representações das idades para as pessoas.

De acordo Ariès (2014) o livro VI da enciclopédia *Le Grand Propriétaire de toutes choses*, concebe a noção sobre as idades da vida fazendo uma correspondência com planetas em número sete,

A primeira idade é a infância que planta os dentes, e essa idade começa quando a criança nasce e dura até os sete anos, e nessa idade aquilo que nasce é chamado de **enfant** (criança), que quer dizer não falante, pois nessa idade a pessoa não pode falar bem nem formar perfeitamente suas palavras (...). (...) a segunda idade chama-se **pueritia** (...) e essa idade dura até os 14 anos. (...) a terceira idade, que é chamada de **adolescência**, que termina, segundo Constantino em seu viático, no vigésimo primeiro ano, mas, segundo Isidoro, dura até 28 anos e pode estender-se até 30 ou 35 anos. (...) Depois segue-se a **juventude**, que está no meio das idades, embora a pessoa esteja na plenitude de suas forças, e essa idade dura até 45 anos, segundo Isidoro; ou até 50, segundo os outros. (...) a **senectude**, segundo Isidoro, que está a meio caminho entre a juventude e a velhice. (...) a **velhice**, que dura, segundo alguns, até 70 anos, e segundo outros, não tem fim até a morte. (...) A última parte da velhice é chamada **senies** em latim, mas em francês não possui outro nome além de *vieillesse*... O velho está sempre tossindo, escarrando e sujando (...). (Ariès, 2014, p. 38, grifos nossos).

Essa periodização além de demarcar as idades também correspondia às funções sociais atribuídas para cada etapa da vida. Ariès (2014) comenta que a popularidade das idades da vida desenvolveu iconografias profanas chamadas de degraus da idade. Segundo o autor essas imagens eram pregadas nas paredes e nutria a ideia de fases bem definida e delineada. Além de representar as funções sociais para cada fase da vida, os modos de se vestir e os tipos físicos. É importante salientar que “(...) poucos homens tinham o privilégio de percorrer todas essas idades naquelas épocas de grande mortalidade”. (Ariès, 2014, p. 40).

De acordo com autor, até o século XVIII a adolescência foi confundida com a infância e a juventude como sinal da força da idade, era uma etapa privilegiada durante a idade média.

Recorrendo a catálogos de colégios e a literatura o autor demonstra a ambiguidade das relações estabelecidas entre as idades que se confundiam entre criança e adolescente. “Não se possuía a ideia do que hoje chamamos de adolescência, e essa ideia demoraria a se formar”. (Ariès, 2014, p. 46).

Ariès (2014) afirma que existiu uma idade privilegiada para cada época, “juventude” é a idade privilegiada do século XVII, a “infância”, do século XIX, e a “adolescência”, *do século XX*. (Ariès, 2014, p. 48).

A modernidade emprestou “velhos vocábulos” que eram originalmente teóricos dos escritos bizantinos para conceituar as fases da vida que conhecemos hoje. Porém essas fases mudam de acordo com a concepção de cada sociedade, como exemplo na savana africana onde a noção de idade segundo Ariès é “obscura” (Ariès, 2014, p. 32).

Os indivíduos das sociedades contemporâneas não se espantam quando alguém lhe pergunta sobre a sua idade e nome. Mas o autor demonstra que a noção de idade e da personalidade civil foram sendo socialmente construídas, em especial no Estado Moderno com a sociedade técnicas.

Segundo Ariès (2014) na idade média o primeiro nome era algo impreciso sendo necessário completar com um sobrenome e por vezes era nome de lugar. A personalidade civil dos indivíduos carrega em si um número de registro civil, sua data de nascimento dados estes que são requeridos a todo momento em nossas vidas.

Conforme os estudos de Ariès (2014) até o século XII a arte medieval não representava as crianças ou desconhecia o sentimento de infância. E essa ausência não se relacionava a falta de habilidade ou competência artística, a representação das crianças era de corpos e expressões de pessoas adultas.

No mundo das fórmulas românticas, e até o fim do século XIII, não existem crianças caracterizadas por uma expressão particular, e sim homens de tamanho reduzido. Essa recusa em aceitar na arte a morfologia infantil é encontrada, aliás, na maioria das civilizações arcaicas. (Ariès, 2014, p. 53).

A infância não era retratada na iconografia e a essa representação era desconhecida. Para Ariès a “infância era um período de transição, logo ultrapassado, e cuja lembrança também era logo perdida”. (Ariès, 2014, p. 53).

No século XIII com as representações da infância sagrada surgem tipos de crianças mais próximas do sentimento moderno. Como exemplo anjo representando a aparência de um adolescente, outro exemplo é a pintura da infância de Maria e Jesus. Segundo o autor com a maternidade da Virgem a infância entrou no mundo das representações sagradas. Mas esse sentimento encantador se limitou à figura do menino Jesus até o século XIV.

De acordo com ele, houve uma evolução na consciência coletiva a partir das representações do sentimento de infância a partir do século XIV nos temas da infância sagrada que não se observava nos séculos passados. Para Ariès (2014) as representações de Maria e Jesus era sublinhadas pelo artista por aspectos graciosos, ingênuos e ternos da primeira infância como exemplo menino procurando o seio da mãe recebendo gestos de ternura e afeto, criança brincando com brinquedos da infância, comendo mingau e sendo embalada em cueiros.

Segundo Ariès (2014) essa representação de realismo sentimental tardou a se estender além das fronteiras da iconografia religiosa. Aos poucos a infância religiosa deixou de se limitar à figura de Jesus e a iconografia religiosa foi se ampliando para outros grupos de crianças santas com ou sem as mães. Para o autor, a criança não estava ausente da iconografia na Idade Média, mas seu retrato não representava as características da infância.

No século XV surgem novas representações sobre a infância com a iconografia leiga, na qual observou-se as crianças sendo personagens mais frequentes nas pinturas com a família, na reunião de trabalho, em passeios, brincando entre os adultos e,

os pintores gostavam especialmente de representar a criança por sua graça ou por seu pitoresco (o gosto do pitoresco anedótico desenvolveu-se nos séculos XV e XVI e coincidiu com o sentimento da infância “engraçadinha”), e se comprazia em sublinhar a presença da criança dentro do grupo ou da multidão. (Ariès, 2014, p. 56).

Para Ariès (2014) a criança não estava ausente na Idade Média, porém desconhecia-se o sentimento de infância, ela não era modelo de um retrato real de acordo com sua fase da vida, mas um retrato de adulto reduzido no tamanho e tampouco com expressões graciosas de uma criança.

No século XV observa uma nova representação da infância, “o putto” e o retrato. Porém séculos anteriores não haviam o costume de criar ou conservar retrato de criança que tivesse morrido ou que tivesse sobrevivido e se tornado adulta.

Segundo o autor a infância era fase sem importância e não fazia sentido guardar ou fixar na lembrança, “O sentimento de que se faziam várias crianças para conservar apenas algumas eras e durante muito tempo permaneceu muito forte”. (Ariès, 2014, p. 57). As crianças morriam precocemente e sua sobrevivência era problemática, elas morriam em grande número. “As minhas morrem todas pequenas”, dizia ainda Montaigne. Essa indiferença era uma consequência direta e inevitável da demografia da época”. (Ariès, 2014, p. 57).

Os dados históricos de Ariès (2014) contribuíram para a compreensão de que em contextos sociais passados não se observavam o sentimento de infância, valor social e estima sobre as crianças na qual sua sobrevivência era frágil.

Compreendemos que noções de identidade civil, noção de idade e de infância foram sendo socialmente construídas. O trabalho de Ariès (2014) apresenta aspectos mais descritivos na constatação da ausência do sentimento de infância observado na iconografia histórica.

Na sequência trazemos as análises do sociólogo alemão Norbert Elias que avança no debate com estudos dos fatores sociais, históricos, econômicos e culturais que culminaram o curso do processo civilizador que transformaram as relações sociais entre pais e filhos em consequência a infância.

3.1 Norbert Elias e a civilização dos pais

Desde o começo da Idade Média até ao longo do século XX tem-se acelerado uma transformação na relação entre pais e filhos. Para Norbert Elias (2012)

Ariès definiu como tempo de descobrimento da infância os séculos XIV e XVI em seu livro *História Social da Criança e da Família* (1980). Porém, para Elias esse processo ainda continua. Além das crianças ainda ser um mistério para os pais, o estado social do conhecimento sobre os problemas da infância ainda hoje se encontra bastante fragmentado.

Embora Elias (2012) reconheça que existe um volume crescente de bibliografia sobre o tema, ainda não sabemos como ajudar a criança a adaptar o incontornável processo social civilizador que a transforma em adulto sem deteriorar suas possibilidades de gozo e alegria em sociedades nada infantis e complexas como a nossa. Para o autor a criança, individualmente, vai se tornando adulta por meio de um processo civilizador que se modifica segundo o desenvolvimento dos respectivos modelos sociais de civilização.

De acordo com ele, o descobrimento da infância não se limita ao conhecimento sobre as crianças e da compreensão sobre elas, mas da necessidade de a criança viver sua própria vida, que é distinta da vida dos adultos, ainda que dependentes destes.

Segundo Elias (2012) como um direito humano deveríamos reconhecer o direito de a criança ser apreciada e compreendida em seu caráter próprio. Contudo existe algumas dificuldades em responder esse direito uma vez que estamos falando de um grupo particular que se define pela idade, filhos de pais, que são pequenos seres humanos altamente interdependentes no caminho para se tornarem adultos.

A relação entre pais e filhos dispõe de oportunidades de poder desigual. Relação caracterizada pela dominação e estabelecido pela norma social de que as ordens dos pais devem ser obedecidas pelos filhos.

Para Elias (2012) hoje em dia suspeita-se que exista uma relação saudável e positiva entre pais e filhos no qual se exige rigorosa obediência e submissão dos filhos aos mandos dos pais. O domínio absoluto dos pais sobre os filhos foi considerado normal por muito tempo, porém houve uma transição que modificou essas relações.

De acordo com o autor, na atualidade houve uma tendência de conceder às crianças maior autonomia e participação nas decisões. Embora coexistem ambas formas de relação autoritária e mais igualitária entre pais e filhos, pois sempre houve a predominância da dominação absoluta. E essa transição na relação de pais e filhos da autoritária para a mais igualitária segundo Elias (2012) gera insegurança e problemas específicos.

Para compreender as especificidades dos problemas da figuração entre pais e filhos nas sociedades industriais da atualidade, Elias reconstruiu o curso do processo civilizatório a partir de fatos históricos em conexão, e não é um estado isolado. De acordo com Elias (2012) para nós indivíduos modernos seria visivelmente contraditório reconhecer conexão e ordem no percurso do processo civilizatório, pois o tratamento dado às crianças hoje se comparado aos tempos antigos é totalmente diferente e nos causa muito incômodo.

Porém para Elias (2012) existe uma ordem de continuidade nesse modelo civilizatório que pode nos servir de guia para compreender os problemas da relação entre pais e filhos. Com a pergunta chave: “Qual a função que as crianças têm para os pais e vice-versa” (Elias, 2012, p. 472), Elias nos demonstra diferentes exemplos de quando a criança é vantajosa ou desvantajosa para os pais.

De acordo com ele existem condições sociais vantajosas para os pais terem muitos filhos, como exemplo pais camponeses que possuem muitas terras e os filhos representam mão de obra barata desde de muito cedo, produzem e trabalham mais do que gastam. Diferentemente das sociedades urbanas e não somente nelas, na qual famílias mais pobres não sabem o que fazer com tantos filhos.

Como aponta Elias (2012) até o século XVII era comum nas sociedades urbanas métodos de assassinato de crianças. Em Roma e Antiga Grécia jogavam-se crianças em esterco e em rios. Na antiguidade era encarado como natural a venda e assassinato de crianças. Segundo o autor até o fim do Império Romano não havia leis contra o homicídio de crianças. Hoje em dia se dá mais importância e atenção para as emoções e sentimentos da criança, mas por séculos o tratamento violento e o emprego da violência física para com elas era algo comum e habitual.

Observa-se também na análise do autor uma nítida seleção da decisão sobre a vida ou morte de uma criança a partir da questão de gênero,

As garotas naturalmente contavam pouco. As instruções que Hilarión deu à sua mulher Alis (século I, A.C) são típicas da franqueza com que se discutiam esses assuntos: “No caso de parires, como é bem possível, um varão, deixa-o viver; mas se é uma menina, mate-a”. (Elias, 2012, p. 473).

Resultando num desequilíbrio demográfico entre homens e mulheres característico no Ocidente até a Idade Média.

Segundo Elias, os pais não percebem a força do desejo de uma criança e que elas possuem necessidades instintivas, formas prematuras de sexualidade que veio à tona na consciência somente no século XX como os estudos de Freud.

De acordo com Elias existe um ideal socialmente aprovado de criança, mas que não condiz com a natureza da mesma. A verdadeira natureza da criança que não tem nada a ver com um ser angelical e inocente é a expressão de suas vontades, necessidades e impulsos. O autor afirma que esse ideal na prática era contraditório uma vez que os pais aplicavam severos castigos como medida disciplinar às crianças. Com auxílio de trabalhos científicos foram descobrindo as especificidades da criança e seus impulsos eram aos poucos sendo domesticados.

Para Elias (2012) a relação de pais e filhos foi por muito tempo orientada pelos impulsos espontâneos. As orientações fundamentadas na reflexão do conhecimento científico não influenciavam os pais na educação dos filhos. Os pais da Idade Média não se questionavam se estava cometendo algum erro ou se estava agindo de maneira correta no tratamento com os seus filhos. Eles não se colocavam no lugar dos filhos, tampouco se importavam com os sentimentos da criança. O modo de agir dos pais era de um modo espontâneo.

As crianças de hoje segundo o autor têm a possibilidade de experimentar formas de relações mais recíprocas nas oportunidades de poder do que as crianças do passado que viviam numa balança de poder extremamente desigual. Muitas crianças nas sociedades atuais passaram a ser planejadas e desejadas e os pais decidem se estão em condições de ter ou não filhos. Nas sociedades passadas se tinha filhos em contingência. A vida dos filhos era muito reduzida pois, todo o poder de decisão sobre a sua sobrevivência ou não estava nas mãos dos adultos. Elias

(2012) reconhece que havia uma maior dureza na convivência social de pais e filhos na sociedade medieval e o assassinato e abandono de crianças foi uma maneira cruel de controle da natalidade.

Nas sociedades medievais e urbanas mais antigas a quantidade enorme de filhos significava um fardo para os pais numa estrutura social que havia escassez de comida, onde as habitações eram estreitas sendo comum as crianças presenciarem os atos sexuais dos adultos, dormirem no mesmo cômodo, na mesma cama que os irmãos e os pais. As crianças não contavam com a proteção de leis e instituições pela ausência dos mesmos. Hoje o poder dos pais é mais limitado que no passado, consequência do processo civilizatório.

Elias (2012) constata que houve uma modificação nas relações entre pais e filhos e o processo social civilizador explica os diferentes padrões existentes no presente e passado. Para Elias houve uma mudança de personalidade dos homens, mas que esse fenômeno não é autônomo e isolado. As mudanças aconteceram em decorrência de mudanças sociais de longo prazo. Em sociedades medievais bem como todas as outras não existem lugares e espaços específicos para a convivência das crianças, elas conviviam e pertenciam no mundo dos adultos. Não se considerava a possibilidade de separar as crianças dos adultos pois não havia repartição para isso.

Segundo Elias (2012) foi a partir do século XVI e XVII que surgiram quartos para as crianças, porém limitado às mais ricas. Foi a transformação nos hábitos de moradia com a repartição de cômodos que significaram mudanças nas relações entre pais e filhos. A crescente distância entre as crianças e adultos na era moderna como quarto e escolas distanciou crianças e jovens do mundo dos adultos, possibilitando espaços e tempo para a infância.

As modificações nas condições de moradia refletem nas mudanças da relação entre pais e filhos. De acordo com Elias (2012) houve uma domesticação das nossas necessidades fisiológicas. Em sociedades passadas era comum as pessoas fazerem suas necessidades naturais em pátio de ruas. Os sanitários foram parte das moradias inclusive dos extratos mais pobres. O sentimento de vergonha e pudor foram sendo experimentados com essa domesticação. O que antes era normal de evacuar e urinar em ruas e pátios, esse ato em público passou a ser motivo de vergonha.

No interior da moradia esse pudor de realizar as necessidades fisiológicas em um ambiente privado e específico longe de crianças e adultos da família significou uma transformação social na relação entre pais e filhos. A mudança ocorreu em virtude do processo civilizatório da criança que passou a ser ensinada a realizar suas necessidades naturais num cômodo específico. Uma educação de autorregulação de suas necessidades biológicas. Segundo Elias (2012) às sociedades industriais possuem exigências maiores de autorregulação às crianças do que sociedades camponesas simples que possuem um processo de civilização mais curto e menos profundo.

A crescente riqueza social proporcionou melhores condições de moradia. Na era moderna houve um processo de individualização, pois as pessoas passaram a ter sua própria cama, seu próprio quarto. Primeiramente esse fenômeno ocorreu nas famílias mais ricas, depois foi se estendendo para as mais pobres.

Em consequência, as famílias começaram a planejar espaços separados para as crianças como característica comum da moradia familiar. As crianças passaram a ficar separadas dos pais e dos quartos deles. Essa mudança não planejada segundo Elias (2012) resultou em problemas específicos, como a restrição do contato físico e o precoce isolamento das crianças e seus pais que conduziu a um alto grau de individualização característica esperado hoje nas sociedades industriais. Outro problema pontuado por Elias configura-se no ajustamento do processo biológico de maturação para o processo individual civilizador que corresponde ao nível de civilização.

Em sociedades urbanas e industriais exige-se dos indivíduos uma maior contenção de seus impulsos, auto regulação dos afetos, emoções e pulsões. O processo civilizador individual realiza a regulação dessas pulsões para tornar a criança civilizada.

No curso de um processo civilizador individual, o potencial biológico é atualizado segundo a medida e o modelo de regulação dos afetos e pulsões à maneira que a sociedade os desenvolveu e os prescreve. Assim, a criança "incivilizada" vai se tornando um adulto mais ou menos "civilizado". (Elias, 2012, p. 483).

Para o autor, quanto maior e mais complexa for a sociedade dos adultos, mais complexo e prolongado será o processo de transformação civilizatório do

indivíduo. Elias questiona se os modelos atuais de educação escolar e universitária estão preparando os jovens para a vida adulta que os aguarda. Ele afirma que não, porém o autor não analisa os motivos da questão pontuada por ele.

Em sociedades complexas como a nossa o conhecimento se torna uma exigência e para alcançar esse objetivo é necessário um processo de aprendizagem que se prolonga por muitos anos. Para Elias (2012) o processo de escolarização resultou no sintoma de desfuncionalização dos pais.

A aprendizagem da escrita, leitura e de cálculos necessita de um alto grau de regulação dos impulsos. As crianças são submetidas entre dois ou três anos de sua infância na preparação desse processo. Como exemplo a Lei nº 12.796/2013 que institui no país a obrigatoriedade da matrícula de crianças com quatro anos de idade na educação infantil. A pré-escola obrigatória às crianças de quatro anos tornaram-se uma etapa de conhecimentos requisitos fundamentais para alfabetização nos anos posteriores à escolarização.

Elias (2012) esclarece que o processo social civilizatório não foi uma mudança intencional, planejada e consciente dos indivíduos grandiosos, tampouco efeito de sequência causal de leis naturais. Para ele os processos sociais não ocorrem por concepções naturalista e voluntarista. Em sua perspectiva teórica o processo de civilização foi um fato socialmente inevitável em termos estruturais e antológicos, “O modelo de processos que tenho em vista contém, como peça central, um movimento dialético entre mudanças sociais intencionais e não intencionais” (Elias, 2012, p. 486).

Segundo o autor, o retorno do padrão Vitoriano que exigia dos pais a renúncia do uso da violência física como forma de punir os filhos que depois foi também imposta por legislação estatal desencadeando numa sensibilização contra o emprego da violência contra crianças. O relaxamento dado às crianças foi se estendendo para outras relações como a proibição de violência cometida por professores. De acordo com Elias (2012) a educação contra a violência e castigos físicos produz uma mudança na personalidade dos indivíduos.

Para ele esse movimento civilizatório de proibição da violência cometido pelos pais exigiu deles maior autorregulação e autocontrole na educação dos seus

filhos. Em caso do uso da violência as leis de proteção à criança e adolescente dão legitimidade ao Estado para punir os pais.

As mudanças ocorridas no interior da família representam as mudanças que ocorreram na sociedade mais ampla. Para Elias (2012) quanto menor for a taxa de filhos por família, mais apreço e valor a criança possui nessa instituição. A industrialização e a urbanização resultaram numa crescente riqueza social, os filhos foram sendo reduzidos e a compreensão maior das necessidades das crianças.

Em sociedades como a nossa, Elias observa a existência de “reciprocidade nas oportunidades de poder” (Elias, 2012, p. 475). Em certas relações o filho representa determinados desejos e necessidades dos pais, nessas circunstâncias os filhos exercem um poder considerado sobre os pais, outro exemplo dado por Elias é a chegada de um bebê na família que obriga os pais a reorganizarem sua vida.

De acordo com o autor, a família cedeu muitas de suas funções para outras instituições, como exemplo o cuidado das pessoas mais idosas e a educação das crianças que passou a ser compartilhada com a instituição escolar. Outro exemplo é o subsídio do governo caso algum membro da família esteja desempregado. As funções que lhe restaram foram de atender as necessidades afetivas, instintivas e emocional das pessoas que configuram a família.

Além das mudanças nas funções da família houve também uma melhor distribuição de poder entre homens e mulheres e entre filhos e pais, Elias (2012) pontua que embora não seja um poder simétrico ao menos tornou-se mais equilibrado do que se observava em tempos passados. Outra mudança significativa foi o comprometimento e seriedade das instituições estatais na observância jurídica e legal de proteção às crianças e adolescentes. Os pais perderam seu poder absoluto tendo que controlar seus instintos e impulsos na educação de seus filhos.

Para Elias (2012) existe uma dificuldade de êxito nas relações familiares contemporâneas devido ao crescente processo de individualização e independência dos indivíduos na formação da família. Em outras palavras:

Não somente os homens, mas também, em crescente medida, as mulheres se veem condenadas ao trabalho profissional fora de casa. Mais do que nunca, todos os membros da família tendem a ter uma vida individual que diz respeito somente a si mesmo, ou seja, tendem a assumir tarefas e

estabelecer relações humanas independentemente dos demais membros da família. O mesmo se dá no caso das crianças, que vão crescendo e tratam de seguir seu próprio caminho, quando estão em condições de fazê-lo. (Elias, 2012, p. 491).

A ausência de êxito afetou e ainda afeta várias gerações, contudo falta consciência nos indivíduos dessa dimensão social dos problemas das instituições familiares. Esses problemas são sintomas do processo não planejado no desenvolvimento do curso das relações familiares. De acordo com o autor, clichês convencionais de um ideal de família estático e uniforme não contribui em nada para o enfrentamento e resolução dos problemas. Esse ideal atrapalha no desenvolvimento da consciência crítica dos membros da família pois, observa que os problemas são exclusivamente seus e não afeta outras famílias.

A representação idealizada das relações familiares são os maiores entraves que dificultam o enfrentamento da questão. Outro grande problema é a visão de que as relações familiares são relações dadas naturalmente e que funcionam por si mesmas.

Elias (2012) afirma que o êxito das relações familiares contemporâneas depende da consciência crítica de instituições familiares em constante transformação na qual o seu funcionamento depende muito mais do esforço, disposição e comprometimento mútuo dos seus membros. Pois a cada mudança social as famílias enfrentam novos desafios em suas relações e a necessidade do trabalho em conjunto responderá em maior ou menor satisfação o êxito dessa relação.

Elias (2012) observou as transformações das relações entre pais e filhos entre um passado na qual a existência da criança era frágil e um presente onde as crianças contam com mais estima, reconhecimento dos seus sentimentos e o desenvolvimento de leis de proteção contra a violência. Dando sequência aos estudos da infância, observamos as contribuições da Sociologia da Infância como um novo paradigma às teorias de socialização.

3.2 Contribuições da Sociologia da Infância

Para compreendermos o modo como a infância tem sido trabalhado sociologicamente, subsidiamos nossa análise nos estudos do professor português Manuel Jacinto Sarmiento referência teórica nos estudos da Sociologia da Infância.

Segundo Sarmiento (2008) a publicação dos dezesseis relatórios nacionais do Centro Europeu de Viena sobre a situação da infância de diversos países na década de noventa sob a coordenação do sociólogo dinamarquês Jens Qvortrup, constitui um trabalho marcante na maturidade do projeto científico da Sociologia da Infância, desencadeando elevado interesse acadêmico com a criação de revistas científicas especializadas, encontros científicos internacionais, desenvolvimento de uma literatura internacional de referência e a constituição da Associação Internacional de Sociologia (ISA) e Associação Internacional de Sociólogos da Língua Francesa (AISLF).

De acordo com Sarmiento (2008) a teoria de socialização de Durkheim constitui as primeiras obras do início do pensamento sociológico na qual a criança foi tema na sociologia. Porém estudos da infância considerando-a como categoria social são desenvolvidos no final do século XX. Distanciando da Sociologia da Educação e da Sociologia da Família a Sociologia da Infância foi desenvolvendo seus próprios conceitos, com problemáticas autônomas e abordagens distintas, na tentativa de compreender as condições atuais das crianças na sociedade contemporânea. Nessa perspectiva a criança torna-se porta de entrada para compreensão dessa realidade.

Para Sarmiento (2008) a compreensão dos fatores do campo social e do campo epistemológico respondem a longa ausência da infância nos estudos sociológicos e do desenvolvimento recente da Sociologia da Infância. As razões sociais ocorrem da subalternidade da criança em relação ao mundo dos adultos. Para o autor as crianças foram por décadas “homúnculos, seres humanos miniaturizados” (Sarmiento, 2008, p. 03). Destinatária da intervenção do adulto para sua sobrevivência, consideradas como seres incompletos, em transição para alcançar a vida adulta.

De acordo com Sarmiento (2008) acrescido ao campo social, o confinamento na modernidade das crianças ao espaço privado familiar e nas instituições assistenciais, como creches, orfanatos, reformatórios, asilo de menores

como um impulso eugenista. Para o autor essa privação tinha como efeito o ocultamento da condição social da infância igual ocorre com o trabalho doméstico da mulher. Por não serem consideradas como atividades sociais e econômicas durante muito tempo, não foram observados por um olhar científico mais específico.

No campo epistemológico encontra-se o conceito de socialização em suas diferentes versões e revisões que constitui a própria ocultação da condição social da criança.

O conceito de socialização, constitui, mais do que um constructo interpretativo da condição social da infância, o próprio factor da sua ocultação: se as crianças são o “ainda não”, o “em vias de ser”, não adquirem um estatuto ontológico social pleno – no sentido em que não são “verdadeiros” entes sociais completamente reconhecíveis em todas as suas características, interactivos, racionais, dotados de vontade e com capacidade de opção entre valores distintos – nem se constituem, como um objecto epistemologicamente válido, na medida em que são sempre a expressão de uma relação de transição, incompletude e dependência. (Sarmiento, 2008, p. 5).

Percebida como um ser incompleto, dependente e em construção a sociologia não se ocupou da criança como um ser social e tradicionalmente ela foi estudada pela sociologia em situação de anomia e posição de desviância segundo Sarmiento (2008).

Considerada como um “vir a ser”, uma projeção de expectativa futura, em desenvolvimento e formação, dependentes da ação adulta a criança historicamente ocupava um lugar subalterno, de invisibilidade sempre à necessidade de intervenção adulta. Essa concepção vai se transformando conforme o desenvolvimento do sentimento de infância, o crescimento da riqueza social com o processo de industrialização e o desenvolvimento de melhores condições de moradia, transformando as relações entre pais e filhos, conforme observado nos estudos de Philippe Ariès (2014) e Norbert Elias (2012).

Na contemporaneidade houve a emergência de um novo discurso sociológico com a posição crítica do conceito de socialização e o desenvolvimento na sociologia de pesquisas atentas à dimensão social do espaço privado e individual. Nessa perspectiva crítica, as crianças são analisadas não como destinatárias passivas do processo de socialização adulta, mas como seres em interação com os adultos, com os valores e saberes transmitidos considerando as dimensões de gênero, classe social e etnia no fenômeno social da infância.

A reorientação do campo sociológico para o ator social com foco nas dimensões subjetivas da vida em sociedade teve consequências importantes na redefinição da Sociologia da Infância. Segundo Sarmento (2008) o trabalho teórico de Lahire com a crítica da sociologia holística e o processo social de individualização na modernidade reconfigurou o processo de socialização e impulsionou a sociologia a olhar mais para o indivíduo social.

Para Sarmento (2008), Bernard Lahire anuncia um programa de investigação no campo da sociologia da infância ao propor duas grandes linhas de pesquisa. A primeira linha trata dos estudos das socializações e os processos de interiorização das relações de poder, a segunda linha refere-se ao fenômeno da transmissão das disposições comportamentais e mentais distintas para a criança e para o adolescente e as tensões de disposições contrárias.

De acordo com Lahire (2014) em sua reflexão sobre a utilidade da sociologia na vida social, ele atribuiu uma especificidade ao ensino de sociologia que ajudariam as crianças do ensino primário a compreender melhor o mundo mediado pelos conhecimentos da sociologia.

O ensino da Sociologia, que eu desejaria pessoalmente, que fosse introduzido o mais cedo possível, desde a Escola primária, desempenha, a meu ver, um papel crucial para a vida coletiva e para a formação de cidadãos nas sociedades democráticas. Sustento que o ensino pedagogicamente adaptado da Sociologia desde a Escola primária, constituiria uma resposta adequada (e muito melhor que outras) às exigências modernas de formação escolar dos cidadãos. (Lahire, 2014, p. 50).

Para Lahire (2014) a necessidade da sociologia desde da educação primária está no fato de desenvolver uma educação que responda às exigências do mundo moderno de cidadãos que compreenda a realidade social de forma mais crítica e relativa, na possibilidade de sujeitos mais conscientes de suas ações.

Para tratar da sociologia com estudantes da escola primária torna-se fundamental o “ensino pedagogicamente adaptado da sociologia” assim os “saberes científicos” das teorias da sociologia devem ser transformados em “saberes escolares” (Lahire, 2014, p. 53). As adaptações de conceitos, os recursos e as metodologias desenvolvidas devem aproximar a linguagem e compreensão dos estudantes aos saberes sociológicos. Lahire (2014) dá exemplos de como podemos

utilizar estratégias de pesquisa nas Ciências Sociais com os estudantes, uma delas é a utilização da entrevista sociológica como um exercício democrático.

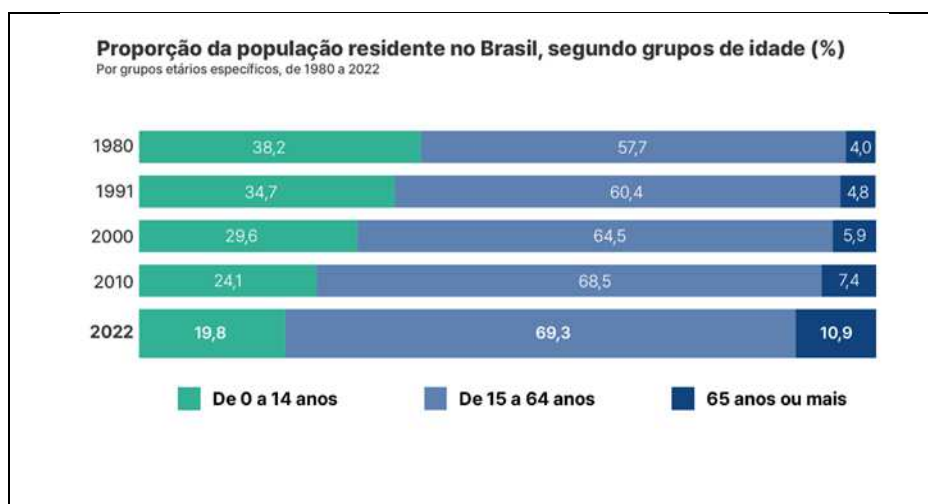
Os estudantes podem ser estimulados a utilizar esse instrumento, usado na prática por muitos cientistas sociais como exercício para desenvolver a escuta atenta do outro, seus modos de compreender o mundo e desenvolvendo o respeito ao outro. Entrevistas ou questionário sobre os gostos musicais, as opiniões dos estudantes sobre a escola em que estudam, podem ser estratégias ricas de aproximação da sociologia no universo dos estudantes do ensino fundamental, onde eles aprendem os métodos científicos para compreender o mundo social.

Fazendo a transposição para o ensino infantil, o professor deve ater-se para a adaptação de recursos, metodologias e linguagem que aproximem o diálogo com os saberes da sociologia.

A infância como um problema social tornou-se um desafio de pesquisa para a Sociologia da Infância. Sarmiento (2008) observa que na sociedade contemporânea a criança ganhou importância, porém não no plano de prioridade de valores, mas no sentido de reconhecimento. Exemplos são o desenvolvimento de um mercado global de produtos estratégicos economicamente para a infância, da mobilização de um número cada vez mais crescente de adultos que trabalham com as crianças como por exemplo os professores e a redução do percentual de crianças na sociedade em relação a outros grupos etários.

Essa redução torna sensível a presença e ausência da criança nas relações de afeto na formação da família, observados no gráfico sobre a proporção da população residente no Brasil³

³ “Em 1980, a população brasileira com 65 anos ou mais representava 4,0%. Em 2022, esse grupo atingiu 10,9%, o maior registro nos Censos Demográficos. Já a proporção de crianças com até 14 anos, que era de 38,2% em 1980, caiu para 19,8% em 2022”. In: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18318-piramide-etaria.html> acesso em: 25 de jan de 2023.

Figura 1: Proporção da população residente no Brasil

fonte: Censo demográfico 2022: população por idade – resultados do universo

De acordo com Sarmiento (2008) a Sociologia da Infância tem por objeto de estudo a infância como categoria social do tipo geracional socialmente construído sendo a criança compreendida como um ator social nos seus modos de vida.

Reconhecendo que a infância ocupa uma posição estrutural condicionada na relação assimétrica de poder pois a criança está em condição de dependência do adulto para sua sobrevivência. Esse poder de controle dos adultos sobre a criança coloca a infância numa posição desigual e subalterna em relação a geração adulta independentemente do contexto social e da conjuntura histórica. A infância é definida pelo autor como “um grupo que é socialmente subalterno devido a sua condição etária” (Sarmiento, 2008, p. 7).

Como aponta Sarmiento (2008) a variações históricas da noção de infância estão relacionadas às noções das variáveis etárias que definem o espaço temporal para essa categoria social.

Segundo ele, a Convenção sobre os Direitos da Criança das Nações Unidas em 1989, estabeleceu dezoito anos para o limite da infância. Como analisamos nos estudos de Ariès (2012) a construção da noção das idades da vida foi um processo social e histórico na qual na contemporaneidade a nossa idade torna-se elemento característicos da nossa identidade civil contrária das sociedades antigas onde os indivíduos não tinham certeza da sua idade.

Existem dois aspectos da condição social da criança que devem ser observados na investigação da Sociologia da Infância: a condição homogeneidade, a infância como categoria social em relação com outras categorias geracionais e heterogeneidade que diz respeito da infância em intersecção com classe social, gênero e etnia. A análise heterogênea investiga as diferenças e singularidades do fenômeno da infância e a homogenia atenta-se para os aspectos das relações estruturais desse fenômeno.

Sarmiento (2008) aponta os pontos chaves considerados importantes para Prout e James na investigação da Sociologia da infância, destacando a ideia de que a infância é um fenômeno universal e singular é ela possui variáveis de gênero, pertencimento étnico e de classe social que não podem ser ignorados. Em contraposição, ele também apresenta as nove teses do sociólogo dinamarquês Jens Qvortrup que considera a infância como um fenômeno social.

Para Sarmiento (2008) as teses de Qvortrup significaram a atualidade da investigação sociológica da infância por considerar dimensões estruturais, e históricas, das relações econômicas, sociais e políticas do fenômeno social da infância. Enquanto que Prout e James têm a proposição em investigar a ação das crianças na construção de seus mundos.

Sarmiento (2008) afirma que não existe consenso no campo das Ciências Sociais e as controvérsias são inerentes dessa ciência. O mesmo ocorre com a(s) Sociologia (s) da Infância que possuem diferentes abordagens, métodos e correntes teóricas. Em seu artigo *Sociologia da Infância: Correntes e Confluências* (2008), Sarmiento analisa o desenvolvimento da Sociologia da Infância e explora os três fatores de diferenciação desse campo científico que são tradições linguístico-culturais, paradigmas e correntes teóricas.

O primeiro fator de diferenciação trata-se das tradições linguístico-culturais que se dividem em dois quadros, Sociologia da Infância de expressão anglo-saxônica e Sociologia da Infância francófona.

Cientistas sociais anglo-saxônicos incluem os pesquisadores com publicação em inglês de diversos países como alemães, ingleses, americanos, italianos e escandinavos. Influenciados por diversos campos de trabalho como

economia, demografia, a sociologia: da saúde, da família, da educação, sociologia geral e estudos feministas, desenvolvendo a Sociologia Anglo-saxônica com temáticas diversas como infância e cultura de pares, políticas públicas, sociologia dos direitos, das identidades sociais, das relações de gênero, trabalho infantil.

Destacando o texto de apresentação do projeto do Centro Europeu de Viena sobre a situação da infância do sociólogo Jens Qvortrup um marco teórico que impulsionou a disciplina.

Segundo Sarmiento (2008) a historiografia contemporânea em especial a obra de Ariès como a estudos sobre a história da infância contribuíram com as reflexões e diálogos da Sociologia francófona, como interesses na condição social da criança no espaço escolar, nas políticas públicas de educação escolar, na cultura de pares no contexto escolar. De acordo com o autor, a Sociologia da Infância francófona deve um diálogo mais profundo com a Sociologia Geral Francesa em comparação a produção anglo-saxônica.

O autor observa que em seu país, o desenvolvimento da Sociologia da Infância em Portugal foi tardio, com encontro de cientistas sociais português no primeiro Congresso Internacional sobre os Mundos Culturais e Sociais da Infância no ano dois mil na Universidade do Minho. Uma dimensão importante da Sociologia da Infância em Portugal é o seu diálogo intenso com os estudos da infância no Brasil.

O segundo fator de diferenciação refere-se a questões de paradigmas. Ancorado nos estudos Corsaro que divide as correntes teóricas da Sociologia da Infância em teorias tradicionais da socialização e teorias da reprodução interpretativa.

As teorias tradicionais da socialização estão calcadas na teoria de socialização de Durkheim que para o autor possui uma perspectiva passiva da ação dos adultos em relação às crianças. Em contraposição a teoria da reprodução interpretativa possui a perspectiva de que “não são apenas os adultos que intervêm junto das crianças, mas as crianças também intervêm junto dos adultos”. (Sarmiento, 2008, p. 15).

O terceiro fator de diferenciação diz respeito às correntes teóricas que se dividem em três grupos: estruturais, interpretativos e intervenção. A primeira corrente

de abordagem estrutural preocupa-se em investigar as condições estruturais na qual a infância se situa e as possibilidades de ação. Objetivo em compreender como a infância se relaciona com outras categorias de gerações considerando os fatores econômicos, demográficos e sociais.

A segunda corrente de abordagem interpretativa com interesses em temáticas como a criança no interior das instituições, no espaço urbano, suas interações com seus pares e com outras categorias geracionais. De acordo com Sarmiento (2008) um teórico referência nessa abordagem é o sociólogo americano William Corsaro com o conceito de teoria da reprodução interpretativa.

Os estudos de intervenção na Sociologia da Infância traduzem no objetivo de que o trabalho de investigação deve estar associado a intervenção, de estudos aplicados com uma intencionalidade política. A concepção de infância para essa corrente diz respeito a um grupo social oprimido que vive em condições excludentes, logo essa ciência tem a finalidade de contribuir para a emancipação social das crianças e de outros grupos oprimidos como as mulheres, camadas populares e grupos étnicos.

Os temas de interesse nessa abordagem são os estudos de gênero, dominação patriarcal, dominação cultural, infância e movimentos sociais, maus tratos à infância e políticas públicas para a infância.

Sarmiento (2008) destaca dez proposições de confluência nas diferentes abordagens teóricas e correntes apresentadas presentes na Sociologia da Infância. Primeira proposição: a infância deve ser estudada em si própria a partir do seu próprio campo, com o compromisso analítico de investigar a ação social das crianças a partir de suas próprias experiências e compreensões de mundo.

Na segunda proposição, a infância é uma categoria geracional que necessita de ser estudada de modo a articular os elementos de homogeneidade, investigação dos elementos macrossociais da infância, como exemplo as crianças não possuem direitos políticos, não elegem e não podem ser eleitas. Elementos do estatuto social como grupo etário, obrigações e proibições como não consumir bebidas alcoólicas e obrigação de frequência escolar.

A terceira proposição compreende que o conceito de geração é central na configuração sociológica da infância, considerando as dimensões de um grupo social constituído pelo mesmo escalão etário; de um grupo social que vivencia um contexto histórico semelhante, como exemplo gerações que foram marcadas por contextos de guerras, do desenvolvimento da internet e das tecnologias.

Sendo que esses diferentes contextos históricos da infância produzem diferenças nas experiências dos grupos etários, como exemplo mudanças nas relações entre pais e filhos comparado as relações das gerações passadas,

(...) ao longo do seu trajecto de vida (as crianças actuais têm uma experiência de relação com os seus pais, diferente da que estes tiveram com os deles, considerando precisamente a diferença da experiência histórica, mesmo se permanecem as relações entre crianças e pais, na durée - dimensão abstracta que se refere à longa duração do tempo histórico, onde as variações tendem a diluir-se face às constantes históricas; por exemplo, a dominação paternalista, na longa duração, dilui as formas mais ou menos autoritárias e mesmo formas mais ou menos violentas de relação intergeracional, e permanece, no essencial, muito pouco alterada. (Sarmiento, 2008, p. 21).

É notório observar que Sarmiento ((2008) também pontua uma diferença na dominação paternalista na relação pais e filhos que embora pouco alterada. Considerando a análise de Norbert Elias (2012) que as crianças das sociedades atuais têm a possibilidade de experienciar relações mais igualitárias com os seus pais, também por conta da perda do poder absoluto sobre os filhos conforme o desenvolvimento de leis de proteção e direitos das crianças ainda coexistem na sociedade relações arbitrarias,

(...) certamente, existem ainda muitos casos em que o domínio absoluto dos pais se conserva e é válido com respeito ao que tem sido considerado como a norma. Para dizê-lo em poucas palavras: encontramos-nos em um período de transição no qual as relações entre pais e filhos mais antigas, estritamente autoritárias, e outras mais recentes, mais igualitárias, coexistem e ambas as formas, frequentemente, encontram-se misturadas dentro das mesmas famílias. (ELIAS, 2012, p. 471).

Na quarta proposição, a construção social da infância, historicamente consolidada, realizou-se segundo o princípio da negatividade, as crianças são socialmente concebidas com determinadas características com base na sua suposta incapacidade e incompetência, como não sabem por isso tem que estudar, não votam e não são eleitos, não trabalham, não participa em negócios e não pagam impostos. Em contrapartida, a Sociologia da Infância concebe a ideia da competência infantil,

configurando-se de que as experiências de vida e as áreas de competências das crianças são distintas das áreas de competências dos adultos.

A quinta proposição concebe a infância não como uma idade de transição, mas como sendo uma condição social que corresponde a uma fase etária distintas das outras categorias etárias em cada momento histórico. A Sociologia da Infância é crítica à teoria piagetiana com ideia linear das fases de desenvolvimento humano.

Na sexta proposição compreende que as condições de vida das crianças necessitam, igualmente, de ser estudadas considerando a especificidade da infância perante as esferas sociais da produção e da cidadania, a infância é a categoria geracional que é mais afetada pelos problemas estruturais, como problemas sociais e ambientais, desigualdade social e conflitos bélicos.

Para a sétima proposição, as crianças são produtoras culturais, elas interagem com os adultos e outras crianças desenvolvendo sua ação no espaço público e privado. Elas comunicam, interpretam e simbolizam suas percepções de mundo.

A oitava proposição refere-se as instituições para crianças que configuram em larga medida o “ofício de criança”, as instituições normalmente desenvolvem processos de socialização vertical e autocêntricos por se tratar de espaços de desempenho profissional adulto como professores, pediatras, psicólogos e assistente social. Mas essas instituições também possibilitam processos de socialização horizontal com a ação mais participativa da criança nesses espaços.

Na nona proposição, as mutações da modernidade têm implicações nas condições de vida das crianças e no estatuto social da infância, as mudanças e transformações sociais promovem alterações estruturais e simbólicas na condição de vida e nas culturas da infância.

A décima proposição considera que a Sociologia da Infância só poderá desenvolver-se se for capaz de se articular com um programa em renovação na própria Sociologia, considerar a criança como sujeito de conhecimento, reconhecendo sua participação nos espaços públicos e privados no objetivo de uma ciência que

busca o conhecimento das relações sociais “através das e com as crianças”. (Sarmiento, 2008, p. 24).

Podemos destacar conforme as reflexões apresentadas por Sarmiento (2008) que as crianças nunca foram tema ausente da sociologia. A teoria da socialização considerou a análise na infância como uma geração na qual os adultos realizam ação sobre as crianças com o processo de socialização. A infância como categoria social desenvolveu-se nos anos noventa.

A disciplina é recente e aos poucos foi se afastando da Sociologia da Educação e Sociologia da Família com o desenvolvimento de seus próprios problemas de investigação, com a criação dos seus próprios conceitos e abordagens teóricas.

O problema de pesquisa para a Sociologia da Infância consiste em compreender as condições de vida das crianças, não sobre as crianças em si mesmas, mas aprofundando o olhar para as estruturas, para as dimensões de classe social, gênero, etnia e religião, considerando a complexidade da infância que é social é histórica, sendo as crianças chave para a compreensão dessa realidade social.

Nesse capítulo, analisamos como o conceito de infância se desenvolveu historicamente, com base nas reflexões de Philippe Ariès (2014), e Norbert Elias (2012) que destacou as transformações nas relações entre pais e filhos e na percepção social da criança. A noção de infância, longe de ser estática, passou por diversas mudanças, especialmente à medida que novas abordagens teóricas emergiram, desafiando visões tradicionais.

A Sociologia da Infância, representada por autores como Sarmiento e Corsaro, trouxe uma ruptura com as teorias de desenvolvimento infantil, que viam a infância como uma série de etapas universais e biológicas. Esse novo paradigma também se opôs às teorias clássicas de socialização, que tratavam a criança como um ser "passivo". Ao contrário, a Sociologia da Infância reconhece a criança como um agente social ativo, capaz de participar de forma significativa dos processos de socialização. Essa mudança de perspectiva ampliou o campo de estudos sobre a infância, possibilitando uma compreensão mais dinâmica.

No próximo capítulo, iniciaremos a análise das atividades do projeto de intervenção pedagógica implementada na escola. O projeto, desenvolvido à luz dos princípios da Sociologia da Infância, tem como objetivo explorar as interações, expressões e formas de participação das crianças no ambiente escolar, permitindo que as crianças expressassem e representassem suas percepções sobre as relações de gênero.

4 A PESQUISA ETNOGRÁFICA COM CRIANÇAS

Nesta pesquisa compreendemos a infância como construção social e a criança como sujeito no processo de socialização. Quais os desafios metodológicos decorrentes dessa perspectiva conceitual? Ao observarmos as crianças dentro do espaço escolar, quais técnicas seriam adequadas e coerentes com a ideia de processo e de criança sujeito/ator? Argumentamos, então, que a etnografia e as metodologias de observação participante conseguiriam uma compreensão objetiva da infância e das crianças.

A ideia de criança atriz não significa uma plena autonomia, pois as crianças estão vinculadas às estruturas sociais e as relações intergeracionais, além de que, os estudos da infância demonstraram a condição social da criança concebida como um ser dependente, subalterna, submetida à ação adulta que exerce poder sobre ela.

Mesmo dentro dessa condição os estudos da Sociologia da Infância demonstram que é possível entender as disposições específicas das crianças e como agem dentro dessas condicionalidades. Esse giro epistemológico permite que, se não se pode atribuir à criança um papel de ator no sentido de que escolhe e define os rumos, ritmos e modos de entrar no mundo social, pode-se, sim, considerá-la como sujeito desejante e reagente a esses processos, bem como quais interpretações e elaborações ela consegue realizar.

Com essa compreensão, os adultos em interação e responsáveis pelos seus cuidados e educação, podem e devem olhar para a criança como sujeito e considerar os seus ritmos, modos, desejos e disposições no processo de educação e socialização.

Falar em criança como ator social e reconhecer que a criança não só interioriza a cultura adulta como interage, recria e contribui com esse processo. Nas palavras de Corsaro (2002) as crianças,

não se limitam individualmente a interiorizar a cultura adulta que lhe é externa. Pelo contrário, as crianças tornam-se numa parte da cultura adulta, e contribuem para sua reprodução através das negociações com os adultos e da produção criativa de séries de culturas de pares com outras crianças. (Corsaro, 2002, p. 113).

Assumindo uma abordagem interpretativa da socialização na infância, o

autor desenvolve o conceito de “cultura de pares” e importantes reflexões sobre a aproximação da pesquisa de campo nos estudos etnográficos com crianças da pré-escola. Corsaro (2002), parte da ideia de que as pesquisas devem ser com crianças e não sobre elas. Sendo assim, a criança tem papel ativo na pesquisa sendo também produtora de dados.

Em suas pesquisas com crianças e o desenvolvimento de uma abordagem interpretativa da socialização na infância, que considera a socialização um processo interpretativo e também de produção, as crianças são concebidas como seres sociais ativos, participantes do mundo social que se apropriam do mundo adulto, reproduz, negocia e recria sua “cultura de pares”. (Corsaro, 2002, p. 113).

As crianças apropriam-se criativamente da informação do mundo adulto para produzir sua própria cultura de pares. Tal apropriação é criativa na medida em que tanto expande a cultura de pares (transforma a informação do mundo adulto de acordo com as preocupações do mundo dos pares) como simultaneamente contribui para a reprodução da cultura adulta. (Corsaro, 2002, p. 114).

A criança nessa abordagem será entendida como sujeito que se faz presente no criar e interpretar a cultura da qual participa.

Mas podemos indagar em que espaços de fato a criança possui voz ativa, quais os contextos em que isso se configura? Observando os apontamentos de Evangelista e Marchi (2022) que analisam sobre essa questão, para as autoras a Sociologia da Infância retirou teoricamente a criança da invisibilidade atribuindo a ela um status de ator social primeiramente no plano da análise teórica, porém esse status no campo científico não se traduziu automaticamente para a vida social.

Embora observa-se que a Sociologia da Infância conceba a criança como ator social, como produtora de cultura e conhecimento modificando os métodos, as concepções éticas e os conceitos na pesquisa com crianças essa condição de ator social no campo científico “não lhes garante automaticamente autonomia na vida social” (Marchi; Evangelista, 2022, p. 09).

Dado o exposto considera-se relevante apontar essa crítica a abordagem interpretativa da infância, porém assumindo a perspectiva de que as crianças na sociedade contemporânea experencia modelos mais igualitários nas relações com os adultos como observado no processo civilizatório de Norbert Elias, atribuído também

ao desenvolvimento das leis de proteção como a Declaração dos Direitos da Criança em 1959, “ com a Declaração dos Direitos da Infância (1959) , inicia-se o processo de constituição da criança concebida como sujeito de direitos (...)”. (Barbosa; Delgado; Tomás, 2016, p. 105).

Com a Convenção sobre os Direitos das Crianças em 1989, e no país com o Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990 considerado as bases e medidas legais de proteção dos direitos das crianças e dos adolescentes.

Observa-se que, historicamente, o que predominou nas relações entre crianças e adultos nas sociedades passadas foram as relações de poder mais arbitrárias, de violência e castigos físicos severos. Embora a humanidade tenha desenvolvido leis de proteção e o reconhecimento dos direitos das crianças, ainda se observa que as crianças são vítimas de abusos, violência física, moral e psicológica, levando até à morte. Como bem pontuou Elias (2012), coexistem relações mais igualitárias e de mando incondicional dos pais

Em uma medida muito maior do que antes, tem-se concedido às crianças uma participação mais significativa nas decisões, tem-se reconhecido certa autonomia. Dito de outra forma, as tendências de desenvolvimento na direção assinalada se fazem sentir na atualidade mais intensamente do que no passado, embora, na prática, certamente, existam ainda muitos casos em que o domínio absoluto dos pais se conserva e é válido com respeito ao que tem sido considerado como a norma. (Elias, 2012, p. 471)

É notório reconhecer que as crianças nas sociedades contemporâneas experienciam maiores possibilidades de ação, porém com certa cautela, observando que essa autonomia “é uma autonomia relativa” relacionado com as interações com seus pares, com os adultos, com os espaços e contextos sociais que convivem. (Marchi; Evangelista, 2022, p. 09). Podemos indagar em quais espaços e contextos ocorrem de fato o protagonismo infantil?

Cabe perguntar se, em outros lugares, nos dias de hoje, poderíamos encontrar as mesmas evidências da existência de uma cultura infantil autônoma? Há autores que sugerem que talvez o que estamos chamando **de cultura infantil** exista mais nos espaços e tempos nos quais as crianças têm algum grau de poder e controle. É o caso dos pátios da escola, no recreio, nos parques de recreação existentes nas escolas, nos tempos vagos existentes nas rotinas criadas pelos adultos, nos grupos das ruas, pois são espaços em que geralmente as crianças estão livres do olhar adulto. (Abramowicz; Oliveira, 2010, p. 42, grifos da autora).

A possibilidade de autonomia segundo as autoras consiste nos espaços

nos quais as crianças podem ter um certo grau de “poder e controle” espaços onde pouco existe o controle e a supervisão dos adultos, lugares como parques, ruas e pátios da escola. Mesmo sendo um lugar projetado por adultos as crianças se apropriam dos lugares que lhes são destinados, “às salas de referência, as brinquedotecas, as praças e os parques infantis, que adquirem outros significados assim que elas os ocupam para além do que foi projetado pelos adultos”. (Barbosa; Delgado; Tomás, 2016, p. 117)

Em síntese devemos diferenciar os Estudos da Criança que compreende metodologias que resultam em dados produzidos por meio da interação com crianças, cujo objetivo é compreender as mesmas a partir de suas perspectivas considerando brincadeiras, desenhos, filmagens, fotografias e entrevistas nos dados de investigação.

Diferentemente dos Estudos da Infância que procura compreender as crianças a partir de dispositivos que produzem e medem a infância. (Barbosa; Delgado; Tomás, 2016, p. 108). Essa pesquisa partiu da perspectiva dos Estudos da Criança considerando as metodologias participativas como brincadeiras, rodas de conversas e desenhos para compreender as percepções das crianças acerca de suas representações a partir das categorias, menino, menina, homem e mulher.

Temos que observar os desafios da pesquisa etnográfica com crianças e para Corsaro (2005) a pesquisa etnográfica se torna um desafio pois os adultos exercem uma relação de poder e controle sobre elas. Ao observar que as interações dos adultos com as crianças no ambiente escolar eram principalmente ativos e controladores, ele decide adotar uma estratégia de entrada “reativa” no campo de pesquisa.

A entrada reativa significava esperar as crianças reagirem à presença dele nos diferentes espaços da escola. Ele escolhia ficar principalmente próximo aos brinquedos, lugar onde era possível ter uma maior aproximação com as crianças. Foi essa estratégia que possibilitou Corsaro (2005) obter autorização para adentrar nas atividades das crianças e conseguir uma maior interação com elas.

Para Corsaro (2005) a pesquisa etnográfica com crianças se beneficia tanto teoricamente como metodologicamente pois, o pesquisador desenvolve uma

documentação cuidadosa do campo, observando e registrando as atividades que as crianças participam com a orientação e supervisão dos professores bem como as atividades que as próprias crianças criam.

Segundo Azevedo e Betti (2014) a pesquisa etnográfica com destaque a observação participante, constitui uma das estratégias mais adequadas quando se trata em realizar pesquisa com crianças em escolas pois, a pesquisa de caráter etnográfico tende a diminuir a distância entre o adulto observador e a criança observada.

De acordo com os autores, na primeira metade do século XX a coleta de dados na escola era realizada pelo método quantitativo e a escola foi praticamente ignorada pela sociologia. “Durante a primeira metade do século XX a escola praticamente foi ignorada pela Sociologia e a coleta de dados, no auge de uma época empirista, era realizada com medições quantitativas” (Azevedo; Betti, p. 2, 2014). Foi a partir da década de 1950 que os cientistas sociais iniciaram um processo de reconhecimento da escola como um contexto de pesquisa.

Apresentando a vantagens da pesquisa etnográfica com pesquisa com crianças no espaço escolar, ainda existem poucas reflexões sobre os desafios do professor pesquisador no desenvolvimento da pesquisa de campo. A vantagem que tive foi de ter acesso ao campo possibilitando a autorização da escola sem empecilhos.

O professor que vincula seu ambiente de trabalho à escola como o lugar de investigação, possui a vantagem por ser um ambiente propício para a coleta de dados por ser um campo próximo na qual o pesquisador se encontra inserido. Porém, ao mesmo tempo em que se realiza a observação participante, descreve-se e anota-se no diário de campo e exerce-se à docência.

Um pesquisador não membro necessita negociar sua entrada, desenvolver a capacidade de gerar empatia e confiança do grupo para que desejam compartilhar informações, ações, relatos necessários a pesquisa,

A observação participante se vale do acompanhamento sistemático de todas as atividades do grupo estudado. O pesquisador se insere no dia a dia do grupo, participa dele, como se fosse um membro. E procede ao registro sistemático (um diário de campo) de vários tipos de informação: eventos

(ações), falas (discursos), gestos (comportamentos) e interações observados. Registra, também, as suas próprias experiências em campo. (Alonso, 2016, p. 10)

Segundo o autor a observação participante gera registros sistemáticos contendo várias informações do campo que contribuem para a análise do grupo estudado.

Para desenvolver a pesquisa de campo com as crianças da pré-escola e a entrevista com a professora de educação física da Escola Municipal Recanto dos Palmares⁴ solicitei a permissão e assinatura da declaração de concordância de instituição co-participante da diretora da escola que foi aceita sem questionamentos. Tinha um certo receio da pesquisa não ser autorizada ou ser questionada pela equipe diretiva, por se tratar de um tema polêmico carregado de estereótipos e preconceitos que são as questões de gênero.

Para minha surpresa não houve qualquer empecilho ou questionamento em relação aos objetivos da pesquisa por parte da direção escolar. Dado as condições de autorização iniciou-se os registros de observações por meio de um diário de campo.

O diário de campo foi acompanhado de anotações que priorizou a descrição detalhada de falas de diferentes sujeitos do cotidiano escolar, professores, funcionários e alunos sobre as suas representações de gênero em especial as representações das crianças da educação infantil etapa pré-escolar, grupo que foi direcionado às intervenções pedagógicas do projeto de pesquisa.

A pesquisa etnográfica com crianças exigiu certos tipos de metodologias específicas que possibilitou compreender as crianças por meio de suas representações acerca das categorias menino, menina, homem e mulher. A escuta infantil foi um dos instrumentos utilizados.

Segundo Rodrigues et.al (2022) a escuta infantil se correlaciona ao protagonismo infantil por considerar as crianças sujeitos históricos de direitos. A prática da escuta deve tornar-se uma nova postura no trabalho pedagógico com as crianças, além de ser um desafio enorme pois desenvolver a escuta infantil numa perspectiva coletiva e científica e ao mesmo tempo desfazer ideias e conceitos

⁴ Nome fictício para a escola pesquisada.

historicamente construídos em razão da ideia subalterna da criança em relação ao adulto. Considerar a voz da criança é concebê-la como sujeito histórico e social que expressa suas representações e significado do mundo que o cerca.

Segundo Azevedo e Betti (2014) a etnografia é uma aliada nas pesquisas educacionais com crianças pois diminui a distância entre adultos pesquisador e criança. Para elas, a observação participante “não é um “método” de pesquisa, é muito mais um contexto comportamental e um estilo pessoal adotado pelo pesquisador no momento em que ele está no campo.” (Azevedo; Betti, 2014, p. 297-298). A observação participante é um estilo pessoal do pesquisador sendo uma estratégia que possibilita uma maior interação e participação das crianças na coleta de dados.

A estratégia que se adota nesta pesquisa, a etnografia como método de pesquisa e a observação participante como instrumento de aproximação, pois para compreendermos as representações das crianças sobre as categorias menino, menina, homem e mulher seria necessária uma postura de interação com metodologias pedagógicas por meio da participação das crianças na pesquisa.

4.1 A ética na pesquisa com crianças

Com objetivo de compreender as representações de gênero das crianças com idades entre cinco e seis anos matriculadas na educação infantil, nos preocupamos com as questões éticas na pesquisa com crianças.

Os procedimentos adotados neste trabalho obedecem os protocolos éticos em pesquisa com seres humanos conforme a resolução 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, na qual essa pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina (CEP-UEL), aprovado em cinco de abril de dois mil e vinte e três.

Por se tratar de pesquisa com crianças, da produção intelectual e pedagógica das mesmas, a criança era autorizada pelos pais ou responsável mediante a ciência da natureza e os objetivos da pesquisa de forma voluntária e consentida.

Os termos de consentimento livre esclarecido seguiram os critérios exigidos pelo comitê como garantia da ética na pesquisa. Dentro das condições dos termos de consentimento livre tínhamos que atender os critérios do benefício, esclarecimento quanto aos riscos, a forma de ressarcimento, providências tomadas em caso de dano ao participante e detalhamento de todas as atividades desenvolvidas com os participantes da pesquisa.

O critério do benefício, traduz nos benefícios que a pesquisa produziria para a população estudada. Sendo assim considerou que a sociologia contribui para fundamentar as reflexões e práticas em sala com as crianças, com temáticas sociais pertinentes como as questões de gênero no cotidiano escolar respaldados pelas condições para organização curricular, expressa nas Diretrizes Curriculares Nacionais Para Educação Infantil (2013) e nos documentos que referenciam os trabalhos pedagógicos.

Segundo o critério de riscos, observa-se o constrangimento, o desconforto e o incômodo decorrentes da participação da criança na pesquisa. As providências tomadas a fim de evitar danos ou constrangimentos, ou atenuar seus efeitos, foram a adoção da garantia de plena liberdade dos pais ou responsáveis para desistir e desautorizar a participação da criança a qualquer momento da pesquisa, sem qualquer prejuízo

As providências tomadas a fim de evitar os danos, constrangimentos ou atenuar seus efeitos, foi a adoção de ressarcimento quando houvesse em decorrência da pesquisa. Também garantia da plena liberdade dos pais e ou responsável em desautorizar a qualquer momento da criança em participar da pesquisa caso ela se sentisse desconfortável, incomodada ou constrangida.

Garantia do sigilo e confidencialidade das informações pessoais, o anonimato da criança, da professora e da escola utilizando-se de pseudônimo. Detalhamento das atividades aplicada com a criança na pesquisa no termo livre esclarecido.

Outra providência tomada foi conversar com as crianças sobre a pesquisa e seus objetivos adequando para uma linguagem mais próxima do entendimento delas. Conforme o roteiro abaixo,

1 - QUERIDA CRIANÇA CONVIDO VOCÊ A FAZER PARTE DA PESQUISA CHAMADA “PROCESSO DE SOCIALIZAÇÃO DE GÊNERO: A SOCIOLOGIA COMO EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL” DA QUAL SOU A PESQUISADORA RESPONSÁVEL. SOU A PROFESSORA ANDRESSA E COMO VOCÊ ESTUDANTE. MINHA ESCOLA É PARA PESSOAS ADULTAS E SE CHAMA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA (UEL) E MEU CURSO É O MESTRADO.

2- SEI QUE É NOVIDADE PARTICIPAR DE UMA PESQUISA, MAS VOU TE EXPLICAR COMO FAREI:

A- IREMOS REALIZAR ATIVIDADES COMO: RODAS DE CONVERSAS, DESENHOS, ASSISTIR TRECHOS DO FILME VALENTE - DISNEY, ENTREVISTAS, CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS: LELECO (CAROLINA ARCARI E R. XAVIER) E QUEM DISSE? (CAROLINA ARCARI). ATIVIDADES PARA COMPREENDER AS RELAÇÕES ENTRE MENINAS, MENINAS, HOMEM E MULHER.

B- USAREI UM CADERNO DE ANOTAÇÕES E UM CELULAR PARA GRAVAR NOSSAS CONVERSAS NA ENTREVISTAS, PARA NÃO ESQUECER NADA DO QUE CONVERSAMOS. PORÉM USAREI ESSAS INFORMAÇÕES APENAS PARA A PESQUISA, ASSIM NÃO IDENTIFICAREI O NOME DA ESCOLA E NEM O SEU VERDADEIRO NOME. ESCOLHEMOS UM CODINOME PARA VOCÊ.

3- SE VOCÊ SENTIR INCOMODADO (A), FICAR TÍMIDO (A) OU ENVERGONHADO (A) ME INFORME IMEDIATAMENTE, POIS PODE DESISTIR A QUALQUER MOMENTO, SEM PENALIDADE ALGUMA.

4- ESTA PESQUISA SÓ EXISTE COM SUA PARTICIPAÇÃO. POIS VOCÊ SERÁ PERSONAGEM DA HISTÓRIA QUE QUERO CONTAR. ESSA PESQUISA AJUDARÁ PROFESSORES (AS), ESTUDANTES, MÃES, PAIS, FAMILIARES E OUTRAS PESSOAS A COMPREENDER MAIS SOBRE AS RELAÇÕES ENTRE MENINAS, MENINOS, HOMEM E MULHER.⁵

Conforme a análise sobre a mudança de paradigma da Sociologia da Infância, que considera a criança como um ser social que produz cultura e opina sobre o mundo que a cerca, as pesquisas com elas devem levar em conta não apenas o consentimento dos pais e responsáveis, mas também se as crianças desejam participar da pesquisa. É importante que as crianças saibam que estão sendo pesquisadas.

4.2 O contexto escolar da pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida em uma escola municipal de Jataizinho, região

⁵ Adaptado do roteiro do termo TALE – crianças da dissertação de mestrado de Aldenora Conceição Macedo. In: MACEDO, Aldenora Conceição de. **Ser e Tornar-se: Meninas e meninos nas socializações de gêneros da infância**. 2017. 174 fls. Dissertação de Mestrado – Departamento de Estudos Avançados Multidisciplinares – Universidade de Brasília. Ceilândia – Distrito Federal, 2017.

metropolitana de Londrina, localizada na região norte do Paraná. A Escola Municipal Recanto das Palmeiras⁶ é mantida pela prefeitura municipal, pertencente ao núcleo regional de educação de Cornélio Procópio no Estado do Paraná. Conforme o Projeto Político Pedagógico (2022), a escola atende em regime parcial de quatro horas, nos períodos matutino e vespertino.

Municipalizada no ano de dois mil e vinte um, com o atendimento do ensino fundamental anos iniciais e da educação especial. Foi a partir do ano de dois mil e dezesseis que a escola passou a atender a educação infantil com alunos de quatro a seis anos de idade. Observa-se que essa ampliação de atendimento para a educação infantil está relacionada com a obrigatoriedade de matrícula para crianças com quatro anos de idade, a partir da aprovação da Emenda Constitucional nº 59, de novembro de 2009 pelo Congresso Nacional.

A obrigatoriedade aconteceu de forma progressiva até o ano de 2016 conforme Plano Nacional de Educação (PNE: 2011-2020).

Segundo as informações do PPP (2022), a escola atende a educação infantil, ensino fundamental (1º ao 5º ano) e educação especial contendo uma sala de recursos, uma de classe especial, uma de atendimento na área visual e uma na área de surdez com duzentos e sessenta e um alunos matriculados.

De acordo com o PPP (2022), as famílias dos alunos matriculados são caracterizadas por,

trabalhadores rurais ou famílias assistidas nos programas sociais do governo Federal como o Programa Bolsa Família e municipal como Serviço de Fortalecimento de Vínculo Familiar com grupo de: mães, mulheres, meninos e meninas que são atendidos pelos técnicos do CRAS psicóloga e assistente social. (PPP, Jataizinho, 2022, P. 12)

É notável destacar que a escola atende alunos vulneráveis economicamente na qual suas famílias são assistidas pelas políticas públicas de transferência de renda e assistência social.

No que tange a gestão democrática a escola possui a Associação de Pais, Mestres e Funcionários – APMF, instância de representação dos pais, professores e

⁶ Nome fictício para a escola pesquisada.

funcionários e a escolha do gestor escolar é realizada por meio eleição com a participação dos funcionários, professores e pais dos alunos.

Sobre sua função como instituição de ensino, a escola “tem como função a democratização dos conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade, é um espaço de mediação entre sujeito e sociedade”. (PPP, Jataizinho, 2022, p.18).

É importante ressaltar que no projeto político pedagógica da Escola Municipal Recanto das Palmeiras, a função social da instituição tem por objetivo conhecimento socialmente construído, porém é observado nas práticas pedagógicas o acentuado trabalho com as datas comemorativas como páscoa, “dia da índio”, dia das mães, festa junina, folclore, semana da pátria, dia das crianças e natal.

Embora se afirme no projeto político pedagógico que a finalidade da instituição é a transmissão do conhecimento, observa-se no dia a dia da escola o persistente trabalho com datas comemorativas que segundo Saviani (1997) se caracteriza como atividade secundária,

o ano letivo se encerra e estamos diante da seguinte constatação: fez-se de tudo na escola; encontrou-se tempo para toda espécie de comemoração, mas muito pouco tempo foi destinado ao processo de transmissão-assimilação de conhecimentos sistematizados”. (Saviani, 1997, p. 289).

Sapelli e Souza (2010) analisaram os fundamentos filosóficos e históricos da existência das datas comemorativas no contexto escolar,

As datas comemorativas são marcadas, principalmente, pelo civismo e pela religiosidade. Uma das causas principais é porque a história da educação brasileira é marcada pela educação religiosa, isso porque os europeus chegaram ao Brasil e logo trataram de catequizar os índios. (Sapelli e Souza, 2010, p. 02).

Os resquícios da religião da educação perduram até hoje. É comum observarmos nas escolas práticas de orações como o pai nosso, símbolos religiosos principalmente de matriz cristã e práticas pedagógicas com datas comemorativas.

Para Saviani (1997) a natureza e especificidade da educação é a transmissão “do conhecimento elaborado e acumulado historicamente” (Saviani, 1997, p. 55). Logo o professor deve ter consciência dos fundamentos dessas práticas questionando-as. Segundo Sapelli & Souza (2010) o professor realiza práticas importantes na escola, mas na maioria das vezes não reflete sobre os fundamentos

dessas práticas. “fazer é importante, mas compreender o porquê do fazer é igualmente importante”. (Sapelli e Souza, 2010, p. 01).

Diante da condição de reflexividade da prática docente destacamos os programas de mestrados profissionais para professores em exercício da docência como possibilidade de reflexão e análise crítica através da pesquisa. O curso do Programa de Mestrado Profissional em Rede Nacional de Sociologia (PROFSOCIO) possibilita a articulação de pesquisas em escolas.

É importante salientar que o mestrado profissional exige do pesquisador o desenvolvimento de uma pesquisa que articule ensino e pesquisa em seu campo profissional e segundo a linha de pesquisa do PROFISOCIO, Práticas de ensino e conteúdos curriculares, observa-se que:

(...) as formas de intervenção em sala de aula, as mediações pedagógicas, a transposição do saber científico para o saber escolar, a seleção de conteúdos curriculares, os elementos cognitivos constitutivos do processo ensino e aprendizagem, as articulações entre pesquisa e ensino, a formação docente, os materiais didáticos, as legislações municipais, estaduais e nacionais, a organização escolar, novas tecnologias de informação, comunicação e seus usos na escola. (PROFISOCIO, 2021, p. 16).

Sendo assim, foi desenvolvido um projeto de intervenção pedagógica com o tema: meninas, meninos, brinquedos e brincadeiras no desempenho de socialização para gênero como fruto da reflexividade dos conflitos de gênero na escola.

4.3 Projeto de Intervenção Pedagógica: meninos, meninas, brinquedos e brincadeiras no desempenho de socialização para gênero

Examinando o uso do termo intervenção pedagógica na área da educação como,

investigações que envolvem o planejamento e a implementação de interferências (mudanças, inovações) – destinadas a produzir avanços, melhorias, nos processos de aprendizagem dos sujeitos que delas participam – e a posterior avaliação dos efeitos dessas interferências” (Damiani et al., 2013, p. 58).

Dentro dessa perspectiva de inferência, onde se observou dificuldades de interação entre meninos e meninas, da constatação de segregação de grupos segundo o critério de gênero, da seleção de certos tipos de brinquedos atribuídos

pelas crianças como ser de menina e de menino, da exclusão entre eles, de crianças que desejavam brincar com ambos brinquedos e recebiam desaprovação de seus pares, de meninos que se recusam a brincar ou realizar atividades com meninas. Muitos exemplos e situações de preconceito e intolerância que afetam a convivência, as interações e os processos de ensino e aprendizagens, observados em sala de aula.

Nesse cenário desenvolvi o projeto de intervenção pedagógica: meninos, meninas, brinquedos e brincadeiras no desempenho de socialização para gênero, subsidiados pelo Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (1998), pelas Diretrizes Nacionais da Educação Infantil (2013); Referencial Curricular do Paraná – Educação Infantil: Princípios, Direitos e Orientações (2018), calcado na teoria da Sociologia da Infância destacando os seus principais expoentes, Corsaro (2002) e Sarmiento (2008).

A execução das atividades do projeto de intervenção pedagógica, foram realizadas nas aulas normais durante doze meses. O projeto de intervenção pedagógica no ensino estava relacionado ao planejamento pedagógico docente na qual ações pedagógicas estavam mobilizadas no intuito de produzir avanços e melhorias no ensino aprendido.

Optou-se por essa metodologia por observar diversas situações de intolerância e dificuldades de interações nas brincadeiras e atividades pedagógicas entre meninos e meninas no ambiente escolar. Sendo assim, após aplicação do projeto foi possível avaliar os impactos das ações nas interações e desenvolvimento das atividades pedagógicas de meninos e meninas na instituição escolar.

Nesses termos em que o projeto contemplava os objetivos de ensino e educação, não se fez necessário a reposição de aula, uma vez que os conteúdos e os conjuntos de atividades planejadas estavam respaldados nos documentos legais e pedagógicos que norteiam os trabalhos em sala com todas as crianças.

É importante esclarecer que os dados produzidos pelas crianças cujos os pais e ou responsáveis não autorizaram a incorporação dos resultados das atividades pedagógicas da criança na pesquisa foram descartados.

Foram desenvolvidas cinco propostas de atividades, a primeira foi

desenvolver a reflexão sobre o Dia Internacional da Mulher; a segunda levou a temática de pesquisa para a Mostra pedagógica com o tema: a escola como um lugar de respeito e reconhecimento do valor social, cultural e histórico da mulher; a terceira atividade com a apresentação da história de “Leleco” que possibilitou reflexões sobre diferentes papéis de gênero; a quarta proposta de atividade foi desenvolvida a dinâmica dos brinquedos e a quinta as oficinas dos desenhos.

4.3.1 Reflexões sobre o Dia Internacional da Mulher

O Dia Internacional da Mulher não era uma data que constava no planejamento anual da escola e cada professor realizava ou não o trabalho com o tema dependendo da sua sensibilidade com o mesmo. Logo após a inserção da pesquisa no ambiente escolar e o debate acerca da temática da mulher com as crianças, professores, funcionários e equipe diretiva, no ano seguinte a equipe pedagógica incluiu o tema: Dia Internacional da Mulher no planejamento pedagógico.

O tema, Dia Internacional da Mulher já era uma prática minha na qual se trabalhava com as crianças da pré-escola por considerar um tema relevante de reflexão sobre as conquistas das mulheres por meio da luta. O planejamento que desenvolvi, abordou os direitos das mulheres com base no campo de experiência o eu, o outro e o nós do Referencial Curricular do Paraná: Princípios, Direitos e Orientações – Educação Infantil (2018), cujos os objetivos eram conhecer e refletir sobre os direitos das mulheres, desenhar e homenagear mulheres da escola e da família e confeccionar um cartaz com a mensagem: diga não à violência contra as mulheres, utilizando imagens de revistas e livros com a representação de diferentes mulheres.

Na primeira proposta de atividade contextualizei para as crianças que durante aquela semana estudaríamos sobre a luta das mulheres e a importância do Dia Internacional da mulher. Em seguida coloquei o vídeo para eles assistirem. Utilizei o recurso do vídeo: Fafá conta curiosidade – Dia da Mulher, explicando para crianças (2017), por meio da seguinte metodologia,

- 1) Contextualizar o histórico do Dia Internacional da Mulher. Apresentar o vídeo explicando para as crianças o Dia Internacional da Mulher. Fafá conta curiosidades.

Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=j2EaOGb7mVY>.

2) Explorar as ideias do vídeo e fazer a explicação: de forma desigual as mulheres recebiam $\frac{1}{4}$ de salário e os homens $\frac{3}{4}$. Fazendo uma correlação com as tarefas das crianças e mencionando que os meninos ganhavam mais que as meninas pelos mesmos trabalhos realizados, levando as crianças a reflexão.

(Planejamento Pedagógico, 2023, arquivo pessoal)

Figura 2: Dia Internacional da Mulher, explicando para crianças



Fonte: acervo fotográfico produzido pela pesquisadora, 2022.

Na segunda atividade, explorei a reflexão do vídeo com as crianças e suas considerações a respeito da diferença salarial dos homens em relação às mulheres da fábrica.

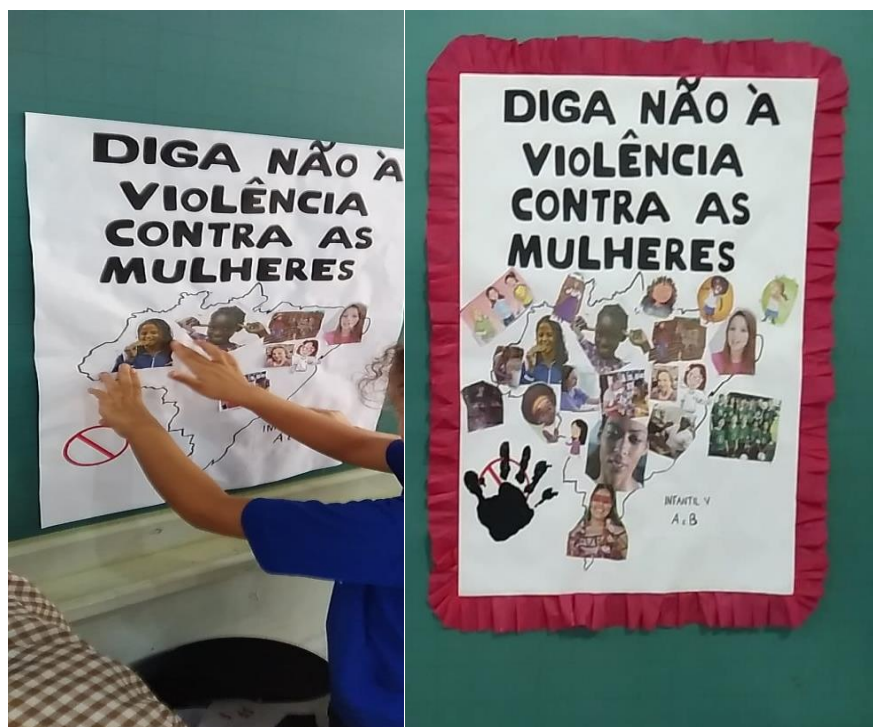
Para exemplificar melhor para as crianças, solicitei que um menino e uma menina se dirigissem na frente da sala e pedi para que eles simulassem o trabalho na fábrica confeccionando tecidos. Quando terminou o trabalho, cada um se dirigiu até mim que representava o patrão para receber seu salário. Para simular as partes de um salário utilizei o giz de quadro. O menino recebeu três partes de um giz (dinheiro) e a menina recebeu uma parte do giz (dinheiro).

Após essa simulação questionei as crianças: “é justo as mulheres receberem menos pelo mesmo trabalho realizado? Não, responderam todos”. (Diário de campo mar/2023). As meninas demonstravam indignação com a situação. A simulação do trabalho na fábrica foi uma estratégia de ensino para desenvolver uma melhor compreensão para as crianças.

Posteriormente foi conversado com as crianças sobre o motivo de termos o Dia Internacional da Mulher: “Por muito tempo, anos atrás as mulheres recebiam e ainda recebem menos salário que os homens, não podiam estudar e votar. Muitas mulheres lutaram para que hoje as meninas, as mulheres possam estudar, votar e trabalhar”. (Diário de campo mar/2023).

Na terceira atividade, foi entregue revistas e livros para que as crianças procurassem diferentes mulheres, no trabalho, em casa, estudando, votando, mãe, negra, indígena, parda, branca, mulheres de diferentes etnias. Após, cada criança encontrar sua imagem, recortar e colar no cartaz, abordei as formas de respeito às mulheres.

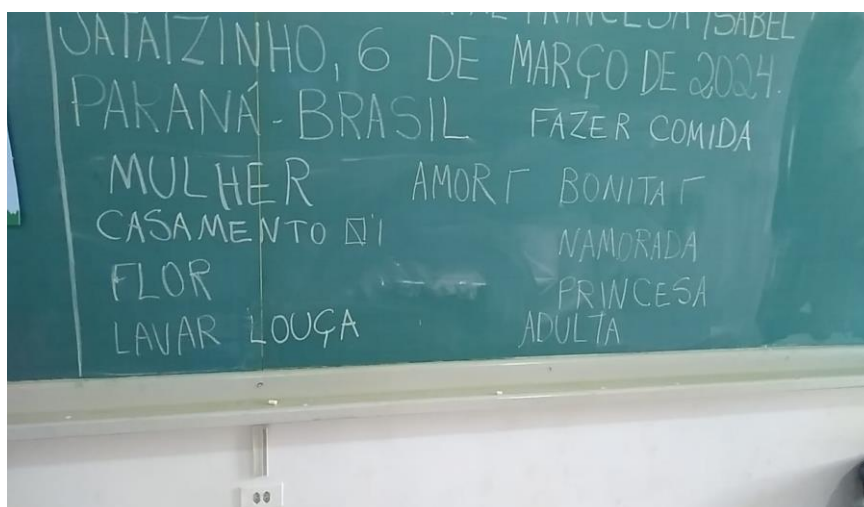
Figura 3: Cartaz diga não à violência contra as mulheres



Fonte: acervo fotográfico produzido pela pesquisadora, 2023.

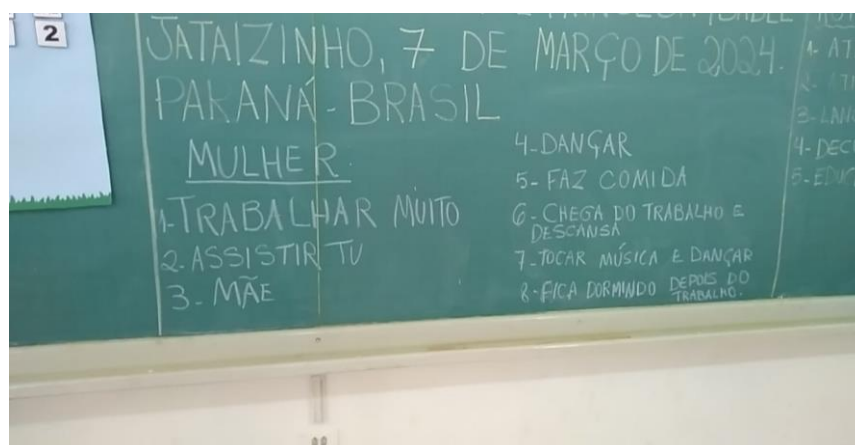
Readaptando a proposta do planejamento do tema: direitos das mulheres do ano anterior, incluiu-se a atividade de roda de conversa, com o roteiro: o que significa a palavra mulher para você? Cada criança expressou sua representação do significado da palavra mulher,

Figura 4: O que a palavra mulher significa?



Fonte: acervo fotográfico produzido pela pesquisadora, 2024.

Figura 5: Registro 2: o que a palavra mulher significa?



Fonte: acervo fotográfico produzido pela pesquisadora, 2024.

Dentre as observações destaco as palavras, casamento que foram representações de seis crianças, lavar a louça, faz comida, ser menina, trabalha muito e mãe. Palavras que expressam o peso cultural atribuído as mulheres em nossa sociedade sobre a “obrigação” com os trabalhos domésticos e a maternidade, a elas são delegados os trabalhos da esfera privada. E são as vivências das crianças acerca do seu meio familiar sobre a imagem e representação de mulher.

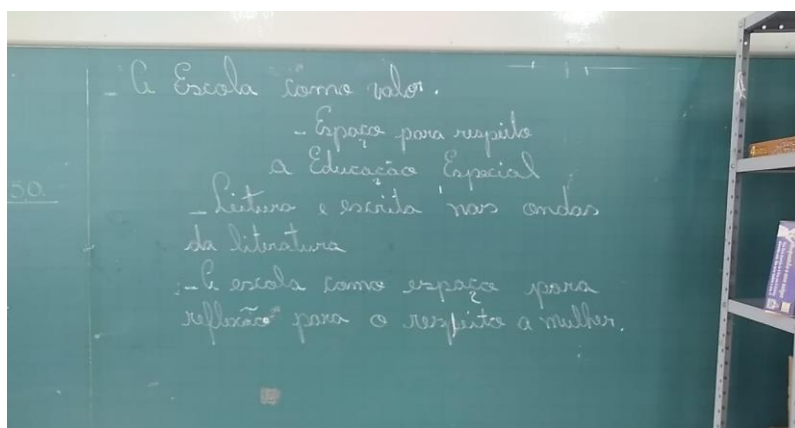
4.3.2 Mostra Pedagógica, a escola como um lugar de respeito e reconhecimento

do valor social, cultural e histórico da mulher

A partir do processo no comitê de ética da universidade compreendeu-se a necessidade em apresentar os objetivos e as contribuições da pesquisa para a população estudada. A autorização para o desenvolvimento da pesquisa se deu de forma tranquila, não houve questionamentos ou recusa da direção da escola.

Com a permissão da direção, na primeira reunião pedagógica do ano letivo, apresentei aos professores, funcionários e equipe pedagógica os objetivos e atividades da pesquisa que iriam ser desenvolvidas. Nessa ocasião tínhamos que sugerir temas para nossa mostra pedagógica que aconteceria no mês de novembro. Foi sugerido um tema central, a escola como um valor, como subtemas, espaço para respeito a educação especial, leitura e escritas nas ondas da literatura, a escola como espaço de reflexão para o respeito à mulher.

Figura 6: Temas da mostra pedagógica



Fonte: acervo fotográfico produzido pela pesquisadora, 2023.

O tema a escola como um espaço de reflexão sobre a temática da mulher foi minha sugestão. A discussão entre os professores e equipe pedagógica foi em razão de que os temas não correlacionavam, pois se tratava de três temas diferentes, educação especial, leitura e escrita e reflexão sobre o respeito à mulher.

Em defesa das propostas apresentadas a diretora disse: “todos os temas se interligam fala sobre o papel da escola, alguns valores na escola estão se perdendo, os alunos, as pessoas e a comunidade não reconhecem o valor da escola”. (Diário de campo fev/2023).

Seguimos algumas reuniões amadurecendo as ideias e mantemos o tema central, a escola como um valor e cinco subtemas: a escola como um lugar de reflexão sobre a mulher; literatura e escrita; a escola como um lugar de resgate as brincadeiras populares; organização do espaço escolar e a escola como um lugar de reflexão sobre o meio ambiente.

Dentro da proposta da mostra pedagógica elaborei o projeto: A escola como um lugar de respeito e reconhecimento do valor social, cultural e histórico da mulher, dentre os objetivos do projeto: homenagear as mulheres da escola e a primeira diretora; estudar mulheres referências na política e na sociedade; apresentar as profissões do contexto escolar que exercido em sua maioria por mulheres.

Para homenagear as mulheres da escola e abordar suas profissões, trabalhou-se com uso de imagens. Apresentava-se cada uma, a foto e função exercida na escola. Na sequência cada criança escolhia uma mulher para homenagear desenhado ela no cartão.

Figura 7: Apresentação das funções das mulheres que trabalham na escola



Fonte: acervo fotográfico produzido pela pesquisadora, 2023

Figura 8: Confeção de cartão para homenagear as mulheres



Fonte: acervo fotográfico produzido pela pesquisadora, 2023.

Para estudar as mulheres como símbolos de referência na sociedade, política, literatura e esporte, foram selecionadas oito figuras femininas de destaque no Brasil e na cidade, ao lado de uma reflexão sobre as experiências de mulheres comuns, cujas contribuições, embora menos reconhecidas, também desempenham um papel fundamental. Um exemplo disso é o trabalho realizado com as crianças, que homenagearam as mulheres de suas famílias, assim como professoras e funcionárias da escola, destacando a importância das mulheres em suas vidas cotidianas.

Dandara, mulher guerreira símbolo da resistência no quilombo dos palmares; Maria da Penha, personalidade que contribuiu para o desenvolvimento da lei de proteção à mulher contra à violência familiar e doméstica; Zilda Arns, que criou a pastoral da criança com objetivo de combater a desnutrição infantil; Ruth Rocha, escritora brasileira referência na literatura infantil; Marta, jogadora de futebol, símbolo do futebol feminino; Dilma Rousseff, eleita a primeira presidente do Brasil; Bernadete Aparecida Vieira, eleita a primeira vereadora da cidade de Jataizinho, gestão 1973-1976 e presidente da Câmara Municipal de Jataizinho por dois anos e Terezinha de Fátima Sanches, eleita a primeira prefeita de Jataizinho, gestão 2001-2004.

As oitos mulheres foram escolhidas após pesquisas com objetivo de contemplar diversos exemplos de atuação das mulheres, na política, literatura, esporte e sociedade, mostrando para as crianças outras referências de mulheres que atuam e aturam fora do ambiente doméstico e familiar.

Todas foram apresentadas conforme a descrição acima a partir de imagens. Após a apresentação das mulheres e suas contribuições para a sociedade,

as crianças representaram as mulheres por meio de desenho. Todos os trabalhos realizados com a temática da mulher durante o ano letivo foram expostos na mostra pedagógica da escola no mês de novembro. Abaixo seguem alguns registros da mostra pedagógica.

Figura 9: Tema da mostra pedagógica



Fonte: acervo fotográfico produzido pela pesquisadora, 2023.

Figura 10: Mostra pedagógica: homenagem as mulheres que trabalham na escola.



Fonte: acervo fotográfico produzido pela pesquisadora, 2023.

Figura 11: Mostra pedagógica: exposição de atividades 1



Fonte: acervo fotográfico produzido pela pesquisadora, 2023.

Figura 12: Mostra pedagógica: exposição de atividades 2



Fonte: acervo fotográfico produzido pela pesquisadora, 2023.

Figura 13: Mostra pedagógica: homenagem a primeira diretora da escola



Fonte: acervo fotográfico produzido pela pesquisadora, 2023.

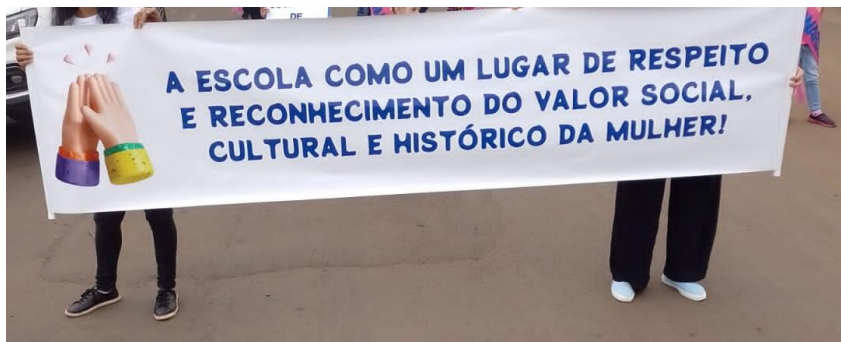
A experiência com a temática na mostra pedagógica foi surpreendente, ocorreu alguns relatos, como a violência doméstica “professora meu pai bate na minha mãe”. (Diário de campo nov/2023). Relato de sensibilização, “professora, tem que filmar essas crianças falando isso, e mandar para a televisão sobre o respeito que os homens tem que ter com as mulheres”. (Diário de campo nov/2023). “O que você está fazendo aqui?” perguntou uma mulher a um menino “essa sala é só para mulheres”. (Diário de campo nov/2023).

Relato sobre a presidente Dilma Rousseff, “ah, Dilma Rousseff, ela nem deveria estar aqui, professora, você poderia ter trocado ela pela Marielle”. (Diário de campo nov/2023). Relato sobre o impacto da temática na comunidade escolar, “Todos que passam comentam: a sala sobre as mulheres!”, diz uma professora. (Diário de campo nov/2023).

A análise que se faz sobre essas observações, sobre o trabalho de refletir os desafios do protagonismo da mulher em diferentes campos da sociedade, sobre direitos de proteção, dignidade e respeito tornou-se um tema de relevância a comunidade escolar que teve a oportunidade refletir e discutir com a escola.

Além da mostra pedagógica, levou-se esse tema para o desfile de sete de setembro na cidade,

Figura 14: Imagem 1: desfile cívico



Fonte: acervo fotográfico produzido pela pesquisadora, 2023.

Figura 15: Imagem 2: desfile cívico



Fonte: acervo fotográfico produzido pela pesquisadora, 2023.

As mães e mulheres da comunidade escolar foram convidadas a participar do desfile com as crianças. Segundo relato da primeira dama em comentário ao tema do desfile, disse: “as mulheres irão dominar o mundo”. (Diário de campo nov/2023).

Analisando a frase e estabelecendo uma relação com a previsão do sociólogo Domenico De Masi, “ele prevê que, até 2030, as mulheres estarão no centro do sistema social e tenderão a “administrar seu poder com a dureza”. (O Globo, 2023, [s.p]). De acordo com a matéria, as mulheres viverão mais que os homens, com mais

estudantes universitárias na graduação, mestrado e doutorado e estarão em mais postos de liderança, porém exercerão seu poder com a “típica dureza” dos homens. O sociólogo apontou índices que prevê a mulher na centralidade no sistema social.

4.3.3 Reflexões sobre papéis de gênero a partir de história infantil

A proposta da história foi uma estratégia de intermediar uma conversa com as crianças sobre outras perspectivas de papéis de gênero. A literatura infantil promove uma aproximação com diferentes temas acerca do mundo social da criança,

A literatura possibilita, portanto, diversas formas de enxergar o mundo, mas também não está livre de disputas diversas, afim de modificar ou produzir condutas de forma intencional e política. Assim a literatura pode se tornar um instrumento pelo qual valoriza-se as diferenças, o respeito ao outro, e ampliar o pensamento das crianças sobre diversos temas. (Acácio, 2019, p. 37)

Nesse sentido a história trabalhado com as crianças foi de ampliar as representações de gênero que elas têm sobre menino, menina, homem e mulher.

“*Leleco*” (2020), de Caroline Arcari, e Rodrigo Romão Xavier, é indicado para crianças de 0 a 5 anos, a história retrata um menino chamado Leleco, que sempre ajuda seu pai nas tarefas de casa, quando usa seus brinquedos, os guarda, coloca suas roupas e cueca de molhos, enxuga a louça e ajuda seu pai na troca de fralda de sua irmãzinha mais nova. A história foi contada para as crianças e elas tiveram a oportunidade de dialogar e expressar suas ideias durante a contação da história. Essa atividade foi gravada e transcrita.

Professora: “Quem está na capa do livro?”

Todos: um menino!

Professora: “O nome dele é Leleco!”

Marisa diz: parece uma menina que tá com a roupa rosa!

Professora: “Leleco chega da escola, ele estuda igual vocês!”

Professora: “Que cor é a roupa dele? Vermelha, azul?”

Valentina responde: vermelha e azul.

Professora: “Leleco guarda sua mochila e tira seus sapatos. Ele chegou da escola e guardou sua mochila no cabide de bolsa e retirou o seu sapato. Leleco escolhe suas roupas favoritas.”

Professora: “Quais as cores favoritas que ele usa?”

Carol responde: rosa!

Lucas responde: Azul!

Afirmo as cores: “Rosa e vermelho! Ele escolheu a camiseta rosa e o short vermelho de bolinhas, que são as cores favoritas dele!”

Luiza diz: eu tenho um short desse! E um vestido também!

Professora: “Leleco pendura suas roupas no cabide, que é a roupa da escola que ele irá usar amanhã de novo. Ele retirou o uniforme e colocou no cabide!”

Manoela: eu também boto meu uniforme no cabide.
Professora: “Leleco brinca no cantinho do seu quarto. Quais as brincadeiras que ele mais gosta de brincar?”
Alice responde: de carrinho!
Gustavo responde: de montar!
Larissa afirma: de boneca!
Professora: “Quais os brinquedos que Leleco brinca?”
Robson responde: boneca, skate, carrinho, brinca de bloco.
Professora: “o que ele está segurando na mão?”
Todos respondem: uma boneca!
Professora: “Ele está brincando de boneca!”
Professora: “o Leleco gosta de brincar de boneca, de bola, de blocos, de carrinho de skate, então ele tem vários brinquedos no cantinho do quarto dele. Leleco guarda seus brinquedos. O que ele está guardando no baú?”
Isabella responde: bonequinha e todos os brinquedos dele!
Lígia responde: ele tá guardando a bonequinha com muito cuidado.
Professora: “Leleco adora o bolo de fubá da vovó.”
Adriana diz: eu vó pro shopping com a minha avó.
Professora: “O que aconteceu com o bolo? Ele esfarelou. Leleco varre os farelos do chão. Ele pegou a vassoura e varreu a sujeira que ele fez. “
Valentina afirma: Ele está ajudando o papai.
Professora: “Ele está ajudando a vovó. Leleco faz bagunça na banheira da irmãzinha. Ele tem uma irmãzinha bebezinha.”
Manoela diz: e ele tem que cuidar dela!
Professora: Leleco alcança a fralda para o papai. Quem está trocando o bebê?
Todos respondem: O papai, o papai, o papaiiiiiiiii.
Professora: O papai cuida do bebê porque a mamãe está trabalhando. Leleco sobe no pé de manga. Olha a camiseta dele suja. Brinca com os primos de pega-pega.
Marisa diz: quando eu fico lá na casa da minha mãe ...
Professora: “Ele rola na grama com quem?”
Todos: cachorro.
Professora: O nome dele é Pagode.
Valentina diz: professora, ele está todo sujo!
Professora: Leleco coloca suas roupas e cueca de molho. Ele retirou a roupa e colocou no balde.
Carol diz: ele está pelado profe. Alá ele está tomando banho!
Professora: Leleco estende sua toalha. Leleco pega o manjeriço para o papai. Quem está fazendo a comida?
Todos: o papai!
Professora: Que comida será que o papai irá fazer hein?
Professora: Chegou alguém em casa!
Professora: Leleco rega a hortinha e recebe um beijo da mamãe que chegou do trabalho. Quem estava trabalhando?
Todos: mamãeeee!
Professora: Leleco come toda a macarronada preparada pelo papai. O papai fez uma macarronada com tomate e manjeriço.
Miguel diz: eu adoro macarronada profê!
Alice: eu também!
Professora: Quem está na mesa? O pai, o Leleco, a mamãe e a irmãzinha. Leleco enxuga a louça. Quem está lavando a louça?
Gustavo responde: eu também lavo louça.
Luiza: Ó, professora, eu lavo a louça de noite.
Larissa: Eu faço comida.
Adriana também diz: Eu também lavo.
Cenira: Professora, eu não lavo eu varro o quintal para minha avó.
Nesse momento, todos falavam ao mesmo tempo sobre as atividades domésticas que realizavam em casa. Foi necessário combinar que cada um iria falar na sua vez.

Gael diz: eu limpo a casa para minha mãe.
 Raí diz: eu ajudo minha mãe a fazer as coisas dela.
 Isabella fala: e eu lavo a louça para a minha avó quando ela pede.
 Após cada um falar eu continuo e finalizo a história: “Leleco lê seu livro favorito. Leleco guarda o livro na estante. O livro que ele mais gosta foi o que ele mesmo escreveu! E você onde guarda o seu livro? Leleco está perguntando para vocês.”
 Otávio responde: no armário.
 Manoela: eu não tenho livro!
 Cenira diz: eu guardo no meu quartinho de bagunça.
 Lucas: eu guardo na gaveta de livros!
 Professora: “Quais brinquedos Leleco gosta de brincar no cantinho do seu quarto? um de cada vez”
 Gustavo responde: carrinho e boneca!
 Marisa: boneca!
 Gael: boneca carrinho e skate
 Larissa: boneca e casinha só isso!
 Professora: “Leleco sempre ajuda nas tarefas de casa quando usa seus brinquedos os guarda coloca suas roupas e cuecas de molho. Enxuga a louça e ajuda seu pai na troca de fralda da sua irmãzinha mais nova. O que vocês acham disso? É bacana ele ajudar a família?”
 Todos: simmmm
 Pergunto para Lígia: você ajuda sua família em casa?”
 Lígia responde: quando ela faz xixi, minha mãe está ocupada, eu troco a fralda dela, lavo louça, limpo a casa, varro a casa.
 Pergunto para Felipe: você ajuda sua família em casa?”
 Felipe responde: eu ajudo minha avó a lava a louça.
 Eu questiono: “e você guarda seus brinquedos?”
 Felipe responde: não só brinco!
 Levando-os a pensar sobre as tarefas de casa, os questiono: “vocês acham que os meninos devem cooperar com as tarefas de casa?”
 Cenira responde: sim brincar de boneca. Porque o prefeito fez brinquedos para as crianças brincar.
 Nesse momento fomos interrompidos pela equipe pedagógica para entrega do convite de formatura.
 Com anseio para falar Valentina diz: eu quero falar..., o prefeito ele fez aqueles brinquedos, mas a minha mãe falou pra mim que as crianças vão lá de noite brincar e as crianças destrói tudo os brinquedos. Daí minha mãe disse assim, ohhh Valentina, você não pode ir naquele brinquedo porque os homens vêm fazer um negócio, os homens estão fazendo tudo o parquinho e as crianças estão tudo destruindo.
 Professora: “Observamos que Leleco ajuda sua família com tarefas, quais as tarefas que ele ajuda fazer? São tarefas perigosa? É cozinhar no fogão?”
 Todos: Não.
 Professora: É fazer comida?
 Todos: não. P: é pegar a faca?
 Todos: Não.
 Professora: A Luiza, colocou uma coisa importante no desenho dela. As crianças não podem pegar a faca, não pode usar porque é perigoso.
 Cenira: eu coloquei que as crianças não podem brincar de fogo.
 Professora: Leleco pega a faca para cortar os alimentos?
 Todos: Não.
 Professora: Quem faz a comida?
 Miguel: O papai. ⁷

A história representa um modelo familiar moderno, na qual o homem e pai

⁷ A contação de história foi gravada e transcrita. Para respeitar o critério ético e de sigilo colocou-se pseudônimos.

realiza os trabalhos domésticos e cuida dos filhos enquanto a mulher e mãe sai para trabalhar fora. Uma família que também atribui certas tarefas de casa ao menino de acordo com sua faixa etária, como colocar as roupas no cesto para lavar, auxiliar o pai na troca de fralda da irmã, guardar as roupas no cabide, guardar os brinquedos, colocar as roupas sujas de molho e regar a horta.

Outro fator importante são os brinquedos e cores que estão disponíveis para ele brincar e usar. Diferentemente de um “universo azul” ou cores ditas como de “menino” as roupas dele possuem cores diversas inclusive sua camiseta preferida é a de cor rosa. Os brinquedos também são diversos, como boneca, bola, skate, carrinho e blocos de montar.

Macedo (2017) reflete sobre o “mundo generificado” na qual essa relação das cores azul e rosa representa um mecanismo de identificação, reconhecimento e percepção social do sexo do bebê. O mundo generificado representa o mundo classificado a partir do critério de gênero, as roupas, os nomes, os indumentários, os brinquedos, as tarefas atribuídas são exemplos dessa classificação segundo Macedo (2017).

Nesse critério de classificação a partir da categoria de gênero, serão distintos os brinquedos para meninos e meninas, as cores das roupas, os nomes, as tarefas de casa atribuídas para cada um.

É notável considerar que o momento de maior participação do grupo de crianças foi quando eles observaram a cena de Leleco enxugando a louça do jantar, a partir dessa imagem eles começaram a expressar as tarefas que mais realizavam em casa, como varrer o quintal, guardar os brinquedos e a tarefa mais comentada foi de lavar a louça.

Observou-se que não teve nenhum comentário a respeito de Leleco brincar de boneca e do pai trabalhar em casa. A história tornou-se um recurso metodológico para abordar representações de papéis de gênero que difere do “mundo generificado” e também um instrumento que possibilitou a escuta infantil sobre questões do universo doméstico das crianças.

No próximo capítulo, farei uma análise detalhada das propostas de

atividades relacionadas à dinâmica dos brinquedos, complementada por entrevista com a professora de educação física, buscando entender como as práticas pedagógicas lidam com questões de gênero no ambiente escolar. Também examinarei as representações das crianças sobre os modos de ser masculino e feminino, explorando suas percepções por meio dos desenhos, que revelam como esses conceitos são interiorizados e expressos desde a infância. Além disso, será realizada uma avaliação da intervenção pedagógica inovadora, com o objetivo de verificar o impacto e as inferências geradas nas interações entre as crianças.

5 BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS INSTRUMENTOS DE PRODUÇÃO DE GÊNERO

De acordo com Nascimento (2014) os brinquedos que são disponibilizados as crianças pelos adultos representam a distinção de papéis sociais de gênero que separam hierarquicamente homens e mulheres. Quando a criança brinca ela interioriza valores sociais que são distintos para meninos e meninas.

E, no tocante aos brinquedos, estes são assimilados aos papéis conservadores de gênero. casinhas, jogos de panela, pratos, vassouras, bonecas similares a bebês reais expressam atividades reprodutivas exercidas majoritariamente por mulheres. Enquanto os brinquedos para meninos estão associados ao espaço público e não mantém nenhuma relação com a paternidade, tampouco com as atividades domésticas. Nesse sentido, os brinquedos possuem uma carga ideológica patriarcal que assume, na socialização das crianças, um papel na reprodução das desigualdades nas relações sociais entre homens e mulheres. (Nascimento, 2014, P. 260)

A distinção de brinquedos de meninas e meninos simboliza a desigualdade dos papéis sociais assumidos por homens e mulheres e a divisão sexual do trabalho. Aos meninos são disponibilizados brinquedos que estimulam a criatividade, autonomia e liberdade, as meninas são oferecidas panelinhas, bonecas, vassouras, estes que representam o espaço privado.

Podemos observar que os conceitos de papéis sociais e papéis de gênero são conceitos que se relacionam, porém possuem distinção importante, Para Louro (1997), “ Papéis seriam, basicamente, padrões ou regras arbitrárias que uma sociedade estabelece para seus membros e que definem seus comportamentos, suas roupas, seus modos de se relacionar ou de se portar...” (LOURO, 1997, P. 24).

Logo os papéis sociais são as expectativas, normas e comportamentos associados às diferentes posições que um indivíduo ocupa na sociedade. Eles são determinados pelo contexto social e cultural e podem variar ao longo do tempo e entre diferentes culturas. Um papel social pode estar relacionado a diferentes funções ou status que uma pessoa desempenha, como o papel de um professor, médico, estudante, pai ou amigo. Cada papel tem um conjunto de responsabilidades e comportamentos esperados pela sociedade. Esses papéis são diversos e podem ser desempenhados por qualquer pessoa, independentemente de gênero.

De acordo com Caikoski e Moro os papéis de gênero são distintos para homens e mulheres reproduzindo desigualdades,

os papéis desempenhados pela mulher e pelo homem na família e na sociedade, naquilo que é chamado de papel de gênero, ou seja, no que se espera de um homem e de uma mulher em determinada cultura. Por exemplo, no que concerne à organização familiar, divisão dos trabalhos domésticos e cuidado com os filhos, espera-se total entrega e dedicação dos corpos femininos, o que não é exigido do homem. (CAIKOSKI e MORO, 2021, p. 54).

Os papéis de gênero referem-se às expectativas sociais específicas relacionadas ao comportamento, atitudes e responsabilidades com base no gênero de uma pessoa, ou seja, se ela é identificada como homem ou mulher ou em outro espectro de identidade de gênero. Esses papéis são baseados em estereótipos e normas culturais sobre o que se espera de homens e mulheres, e podem variar em diferentes culturas ou períodos históricos e estão associados a masculinidade e a feminilidade. Como exemplo: espera-se que, em algumas sociedades, as mulheres desempenhem papéis de cuidadoras, enquanto os homens sejam provedores financeiros, embora essas expectativas estejam mudando em muitos contextos contemporâneos. E podemos considerar que por meio da brincadeira a criança aprende os espaços distintos que ocupam homens e mulheres na divisão social do trabalho.

Refletindo sobre os significados e a distinção de brinquedos disponibilizados aos meninos e meninas, realizei a dinâmica dos brinquedos com as crianças, na qual elas deveriam escolher dois brinquedos e agrupar entre as três caixas disponíveis. Na dinâmica participaram dezoito crianças, sendo onze meninas e sete meninos.

Foram colocados diversos brinquedos no chão da quadra, como bonecas, diferentes tipos de bolas, potinhos, panelinhas, animais, micro-ondas de brinquedo, guitarra, trator, fogãozinho, secador, super herói, carrinhos, entre outros. Foi solicitado que cada criança escolhesse dois tipos de brinquedos e escolhessem as caixas para agrupá-los. A dinâmica se deu uma criança por vez. Durante a escolha foi perguntado a criança porque ela escolheu esses brinquedos? Toda a dinâmica e respostas das crianças foram registrados no diário de campo,

Professora: Vamos organizar os brinquedos em grupos, cada criança deverá escolher dois brinquedos e agrupar nas três caixas disponíveis. Comente o porquê você escolheu esse brinquedo:

Lucas: gosto de coisas redondas azul e verde (duas bolas), caixa 3.

Valentina: porque eu gosto (boneca e pente rosa), caixa 2.

Miguel: porque eu gosto de jogar futebol e carrinho (bola e carrinho), caixa 3.

Carol: porque eu gosto muito de brincar de boneca e dar mamadeira (mamadeira e boneca), caixa 2

Luiza: porque eu gosto de brincar (relógio e unicórnio), caixa 1.

Manoela: porque eu adoro brincar de boneca (fogãozinho e boneca), caixa 1.

Alice: porque eu amo brincar (boneca e Hellokids), caixa 2.

Larissa: porque eu gosto de brincar (boneca e secador), caixa 2.

Isabella: gosto de brincar de basquete (bola de basquete e boneco), caixa 2.

Lígia: por causa que daí gostei dos dois (carro e casinha de cachorro), caixa 3.

Adriana: Eu gosto de jogar futebol com o Gabriel (duas bolas), caixa 3. E o G (menino) torcendo para ela colocar na caixa 3.

Gustavo: porque eu gosto (super herói Hulk e trator), caixa 2.

Robson: gosto de brincar (carrinho e Minion), caixa 2.

Cecilia: porque eu gosto dela e gosto de fazer (chapinha de cabelo e Smurfette), caixa 2.

Gael: porque eu gosto muito de carrinho e brincar de trator (trator e bola), caixa 2.

Raí: gosto muito de brincar (carrinho de ambulância e frigideira) caixa 1.

Catarina: porque eu gosto muito de brincar de boneca e cestinha (boneca e cestinha) caixa 2.

Otávio: eu gosto de brincar (caminhão e avião) caixa 3. (Diário de campo, mar/2024).⁸

Após todos agrupar os brinquedos nas caixas. Foi realizada uma conversa com as crianças sobre as funções dos brinquedos nas brincadeiras,

aprendemos quando estamos brincando. O que aprendemos quando brincamos com uma boneca? O cuidado que devemos ter com um bebê. O que aprendemos quando brincamos com um carrinho? A direção e deslocamento de um carro na rua. Meninos podem brincar de bonecas? Sim, respondeu Miguel: **um dia eu serei pai e cuidarei do meu filho.** E as meninas podem brincar de carrinho? Sim, respondeu Genira: **quando for adulta eu vou dirigir carro!** Após a roda de conversa todos foram brincar com os brinquedos que escolheram. (Diário de campo, mar/2024, grifos nossos).

Observou-se que meninos brincavam com meninas e vice-versa. Eles brincavam em grupos de dois, três ou mais, interagindo meninos e meninas. Porém essa configuração de meninos e meninas brincado juntos no início do ano letivo, não era algo comum, meninos e meninas mantinham o hábito de brincar separados, como observado no diário de campo,

⁸ Todos os nomes das crianças estão resguardados através de pseudônimos.

No momento de brincadeira livre Mateus comunica seu desejo aos colegas de como a turma deveria se organizar para brincar: “eu estou falando de separar. Os meninos vão brincar aqui e as meninas ali. Os meninos deste lado e as meninas no outro lado. E quem quiser ficar junto fica na última linha”. (Diário de campo, abr/2023).

E na justificativa de sua preferência o aluno afirma sobre a distinção entre brinquedo de meninas e meninos,

No momento de escolha por um brinquedo de sua preferência, Miguel se manifestou “eu não quero brinquedo de mulher. Elas que tem que brincar as meninas. As mulheres que faz comida”. (Diário de campo, abr/2023).

Antes do projeto de intervenção observava essas manifestações de “isso é coisa de menina, isso é de menino”, principalmente em atividades com massinha de modelar que se tornava um momento de disputa, as meninas disputavam a massinha de cor de rosa e os meninos a massinha de cor azul.

Macedo (2017) pontua que as cores, azul e rosa representam o reconhecimento e a percepção social de identificação de gênero que se desenvolve muito antes do bebê nascer. Podemos observar que as crianças reafirmam sua identidade de gênero escolhendo objetos e brinquedos que correspondam a dicotomia rosa e azul, quando perguntado ao aluno porque você escolheu esses brinquedos? Ele responde: “gosto de coisas redondas azul e verde” (Diário de campo, mar/2024).

Na justificativa de escolha dos brinquedos observou-se que todas as crianças seguiram o critério do gosto, “porque eu gosto”, mas as escolhas delas seguiram os padrões de distinção de brinquedos, exceto alguns. O padrão boneca, panelinha, micro-ondas, chapinha, fogãozinho foram a maioria das escolhas das meninas e o carrinho, super herói, trator, bola de futebol foram as escolhas de meninos.

Três crianças foram exceção, Adriana escolheu duas bolas porque: “Eu gosto de jogar futebol com o Robson”, Lucas, escolheu um carinho de ambulância e uma frigideira e Valentina escolheu uma bola de basquete e um boneco. Diferentemente de seus pares, essas crianças demonstraram interesse em brinquedos que geralmente não são “considerados” para o seu gênero.

Na classificação dos brinquedos, as crianças agruparam da seguinte forma,

Quadro 1 – Classificação de brinquedos

<u>CAIXA 1</u>	<u>CAIXA 2</u>	<u>CAIXA 3</u>
Relógio, unicórnio, fogãozinho, boneca, carrinho e frigideira.	boneca, pente rosa, mamadeira, hellokids, secador, bola de basquete, boneco, super herói Hulk, trator, carrinho, chapinha e Smurfette.	Bolas, carrinhos, casinha de cachorro, caminhão e avião.

Fonte: arquivo e organização da autora.

Em relação à classificação dos brinquedos podemos observar que a caixa número um e dois foram em sua maioria escolha das meninas, enquanto a caixa de número três foram as preferências foram dos meninos. Podemos destacar que as caixas foram agrupadas pelas crianças seguindo pelo o critério de gênero. Brinquedos de escolha das meninas ficaram dispostos na caixa um e dois e não houve nenhum brinquedo “tipificado como de menina” na caixa 3. A caixa três por outro lado, representou os brinquedos tipificado socialmente para meninos como, caminhão, avião e bolas.

De acordo com Cruz, Silva e Souza (2012) “o brinquedo é instrumento utilizado para a produção do gênero”,

Os garotos, desde cedo, são incentivados a gostar de bola, jogos, carros, enquanto as garotas a brincar de bonecas e de casinha. Essas brincadeiras visam disciplinar os corpos e construir uma determinada identidade do homem e da mulher com uniformidade moral (...) (Cruz; Silva; Souza, 2012, p. 01).

Para os autores os brinquedos e as brincadeiras na educação infantil devem ter um olhar mais aprofundado pois são tidos como “inocentes”, porém, eles “aprisionam, controlam, regulam as crianças e apontam o papel social que devem desempenhar quando crescer”. (Cruz; Silva; Souza, 2012, p.01). Nas brincadeiras as crianças aprendem os papéis sociais que são desempenhados por homens e mulheres.

De acordo com Finco (2004) O brinquedo refere-se a,

(...) um artefato cultural, compreendido como um dispositivo que está relacionado aos processos de construção de ideias, valores, comportamentos, saberes e com um enredo carregado de significados e intencionalidades. (Finco, 2004, p. 04)

Finco (2004) analisou as relações de gênero nas brincadeiras das crianças da educação infantil de uma escola municipal em Campinas-SP e observou que há uma ausência da questão nos cursos de formação, que geram angústias dos professores frente os desafios no contexto escolar.

5.1 Relações de gênero e educação física, um olhar aproximado.

E nas aulas de educação física que as relações de gênero entre meninos e meninas mais se tensionam, em entrevista com a professora constatou-se que os preconceitos e estereótipos ficam mais evidenciados durante as aulas práticas.

Para analisar as relações de gênero nas aulas de educação física entrevistei a professora Fernanda⁹, docente responsável pelas aulas do período vespertino da escola. De acordo com Finco (2004) existem formas de construção social da corporalidade masculina e feminina e que ocorre por meio das brincadeiras e brinquedos. Os padrões e as normas estabelecidas para meninos e meninas desenvolvem certos tipos de comportamentos e preferências relacionado ao sexo.

Pesquisadora: Como você descreve os meninos das suas turmas?

Fernanda: A maioria deles gosta de jogar futebol, jogar bola. Eles gostam de brincar, gostam de brincar entre eles, dividir, gostam de brincar sozinho também, gosta de ficar com amiguinho.

Pesquisadora: E as meninas? Você poderia descrevê-las para mim?

Fernanda: As meninas poucas gostam de atividade envolvendo futebol. Às vezes eu passo alguma atividade de chutar bola, chute a gol, uma outra gosta, é bem poucas. Mas assim, também não liga muito, aí não querem fazer, tem resistência em questão a isso. Mas assim, quando tem a possibilidade de uma atividade livre, deles poder brincar, eu percebo que elas gostam de ir no parque. Jogar bola, futebol em si não, nem fazem questão. Assim nem quando tem bola disponível de jogar uma para outra até mesmo com as mãos, elas não gostam, elas querem ir pro parque. (Diário de campo, mar/2024)

As preferências dos meninos são o futebol e das meninas são o parquinho. Observa-se que para o conteúdo de futebol existe uma resistência das meninas,

⁹ Por motivos éticos e para preservar a identidade dos participantes, todos os nomes usados nesta pesquisa são fictícios, incluindo da escola, das crianças e da professora.

interferindo no processo de ensino aprendizagem delas, por outro lado os meninos são os que mais participavam.

Segundo relato da professora, os meninos possuem maior habilidade para o futebol do que as meninas devido eles terem a oportunidade de brincar em casa.

Pesquisadora: E como você lida com essa questão? Porque faz parte do conteúdo da disciplina?

Fernanda: É quando eu proponho, quando eu que passo atividade, eu falo: nós vamos chutar próximo ao gol, vamos fazer um chute com drible e o adversário vai tomar a bola. Elas fazem, **mas eu percebo que elas têm uma certa dificuldade porque os meninos às vezes na casa brincam.** E as meninas não. Aí eu percebo que tenho essa certa dificuldade, porque eles têm a prática no cotidiano fora da escola. Mas nas aulas elas fazem assim, eu lido assim! Quando tem a atividade livre, elas optam por não querer e aí elas que estão escolhendo. Mas quando eu proponho elas fazem tranquilo e quando tem a mistura menina com menino, elas perguntam aí professora as meninas podem. A maioria sabe que podem e quer jogar junto com os meninos então é bem tranquilo. (Diário de campo, mar, 2024, grifos nossos).

As brincadeiras e brinquedos são distintos para meninos e meninas e a professora observa que a aquisição de habilidades dos meninos para o futebol está relacionada ao fato deles terem a oportunidade de brincar em casa. Já as meninas apresentam maior dificuldade e questionam se podem jogar.

Reforçador desse estereótipo de que futebol não é coisa para meninas, o professor de futebol da escolinha municipal foi divulgar as inscrições para as novas turmas, porém as inscrições eram apenas para meninos. Meninas não podiam se inscrever, eu questionei, e as meninas? “Não, só os meninos” respondeu o professor.

O projeto da escolinha de futebol para meninos era uma iniciativa da prefeitura municipal vinculado à Secretaria Municipal de Educação e Cultura, ação que tem impacto na desigualdade de oportunidades no esporte para meninas da cidade.

No campo dos esportes e das lutas existe uma certa expectativa corporal para que os indivíduos tenham êxito, dentro dessa perspectiva de expectativa de força e habilidade, socialmente atribuiu-se que força está associado ao menino/homem,

Pesquisadora: Tenho percebido que meninos e meninas ora brincam juntos, ora separados. Gostaria que me falasse sobre o que pensa a respeito das brincadeiras de meninos e meninas nessas situações: quando estão juntos e quando brincam separados.

Fernanda: Acho que quando o professor propõe alguma atividade que foge um pouco desses assim que é meio estereotipado, como o futebol, jogar bola e deixar livre, lógico que eles ali vão colocar na cabeça aí menino futebol e menina não faz parte. Um ou outro pode ser que vá! Se o professor chega e por uma atividade que não está dentro desse estereótipo, vamos supor uma bola queimada, que eu acredito que é meio universal, menino e menina brinca. E ele chega e propõe isso aí, eu acho que aí não vai ter tanta diferença. Pode ser que as vezes os meninos falem: aí eu quero ali com meus amiguinhos, por afinidade ou às vezes porque os meninos são mais fortes. Eles colocam às vezes quando é esses jogos assim, mas, se o professor colocar uma atividade que foge um pouco desses estereótipos eu acredito que não vai ter diferenciação. Eu acho que é a forma como o professor vai lidar com isso para a resolução. Mas, eu acredito que tem esportes que são estereotipados! É a mesma coisa que eu chegar e falar vamos fazer uma luta hoje. **O Sumô, ou alguma coisa assim, que às vezes tem que empurrar o coleguinha, às vezes vão relacionar com força, e o homem que vai fazer, porque são esportes estereotipados.** Mas assim não necessariamente porque eles querem separar, mas é a forma como o professor vai abordar determinados tipos de atividade. (Diário de campo, mar/2024, grifos nossos).

Os alunos conforme relato da professora reproduzem os estereótipos de gênero e demarcam o campo de atuação de cada um nas aulas. Finco (2004) toca numa questão fundamental a respeito das questões de gênero no ambiente escolar “ausência do tema em cursos de formação” (Finco, 2004, p. 04), diante das situações apresentadas pela professora Fernanda e os desafios encontrados em sua disciplina relacionados a questão de gênero, perguntei,

Pesquisadora: E você teve essa reflexão na faculdade que haveria certos tipos de conteúdos e modalidades esportivas, na qual os alunos e alunas teriam certo tipo de resistência ou dificuldade em realizar?

Fernanda: Na faculdade não! Eu tive na vivência. E assim como eu falei, tem esportes mais populares como futebol. Mas eu vejo que não é só o futebol, tem lutas. Eu não tive essa abordagem na faculdade. Foi mais do futebol que eles falaram que haveria mais essa resistência e que as meninas iriam ter. Mas, discussão em outras questões relacionada não. A estratégia até tinha, nunca deixar eles separar, porque às vezes tem até com adolescente e tudo. Mas, nunca deixar eles montarem o grupo, porque se não é o que vai acontecer, os meninos escolher só os meninos e as meninas escolher só as meninas. É uma visão geral, não só nas brincadeiras. O professor tem que separar para ter essa mistura nunca deixar eles sozinhos separar, porque se deixar realmente é o que vai acontecer. (Diário de campo, mar/2024).

Uma das estratégias utilizada pela a professora era não deixar os alunos formarem os grupos para as atividades práticas, porém quando se formava a fila da turma, muitas vezes por ser uma prática tradicional ela separava meninos e meninas,

Pesquisadora: Existe na escola alguma coisa (artefatos, práticas rotineiras, atividades pedagógicas, etc.) que favoreçam que meninos e meninas se separem?

Fernanda: Sim, acredito que a fila! Menino e menina poderiam misturar as vezes, porque tem muita gente que separa. Às vezes eu faço, eu não vou mentir, porque é uma coisa meio tradicional. Eu não vou mentir que eu já fiz também as meninas vão primeiro para ter aquela questão de os meninos serem cavalheiros. Então às vezes essa questão da separação, esse argumento que às vezes as meninas são sexo frágil então essas questões. (Diário de campo, mar/2024 grifos nossos).

Reconhecendo como uma prática que favorece a separação de meninos e meninas, a professora relata que faz por ser algo tradicional somado ao fato dela ensinar o valor do cavalheirismo aos meninos ao deixarem as meninas serem as primeiras da fila.

Analisei no primeiro capítulo que as feministas americanas introduziram o caráter social para a distinção entre homens e mulheres baseados no sexo e rejeitaram o determinismo biológico para justificar as desigualdades de gênero. Pode-se destacar que nas aulas de educação física os questionamentos sobre os tipos de modalidades esportiva que cada um pode desempenhar atravessa essa dimensão biológica atribuídas a corporalidade masculino e feminino.

Meninas questionaram se podiam ou não jogar futebol, relacionaram força ao menino/homem. Desenvolver aulas práticas na disciplina torna-se um desafio para professores de educação física, as habilidades e atributos socialmente construídos para a corporalidade feminina corroboram para os questionamentos e o não engajamento das meninas nas aulas.

Observou-se concepções generalizadas que atravessam as representações do corpo, justificando a força ao masculino e a fragilidade ao feminino, argumento que se apresenta nas falas dos alunos e da professora,

Pesquisadora: Em sua opinião quais as coisas que os homens fazem?

Fernanda: Fazem tudo, as mulheres também tudo basicamente, isso os dois!

Pesquisadora: E as mulheres quais as coisas que elas fazem?

Fernanda: Tudo. pode lavar, passar, cozinhar tudo que os homens deveriam fazer também. Mas, só que a forma que a sociedade, nós professores e os pais vão orientar é que irá fazer a diferença. **Lógico, que eu acredito que os homens, biologicamente a gente tem que entender, que o homem tem mais força que a mulher, isso também tem que ser entendido! Mas, é por isso que tem a separação nos esportes.** É só por conta disso, por causa do biológico. Por exemplo, no futebol o chute de um homem é questão hormonal, o homem tem mais força, aí eu vou dar um chute, ele vai ter mais força do que uma mulher chutando. É por isso que existe a separação. (Diário de campo, mar/2024 grifos nossos).

Percebe-se que a professora assume a perspectiva de que as diferenças entre homens e mulheres são atribuídas ao biológico, sendo assim os homens encontram-se num posição de mais hábeis do que as mulheres para o futebol, se olharmos atentamente para a participação das meninas e meninos nas aulas observa-se um maior engajamento dos meninos nas práticas da disciplina, as meninas se interessam em atividades mais livres como brincar no parquinho.

Uchaga e Altmann (2016) pesquisaram os diferentes modos de participar e arriscar-se nos conteúdos das aulas de educação física e concluíram que,

A partir da análise da participação de meninos e meninas em diversas práticas corporais no ambiente escolar, notamos que a desigualdade de participação nas diferentes práticas ainda não está superada. Embora não amparadas por lei, elas ocorrem a partir de concepções generalizadas de corpo e habilidades físicas, que colocam e consideram discursivamente as meninas como menos hábeis quando comparadas com os meninos. (UCHOGA & ALTMANN, 2016, P. 169)

Ao pesquisar e analisar como se dão as relações de gênero nos diversos conteúdos da disciplina de educação física os autores constaram que as meninas desenvolvem papéis secundários nas atividades.

Com pesquisas e estudos na área apontando esse cenário de desigualdade de participação entre meninos e meninas nas aulas, podemos indagar como os diferentes profissionais da educação trabalham e lidam com as relações de gênero na escola? Existem espaços de formação para que o professor reflita sobre as relações de gênero e suas implicações na aprendizagem? A tomada de consciência do problema é essencial para o desenvolvimento da intervenção pedagógica.

5.2 O desenho Infantil e suas dimensões

Sarmiento (2011) teoriza sobre o papel desenho como um objeto simbólico produzido pela criança em relação a estrutura social da qual está inserida. Ele chama atenção para as análises sobre o desenho da criança que sempre esteve desvinculados dos seus contextos sociais, assim ele propõe uma análise sociológica do desenho,

Numa perspectiva sociológica, o desenho infantil não apenas releva de uma personalidade singular, a criança, por quem é elaborado e construído, mas inscreve-se na produção simbólica de um grupo social de tipo geracional – a

infância –, que possui um estatuto específico na sociedade, e que, embora partilhe com os outros grupos geracionais as formas culturais múltiplas e complexas socialmente presentes, apresenta igualmente elementos culturais não redutíveis a essas formas, mas dependentes da condição infantil. (SARMENTO, 2011, p. 28)

Procedendo até mesmo a linguagem escrita da criança e se inscrevendo numa perspectiva de criação simbólica e cultural o desenho como objeto simbólico revelou-se um importante instrumento na pesquisa com as crianças com objetivo de compreender suas representações sobre os modos de ser masculinos e ser femininos.

De acordo com Delgado e Müller (2005) os sociólogos da infância considerem “o ponto de vista das crianças nas pesquisas, o que também exige certo abandono do olhar centrado no ponto de vista do adulto” (Delgado & Müller, 2005, p. 353). Nesse sentido o desenho representa uma forma de linguagem da criança, na qual possibilita ela expressar sua visão de mundo e representar sua realidade. O desenho também pode ser uma forma da criança comunicar suas emoções, desejos e como ela se percebe nas relações sociais que a permeia.

Rosa Iavelberg (2017), desenvolve um conceito contemporâneo superando as tendências pedagógicas do desenho, que atribuiu ao desenho infantil como algo espontâneo e à margem da produção social. Quando uma criança desenha, já está embutido nela algumas regras sociais, de que espaços e materiais podem ser utilizados nessa prática, Assim, “(...) desde cedo a criança observa e imita atos e formas de desenhos realizados em sua presença, incorporando-os em seu repertório por intermédio de assimilação recriadora”. (Iavelberg, 2017, p. 44).

As características e modos do desenho configuram-se nos diferentes contextos sociais e históricos, atrelados a produção artísticas desses contextos. Logo, um desenho representa uma linguagem expressiva constitutivo do contexto da qual essa prática foi desenvolvida. O desenho infantil nessa abordagem não é puramente espontâneo ou está à margem da produção social.

Apesar do desenho sofrer influências culturais, ao desenhar a criança não se torna um indivíduo passivo de sua produção, há em sua ação uma dimensão criativa “o desenho criativo como objeto simbólico e cultural, expressivo e construtivo, individuado e influenciado pela cultura; (...)”. (Iavelberg, 2017, p. 44)

Para Cohn (2022), o desenho representa o modo como a criança concebe e do sentido ao mundo. “(...) o ponto de vista da criança sobre o mundo em que vive.” (COHN, 2022, P. 32).

Considerando o desenho como uma produção simbólica e cultural desenvolvi as oficinas de desenhos, nas quais as crianças tinham que representar coisas que mulheres fazem e não pode fazer, coisas que homens fazem e não pode fazer, coisas que meninos brincam e não pode brincar, coisas que meninas brincam e não podem brincar, no campo de observações descreveu-se os relatos das crianças para uma melhor compreensão das suas representações.

5.3 Representações sobre os modos de ser masculino e feminino

Os desenhos produzidos pelas crianças seguiram roteiros estruturados sucedido de entrevista, recurso que ajudou a compreender melhor a linguagem gráfica. A intencionalidade deste trabalho foi em compreender e analisar os desenhos como uma expressão e interpretação do modo como as crianças representam as relações de gênero.

As questões observadas nos desenhos foram o que eu gosto de brincar? o que eu não gosto de brincar? coisas que meninas não podem brincar? coisas que meninos não podem brincar? coisas que mulheres fazem? coisas que homens fazem? uma coisa que mulher não pode fazer? uma coisa que homem não pode fazer?¹⁰

Das quarenta e seis crianças que participaram das oficinas de desenhos das turmas do matutino e vespertino, obteve-se a autorização do termo de livre consentimento esclarecido de vinte e quatro, sendo onze meninas e treze meninos. Desta forma os desenhos analisados nesta dissertação seguiram o critério da autorização consentida.

Os objetivos da pesquisa foram apresentados na reunião de pais e todos que compareceram autorizaram a incorporação dos dados por meio das atividades

¹⁰ Adaptado do roteiro semiestruturado, da pesquisa de Sandro Vinicius Sales dos Santos. In: SANTOS, Sandro Vinicius Sales dos. Socialização de gênero na educação infantil: uma análise a partir da perspectiva das crianças - Belo Horizonte, 2016. 302 f. p. 309. Tese - (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

pedagógicas realizadas com as crianças na pesquisa. Os dados das demais cujo os pais não autorizaram foram descartados.

Ao desenharem sobre seus gostos as crianças expressaram como se configuram as relações de gênero em suas brincadeiras, como a divisão de brinquedos “tidos” para as meninas e para os meninos.

As meninas desenharam imagens de bonecas, casinhas, cozinhas, redes e balanços, brinquedos que remetem ao ambiente doméstico,

Figura 16 – Desenho: Valentina



Valentina: gosto de brincar na piscina, desenhar no quadro, de casinha e cozinha. Fonte: Desenhos produzidos pelas crianças, 2023.

Elas também representaram interesses em brincadeiras alternativas que remetem a autonomia e liberdade ao brincar.

Figura 17 – Desenho: Alice

Alice: gosto de brincar no balanço, escorregador, roda giratória e gangorra. Fonte: Desenhos produzidos pelas crianças, 2023.

Os meninos representaram brinquedos que lhes dão autonomia e o espírito de aventura,

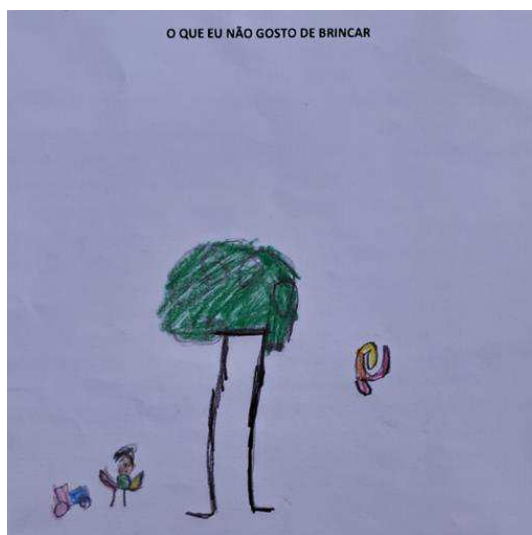
Figura 18 – Desenho: Lucas

Lucas: gosto de brincar de navio. Fonte: Desenhos produzidos pelas crianças, 2023.

Para justificar o desinteresse em alguns tipos de brincadeiras as crianças utilizaram a palavra chato, porque não gosto, ou porque acham difícil, como jogar cartas, brincar de mercadinho e xadrez, brincadeiras nas quais elas brincam sozinhas

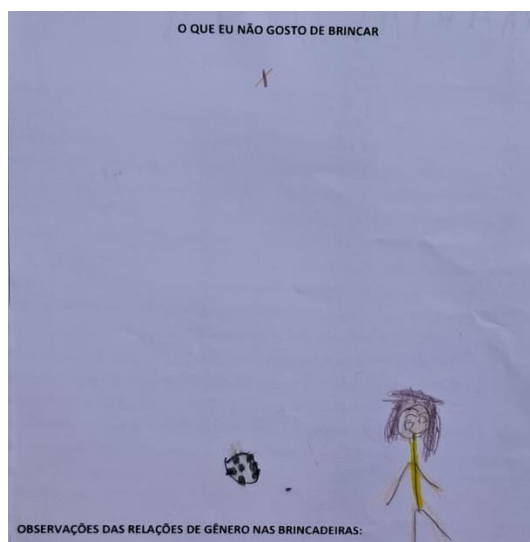
ou no período da noite. Os meninos em sua maioria não gostam de brincar com bonecas.

Figura 19 – Desenho: Miguel



Miguel: Não gosto de boneca e carrinho porque é chato. Fonte: Desenhos produzidos pelas crianças, 2023.

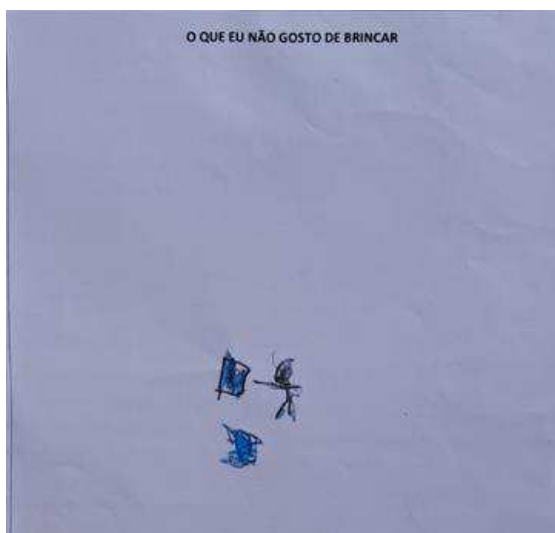
Figura 20 – Desenho: Marisa



Marisa: não gosto de jogar bola porque eu não gosto. Fonte: Desenhos produzidos pelas crianças, 2023.

Figura 21 – Desenho: Larissa

Larissa: eu não gosto de andar de bicicleta a noite. Fonte: Desenhos produzidos pelas crianças, 2023.

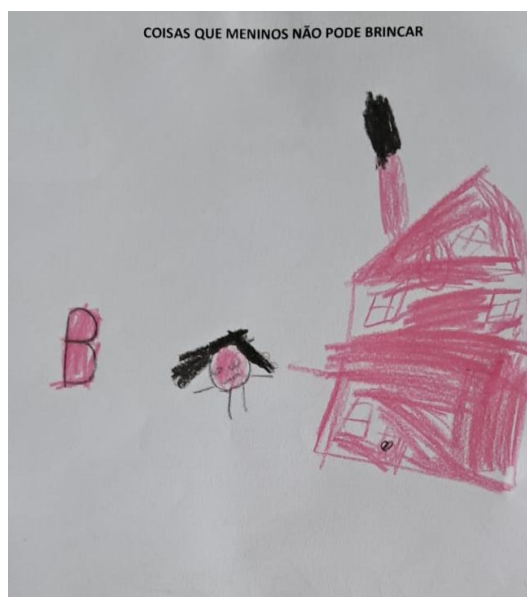
Figura 22 – Desenho: Gustavo

Gustavo: dê cartinhas, porque e sem movimento e eu gosto de movimento. Fonte: Desenhos produzidos pelas crianças, 2023.

Segundo as meninas, os meninos não podem brincar de bonecas, armas, com fogo, carros de verdade, corações, brincarem de fazer comida, tomadas e facas. Na visão dos meninos, eles não podem brincar de Barbies e bonecas.

Figura 23 – Desenho: Isabella

Isabella: ele não pode brincar de boneca, porque só meninas que podem. Fonte: Desenhos produzidos pelas crianças, 2023.

Figura 24 – Desenho: Gael

Gael: Dê boneca e nem casinha rosa, porque menino não pode brincar de casinha rosa, porque eu não sei. Fonte: Desenhos produzidos pelas crianças, 2023.

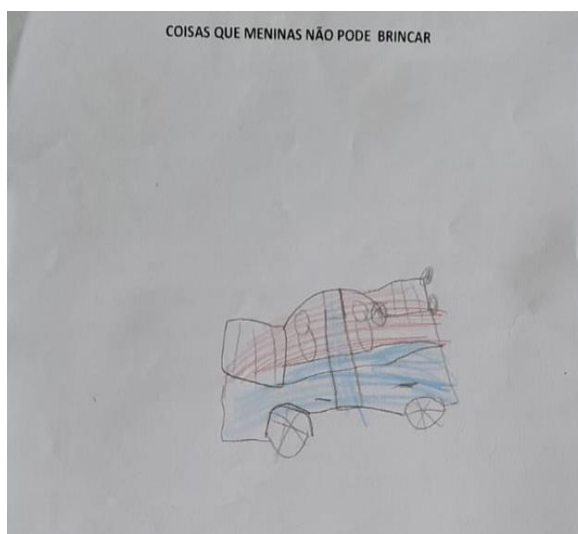
Figura 25 – Desenho: Manoela

Manoela: eles não podem brincar de carro de verdade de adulto e boneca. Porque todas as minhas amigas não brincam de carrinho. Fonte: Desenhos produzidos pelas crianças, 2023.

De acordo com os meninos as meninas não podem brincar de carrinho, barco e futebol. As meninas também reafirmaram que não podem brincar de carrinho, espada, não pode brincar na árvore, brincar de skate e faca.

Figura 26 – Desenho: Carol

Carol: a menina não pode brincar na escada, não pode subir na bola, não pode brincar na árvore. Fonte: Desenhos produzidos pelas crianças, 2023.

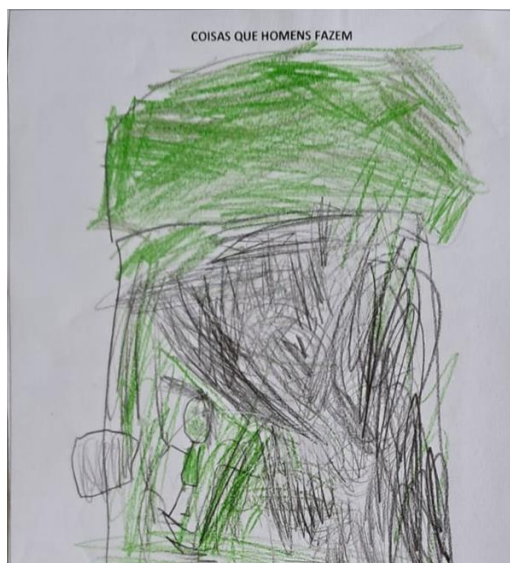
Figura 27 – Desenho: Adriana

Adriana: dê carrinho! Fonte: Desenhos produzidos pelas crianças, 2023.

Figura 28 – Desenho: Raí

Raí: Navio! Fonte: Desenhos produzidos pelas crianças, 2023.

Na representação das crianças os homens trabalham para ganhar dinheiro, jogam futebol, cuida das crianças, lavam a louça, dirigem carro e navio e ficam bêbedos.

Figura 29 – Desenho: Cenira

Cenira: os homens trabalham para ganhar dinheiro para comprar comida para a gente. Fonte: Desenhos produzidos pelas crianças, 2023.

Figura 30 – Desenho: Lígia

Lígia: ele lava a louça, limpa o chão, dobra as cobertas e arruma o sofá. Fonte: Desenhos produzidos pelas crianças, 2023.

Figura 31 – Desenho: Luiza

Luiza: eles cuidam das crianças, dá sorvete para a crianças, ele olha como está a maquiagem da criança. Fonte: Desenhos produzidos pelas crianças, 2023.

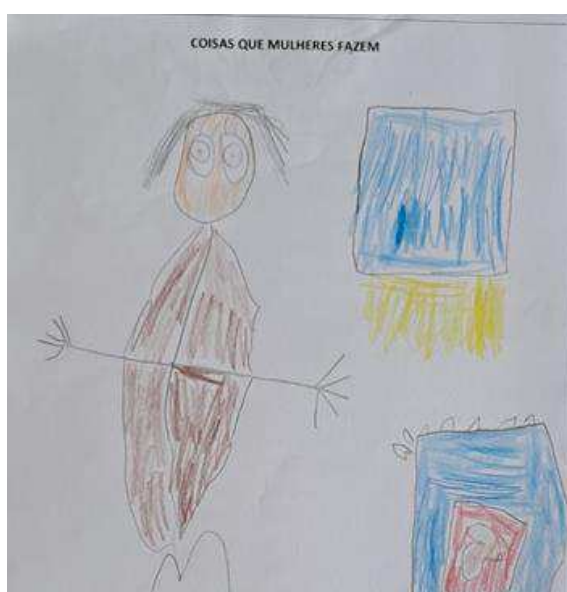
Figura 32 – Desenho: Marisa

Marisa: fica bêbedo! Fonte: Desenhos produzidos pelas crianças, 2023.

Figura 33 – Desenho: Carol

Carol: os meninos jogam futebol e é o campeão da copa. Fonte: Desenhos produzidos pelas crianças, 2023.

De acordo com as crianças as mulheres fazem comida, fazem bolo, lavam os pratos, lavam a pia, passam a vassoura na casa, passa batom, arrumam o quarto, limpam a casa, trabalham com moedas, trabalham com as velhinhas, andam de carro, cuidam de bebezinhos, dirigem, se maquiam e trabalham de recepcionista. A maioria dos desenhos representam a mulher no ambiente da casa, cozinha e cuidando dos filhos, expressão da realidade vivida pelas crianças com suas famílias.

Figura 34 – Desenho: Otávio

Otávio: fiz minha mãe fazendo comida! Fonte: Desenhos produzidos pelas crianças, 2023.

Figura 35 – Desenho: Diego

Diego: as mulheres fazendo comida. Fonte: Desenhos produzidos pelas crianças, 2023.

Figura 36 – Desenho: Robson

Robson: lava a pia, penteia o cabelo, passa a vassoura na casa e passa batom

Figura 37- Desenho: Paulo



Paulo: a minha mãe limpa a casa. Fonte: Desenhos produzidos pelas crianças, 2023.

Diferentemente da maioria, duas crianças registraram mulheres jogando futebol e trabalhando com moedas.

Figura 38 – Desenho Manoela



Manoela: trabalha com moedas! Fonte: Desenhos produzidos pelas crianças, 2023

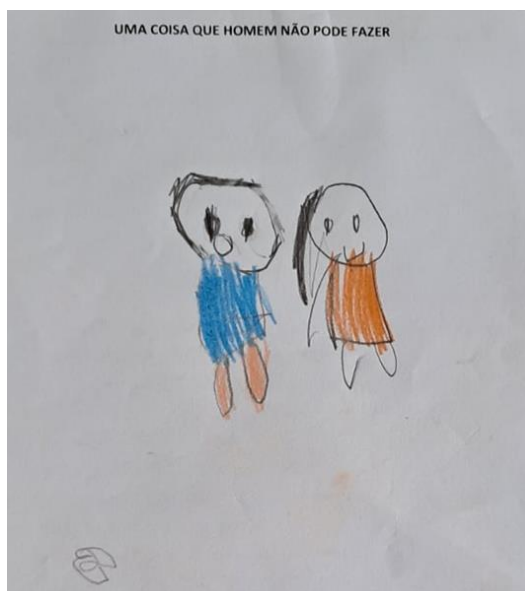
Figura 39 – Desenho: Bernardo



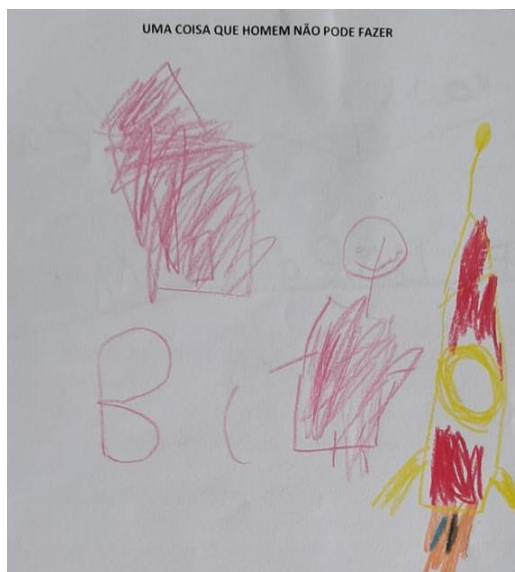
Bernardo: joga futebol. Fonte: Desenhos produzidos pelas crianças, 2023.

Para as crianças os homens não podem traírem as mulheres, brincarem de bonecas e Barbies, não podem bater nas mulheres e não podem brigar com as crianças.

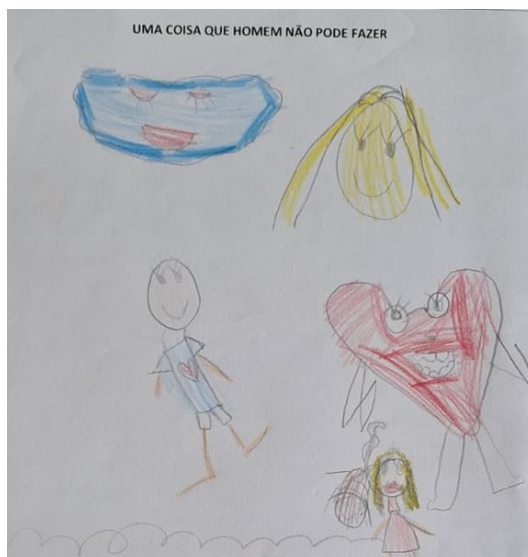
Figura 40 – Desenho: Valentina



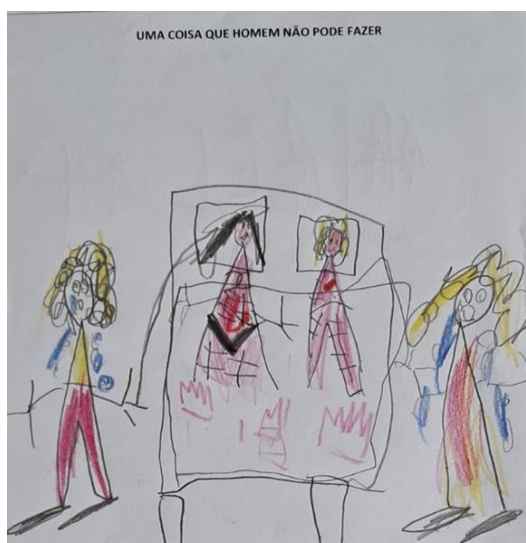
Valentina: não pode bater na mulher. Fonte: Desenhos produzidos pelas crianças, 2023

Figura 41 – Desenho: Felipe

Felipe: brincar de boneca, de Barbie e pilotar foguete. Fonte: Desenhos produzidos pelas crianças, 2023.

Figura 42 – Desenho: Cenira

Cenira: eles não podem brincar com boneca. Eles não podam né!? Porque eles é adulto, adulto não brinca. Fonte: Desenhos produzidos pelas crianças, 2023.

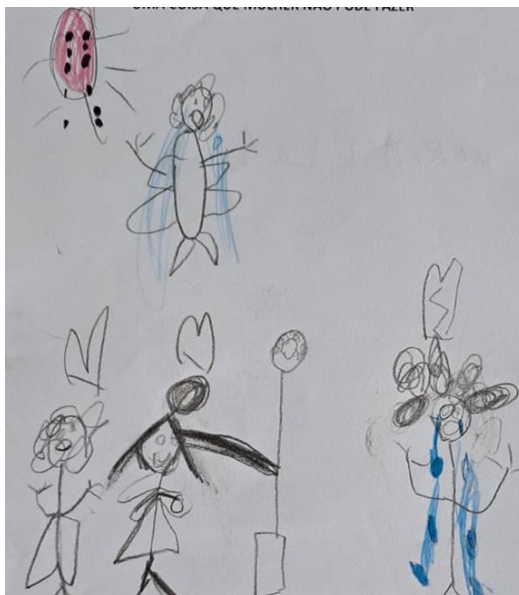
Figura 43 – Desenho: Alice

Alice: não pode trair a mulher. Fonte: Desenhos produzidos pelas crianças, 2023.

De acordo com as crianças, as mulheres não podem brigar e bater nas crianças, traírem e brigarem com os homens. Outro dado importante foi o registro do questionamento sobre a habilidade de direção da mulher.

Figura 44 – Desenho: Larissa

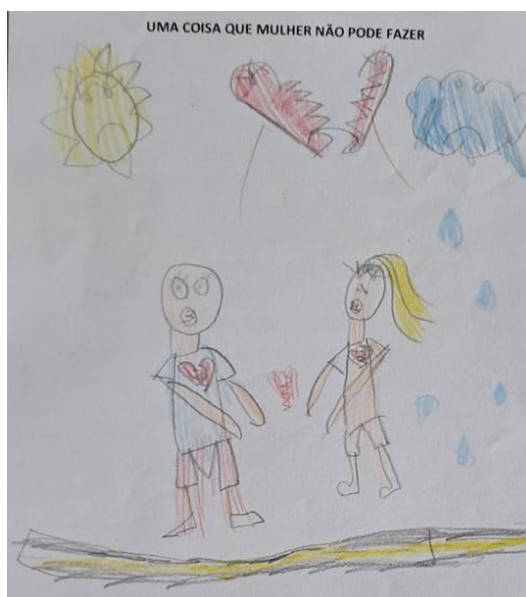
Larissa: não pode bater nas crianças. Fonte: Desenhos produzidos pelas crianças, 2023.

Figura 45 – Desenho: Lígia

Lígia: não pode trair o homem. Fonte: Desenhos produzidos pelas crianças, 2023.

Figura 46 – Desenho: Adriana

Adriana: ela não pode fazer coisas ruins. Ela sabe dirigir será? Ela bate nas coisas, ela nunca dirigiu. Fonte: Desenhos produzidos pelas crianças, 2023.

Figura 47 – Desenho: Isabella

Isabella: ela não pode brigar com os homens porque é feio brigar com os homens. Fonte: Desenhos produzidos pelas crianças, 2023.

A maneira como as crianças representaram os modos de ser masculinos e femininos e as identidades de gênero, circunscreve as relações observadas no seu meio familiar e social. As mulheres foram desenhadas pelas crianças em ambientes domésticos, muitas vezes realizando atividades como cuidar da casa, preparar refeições, interagir e cuidar da família, refletindo uma visão tradicional de seus papéis sociais, representações que sugerem que elas estão ausentes do mercado de trabalho, da política e do sistema educativo, porém, são hipóteses que precisam ser mais bem investigadas e discutidas, considerando a diversidade e a crescente presença feminina nesses setores.

Para Bell Hooks (2019), a exploração sexista das mulheres tem sido historicamente associada à falta de instrução, incluindo a ausência de habilidades básicas como ler e escrever. No entanto, embora o acesso à educação tenha aumentado para as mulheres, as estruturas de subordinação e exploração de gênero permanecem. Mulheres com o mesmo grau de instrução que os homens continuam a ocupar um papel subalterno em tarefas domésticas e no cuidado com a família. Isso sugere que a educação, embora crucial para a conscientização e o desenvolvimento de um pensamento crítico e analítico, não é suficiente para eliminar as desigualdades de gênero. Como a autora observa, "a maior parte das mulheres não possui acesso a formas de pensar que promovam o tipo de compreensão crítica e analítica necessário

à luta de libertação” (HOOKS, 2019, p. 178). Assim, a educação feminista deve ir além da instrução formal e abordar as dinâmicas culturais que perpetuam a subordinação das mulheres. Sendo necessário estudos sobre a cultura de subordinação que persiste mesmo entre as mulheres escolarizadas.

Diferentemente das mulheres, os homens são frequentemente representados em seus postos de trabalho ou em seus hobbies, como jogar futebol e beber.

Como pontuou Nascimento (2014) que os brinquedos dos meninos não possuem relação com o trabalho doméstico e a paternidade, já as meninas brincam com bonecas, panelinhas e casinha atividades que são exercidas pelas as mulheres que as crianças desenharam. Observando um ciclo de reprodução das desigualdades de gênero.

Apesar de terem sido apresentadas às turmas outras possibilidades de representações das mulheres na política, no esporte, na luta contra a violência e na proteção social, além de reflexões sobre diferentes papéis masculinos e femininos com base na história de Leleco, as crianças retrataram os modos de ser masculino e feminino com base nas relações de gênero observadas em seu meio familiar.

Um fator do projeto que impactou positivamente as crianças foi o desenvolvimento da consciência de que as mulheres e as crianças não podem sofrer violência, essa temática foi registrada em alguns desenhos. Houve também outras representações mais igualitárias nas relações entre homens e mulheres, homens que compartilham da responsabilidade do cuidado com a casa e com os filhos e mulheres que descansam e jogam futebol.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nos conceitos estudados e nos resultados obtidos, compreende-se gênero como uma categoria fundamental para a análise das desigualdades socialmente construídas entre homens e mulheres ao longo da história, muitas vezes justificadas pelo sexo biológico. No contexto escolar, a instituição desempenha um papel crucial tanto na reprodução quanto no combate a essas desigualdades. A pesquisa evidencia que a escola pode se constituir como um espaço de resistência, capaz de promover sociabilidades mais igualitárias e democráticas, desde que haja um engajamento intencional nesse sentido.

Ao aplicar o projeto de intervenção pedagógica, constatou-se uma melhoria na interação entre meninos e meninas, especialmente em atividades de grupo, brincadeiras e aulas práticas de educação física. Esses resultados apontam para a eficácia de intervenções que integram a discussão de gênero no cotidiano escolar. Contudo, ficou evidente a necessidade de formação contínua dos professores, especialmente os de educação física, para que possam lidar com as tensões de gênero que surgem em suas práticas diárias. O papel do professor, como mediador e agente de mudança, é essencial para desafiar e transformar práticas sexistas naturalizadas.

Os conceitos de gênero e infância, em diálogo com os estudos da Sociologia da Infância, trouxeram à tona a importância de incluir as percepções das crianças sobre o mundo que as cerca. A abordagem metodológica adotada, centrada na escuta das crianças, proporcionou um novo olhar sobre as dinâmicas de gênero na escola, revelando que as crianças são capazes de refletir sobre questões de identidade e relações de poder desde muito cedo. Esse resultado é um indicativo importante para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas que levem em consideração a voz das crianças no processo de construção de uma cultura escolar mais inclusiva e igualitária e da necessidade de pensarmos na democratização da relação adulto/criança, seja na família, seja na escola.

Em termos práticos, a iniciativa de estender o debate sobre o Dia Internacional da Mulher para além dos muros da escola, envolvendo a comunidade

local, mostrou-se uma estratégia eficaz para ampliar a conscientização sobre as questões de gênero. Esse tipo de ação demonstra o potencial transformador de práticas educativas que envolvem diferentes atores sociais e reforça a necessidade de uma educação que vá além do conteúdo formal, engajando as crianças em discussões críticas sobre o respeito e a valorização das mulheres.

Entretanto, é preciso ressaltar que os avanços observados são limitados quando o debate sobre gênero não é institucionalizado dentro da escola. A falta de uma formação continuada para professores, funcionários e gestores impede que a escola se torne um espaço plenamente capaz de promover a igualdade de gênero. Conforme argumentado por Scott (1995) e Louro (1997), o sistema de gênero opera de maneira estruturante no ambiente escolar, reproduzindo desigualdades de forma silenciosa e naturalizada. Portanto, a implementação de uma educação não sexista exige esforços contínuos e sistemáticos, não apenas por parte dos professores, mas também das políticas educacionais que devem priorizar a formação e sensibilização para as questões de gênero.

Como conclusão, o mestrado profissional permitiu uma reflexão profunda sobre as relações de gênero no espaço escolar, revelando que mudanças significativas só serão possíveis com uma formação crítica e continuada dos profissionais da educação e do sistema educativo, que deve ser capaz de abordar essas questões de forma estruturada e efetiva. A transformação da escola em um ambiente de promoção da igualdade de gênero demanda ações efetivas e articuladas, com o objetivo de sensibilizar a comunidade escolar e desenvolver práticas pedagógicas inclusivas e emancipadoras. Esta pesquisa, ao contribuir para o entendimento dessas dinâmicas, aponta para a necessidade de novas investigações que explorem a implementação de políticas educacionais de gênero em diferentes contextos escolares e as suas implicações no desenvolvimento de uma educação verdadeiramente transformadora.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ; Anete. OLIVEIRA; Fabiana de. **A Sociologia da Infância no Brasil: uma área em construção**. Revista Educação, Santa Maria, v. 35, n. 1, 2010.
- ACÁCIO, Andréa Maria. **A desconstrução de gênero através do brinquedo e do brincar na Educação Infantil**. 2019. 57 fls. Trabalho de Conclusão de Curso – Especialização. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2019.
- Ariès, Philippe. **História social da criança e da família**. Tradução de Dora Flaksman. 2.ed. Rio de Janeiro: LTC, 2014.
- AZEVEDO; N. C. S. D. BETTI; Mauro. **Pesquisa etnográfica com crianças: caminhos teórico-metodológicos**. Revista Nuances: estudos sobre educação, Presidente Prudente-SP, v. 25, n. 2, 2014.
- BANDEIRA, Lourdes Maria. **Feminicídio: a última etapa do ciclo da violência contra a mulher**. Disponível em: < <http://www.compromissoeatitude.org.br/feminicidio-a-ultima-etapa-do-ciclo-da-violencia-contra-a-mulher-por-lourdes-bandeira/>>. Acesso em 15 de jun de 2022.
- BARBOSA; M. C. S; DELGADO; A. C. C. D; TOMÁS, C. A. **Estudos da infância, estudos da criança: quais campos? Quais teorias? Quais questões? Quais métodos?** Revista Inter-Ação, Goiânia, v. 41, n. 1, ano 2016.
- BRASIL. Constituição (1988). **Emenda Constitucional nº 59**, de 11 de novembro de 2009.
- BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília: Presidência da República, 2013.
- BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. **Aprova o Plano Nacional de Educação** e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 10 jan. 2001.
- CAIKOSKI, Jéssica Borges; DAL MORO, Rafael Amboni. **Gênero, brinquedos infantis e divisão de papéis sociais**. Pluralidades em Saúde Mental, v. 10, n. 2, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.55388/psicofae.v10n2.334>. Acesso em: 05 de jun de 2024.
- CEARÁ. Edital nº 001/2021. **Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional (PROFSOCIO)** – Pós Graduação Stricto Sensu. Ceará: Universidade Federal do Ceará. P. 1-18 set 2021.
- COHN, Clarice. **O desenho das crianças e a Antropologia: reflexões a partir das crianças Xikrin do Bacajá**. P 16-32. In: Dossiê: Os desenhos das crianças nos estudos da infância. Revista de Ciências Sociais - Política & Trabalho Programa de Pós-Graduação em Sociologia. Junho/desembro de 2022. Disponível em < <https://periodicos.ufpb.br/index.php/politicaetrabalho/article/view/62542>> Acesso em 19 jun. 2023.

CORSARO; W. **A Reprodução Interpretativa no brincar ao “faz de conta” das crianças**. Revista Educação, Sociedade e Cultura. N. 17. Ano 2002.

CORSARO; William. **Entrada no Campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas**. Revista Educação e Sociedade, Campinas, v. 26, n.91. ano 2005.

CRUZ, L.M; SILVA, Z.G; SOUZA, M.L. de. **O Brinquedo e a Produção do Gênero na Educação Infantil: uma análise pós-estruturalista**. In: II Seminário Nacional de Educação, Diversidade Sexual e Direitos Humanos. Vitória – ES: GEPSs, 2012. P. 1-10. Disponível em < <https://periodicos.ufes.br/gepss/article/view/3880>> Acesso em 05 jun. 2024.

DAMIANI, Magda Floriana. et al. **Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica**. In: Revista Cadernos da Educação | FaE/PPGE/UFPel. Pelotas, n. 45, p. 57-67, maio/agosto, 2013. Disponível em: < 33epositori.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/index> Acesso em: 20 de dez. 2022.

DELGADO, Ana C. C., MÜLLER, Fernanda. **Sociologia da Infância: Pesquisa com crianças**. Revista Educação & Sociedade, Unicamp vol. 26, n. 91, p. 351-360, Maio/Ago. 2005. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br> acesso em: 15 set 2019.

ELIAS, Norbert. **A civilização dos pais**. Revista Sociedade e Estado, Brasília-DF, v. 27., n. 3., p. 469-493. set/dez, 2012.

EVANGELISTA; Nislândia Santos. MARCH; Rita de Cássia. **Sociologia da infância e reprodução interpretativa: um modelo redondo do desenvolvimento infantil**. Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 48. ano 2022.

FINCO, Daniela. **“Faca sem ponta, galinha sem pé, homem com homem, mulher com mulher”**: relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na pré-escola. 2004. 184 f. Dissertação (Mestrado) em Educação. Universidade Estadual de Campinas. Campinas – São Paulo, 2004.

GORZIZA, A; PILTCHER, A. S; BUONO, R. **Brasil tem mais docentes mulheres do que homens**. Piauí, 16 mar. 2021. Disponível em < <https://piaui.folha.uol.com.br/brasil-tem-mais-docentes-mulheres-do-que-homens/>> Acesso em 10 out, 2023.

HOOKS, Bell. **Teoria feminista: da margem ao centro**. Tradução de Rainer Patriota. 1. ed. São Paulo: Perspectiva, 2019.

IABELBERG, Rosa. **O Desenho Cultivado da Criança: prática e formação de educadores**. 2^a ed. Porto Alegre, Rs: Zouk, 2017.

IBGE. **Pirâmide etária**. Disponível em : <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18318-piramide-etaria.html%3E>. Acesso em: 10 de jul. 2023.

INEP. **Professoras são 79% da docência de educação básica no Brasil**. Brasília, 07 mar, 2023. Disponível em:< <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/institucional/professoras-sao-79-da-docencia-de-educacao-basica-no-brasil>>. Acesso em 10 out, 2023.

JATAIZINHO. **Proposta Política Pedagógica**. Secretária Municipal de Educação e Cultura. 2022.

LAHIRE, Bernard. **Viver e interpretar o mundo social: para que serve o ensino da Sociologia?** In: Revista de Ciências Sociais, Fortaleza, v. 45, n. 1., p. 45-61., Jan/jun, 2014. Disponível em <https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/17955/1/2014_art_blahire.pdf> acesso em: 21 de jul. 2022.

Louro, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação. Uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, RJ, Vozes, 1997. p. 14-36.

MACEDO, Aldenora Conceição de. **Ser e Tornar-se: Meninas e meninos nas socializações de gêneros da infância**. 2017. 174 fls. Dissertação de Mestrado – Departamento de Estudos Avançados Multidisciplinares – Universidade de Brasília. Ceilândia – Distrito Federal, 2017.

NASCIMENTO, Antônia C. D. Oliveira. **Divisão sexual dos brinquedos infantis: uma reprodução da ideologia patriarcal**. Revista O Social em Questão, Rio de Janeiro, n. 32, p. 257-276, 2014.

O GLOBO. Domenico De Masi afirmou que **'mulheres irão dominar o mundo até 2030**. O Globo, 2023. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/cultura/noticia/2023/09/10/domenico-de-masi-afirmou-que-mulheres-irao-dominar-o-mundo-ate-2030.ghtml>. Acesso em 20 mai. 2024.

OLIVEIRA, Sueli Machado Pereira de; REIS, Magali. **Democracia e a participação da criança**. Revista @rquivo Brasileiro de Educação, Belo Horizonte, v. 1, n. 2, p. 77, jul.–dez. 2013.

RODRIGUES; M. D.V.D; FERNANDES; E. D. S; NOGUEIRA, V. L. P. **Escuta Infantil e Sujeito de Direito**: uma intercessão necessária. Revista Educação e Infâncias, Natal, v. 1, n. 2, ano 2022.

RPC. **Acusado de matar duas irmãs em São Sebastião da Amoreira é condenado a mais de 49 anos de prisão**. RPC Londrina, Londrina, 27 nov, 2020. Disponível em: <<https://g1.globo.com/pr/norte-noroeste/noticia/2020/11/27/acusado-de-matar-duas-irmas-em-sao-sebastiao-da-amoreira-e-condenado-a-mais-de-49-anos-de-prisao.ghtml>>. Acesso em: 16 jun de 2022.

SANTOS, Mario Bispo Dos. **O PIBID na área de Ciências Sociais: Da formação do sociólogo à formação do professor em sociologia**. 2017. 291 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade de Brasília. Brasília, 2017.

SAPELLI, Marlene L. S. Souza, Glaucineide S. de. **As datas comemorativas no contexto escolar e seus fundamentos**. Anais do XIX EAIC – 28 a 30 de outubro de 2010, UNICENTRO, Guarapuava –PR. Disponível em: <https://anais.unicentro.br/xixeaic/pdf/576.pdf>> acesso em 10 fev. 2024.

Sarmiento, Manuel Jacinto (2008). **“Sociologia da Infância: Correntes e Confluências”**. In Sarmiento, Manuel Jacinto; Gouvêa, Maria Cristina Soares de (org.) (2008). Estudos da Infância: educação e práticas sociais. Petrópolis. Vozes (17-39) Disponível em < <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/66608>> Acesso em 10 set. 2020.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Conhecer a infância: os desenhos das crianças como produções simbólicas**. In: MARTINS FILHO, Altino José; PRADO, Patricia Dias. Das pesquisas com crianças à complexidade da infância. Disponível em <<https://zoboko.com/text/eneoj6n4/das-pesquisas-com-crianas-a-complexidadeda-infancia/9>> Acesso em: 10 de jul. 2022.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações** 6. ed – Campinas, SP: Autores associados, 1997.

SCOTT, Joan. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica**. Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 20, n. 2, jul./dez., 1995. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/185058/mod_resource/content/2/G%C3%A1nero-Joan%20Scott.pdf> acesso em: 20 jun de 2023.

UCHOGA, Liane A. R; ALTMANN, Helena. **Educação Física escolar e relações de gênero: diferentes modos de participar e arriscar-se nos conteúdos de aula**. Revista Brasileira de Ciências do Esporte. Uberlândia – MG, v. 38, p. 163-170, 2016.

ANEXOS

ANEXO A

Roteiro semiestruturado para entrevista com a professora de educação física.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA

Centro de Letras e Ciências Humanas

Departamento de Ciências Sociais

Programa de Mestrado Profissional em Rede Nacional – de Sociologia / PROFSOCIO

Pesquisadora responsável: Andressa Alves Silva Melo

Orientadora: Prof^ª Dra. Ileizi Luciana Fiorelli Silva.

ROTEIRO SEMIESTRUTURADO PARA ENTREVISTA COM PROFESSORES E FUNCIONARIOS DA ESCOLA¹¹

1. De uma forma geral, gostaria que você falasse um pouco sobre as crianças da turma/ou escola. Como são as crianças com as quais você atua?
2. Como você descreve os meninos da sua turma?
3. 3. E as meninas? Você poderia descrevê-las para mim?
4. Como você avalia a relação das crianças com você?
5. Meninos e meninas se relacionam com você de modo igual ou diferente?
6. Você pode citar situações em que percebe formas diferentes de relação com você?
7. Na sua avaliação, qual a razão de tais diferenças?
8. Tenho percebido que meninos e meninas ora brincam juntos, ora separados. Gostaria que me falasse sobre o que pensa a respeito das brincadeiras de meninos e meninas nessas situações: quando estão juntos e quando brincam separados.
9. Existe na escola alguma coisa (artefatos, práticas rotineiras, atividades pedagógicas, etc.) que favoreçam que meninos e meninas se separem?
10. As crianças trazem alguma dúvida ou levantam alguma questão que envolve as relações de gênero?
11. Meninos e meninas problematizam junto a você questões relativas ao ser homem ou mulher; menino ou menina?
12. Você percebe se alguma questão vivenciada pelas crianças no âmbito da família influencia meninos e meninas em suas relações sociais?
13. Você recebe ou já recebeu demandas ou reclamações das famílias sobre os comportamentos das crianças, cujo conteúdo seja o fato de ser menino ou menina? Se sim, pode citar alguma situação?
14. Em sua opinião, qual é a função da família?
15. Em sua opinião, qual é a função da escola?
16. Em sua opinião, qual é a função da religião?
17. Qual sua opinião a respeito da educação de gênero
18. Em sua opinião, quais são as coisas que homens fazem?
19. E as mulheres? Quais as coisas que elas fazem?
20. O que mulher não pode fazer?

¹¹ Adaptado do roteiro semiestruturado para entrevista com os professores, da pesquisa de Sandro Vinicius Sales dos Santos. In: SANTOS, Sandro Vinicius Sales dos. Socialização de gênero na educação infantil: uma análise a partir da perspectiva das crianças - Belo Horizonte, 2016. 302 f. p. 310. Tese - (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

21. O que o homem não pode fazer?

ANEXO B

Roteiro de produções de desenhos

<p>UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA Centro de Letras e Ciências Humanas Departamento de Ciências Sociais</p> <p>Programa de Mestrado Profissional em Rede Nacional – de Sociologia / PROFSOCIO Pesquisadora responsável: Andressa Alves Silva Melo Orientadora: Prof^ª Dra. Ileizi Luciana Fiorelli Silva.</p>	
ROTEIRO DE PRODUÇÕES DE DESENHOS¹²	
<p>Observação dos modos de ser masculinos e femininos</p>	<p>Coisas que homens fazem</p> <p>Coisas que mulheres fazem</p> <p>Uma coisa que mulher não pode fazer</p> <p>Uma coisa que homem não pode fazer</p>
<p>Observação das relações de gênero nas brincadeiras</p>	<p>O que eu gosto de brincar</p> <p>O que eu não gosto de brincar</p> <p>Coisas que meninos não pode brincar</p> <p>Coisas que meninas não pode brincar</p> <p>Coisas que meninos brincam</p> <p>Coisas que meninas brincam</p>

¹² Adaptado do roteiro de produção de desenhos para a construção da tese, da pesquisa de Sandro Vinicius Sales dos Santos. In: SANTOS, Sandro Vinicius Sales dos. Socialização de gênero na educação infantil: uma análise a partir da perspectiva das crianças - Belo Horizonte, 2016. 302 f. p. 308. Tese - (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

ANEXO C

Termo de livre consentimento esclarecido para pais e ou responsáveis

É com satisfação que convidamos como voluntário (a) o (a) Sr.(a) a contribuir e participar da pesquisa intitulada: Processo de socialização de gênero: a Sociologia como experiência na Educação Infantil, projeto de Mestrado apresentado ao curso de Pós-Graduação Profissional em Rede em Sociologia (PROFSOCIO), do Departamento de Ciências Sociais, do Centro de Letras e Ciências Humanas (CLCH), da Universidade Estadual de Londrina (UEL), sob a responsabilidade da mestranda Andressa Alves Silva Melo tendo a orientação e supervisão da Prof^a Dra. Ileizi Luciana Fiorelli Silva. Os objetivos da pesquisa são, estudar os processos de socialização de gênero no âmbito familiar e escolar das crianças entre cinco e seis anos de idade matriculadas na escola municipal Princesa Isabel localizada na cidade de Jataizinho/PR ; Compreender as percepções das crianças sobre ser menino, menina, homem e mulher; Pesquisar metodologias, recursos e estratégias pedagógicas que possibilite uma linguagem sociológica as crianças para o desenvolvimento do projeto pedagógico: meninas, meninos, brinquedos e brincadeiras no desempenho de socialização para gênero; Analisar os desafios de considerar a sociologia como experiência na educação infantil. A atividade da pesquisa destinado ao sr. (a) será a aplicação de questionário com questões abertas e fechadas sobre o perfil familiar e os aspectos de socialização da criança no ambiente familiar. A coleta de dados será realizada em doze meses por meio de observação participante, questionários com pais/responsáveis, questionário e entrevistas com professores e funcionários da escola e incorporação dos resultados das atividades pedagógicas da criança desenvolvidas por meio do Projeto de intervenção pedagógica: meninas, meninos, brinquedos e brincadeiras no desempenho de socialização para gênero, mediante consentimento e autorização dos pais/responsáveis. Os resultados serão organizados em bancos de dados e analisados para a produção da dissertação de Mestrado, de artigos, de relatórios e de outros trabalhos com objetivos acadêmicos. Considera-se que os riscos previstos para o sr. (a) são baixos, tendo em vista, as características da atividade de pesquisa a ser desenvolvida, um questionário sobre o perfil familiar do seu (a) filho (a), mediante consentimento voluntário deste termo, da ciência, dos objetivos e natureza da pesquisa. Os potenciais riscos para o s.r. (a) são, de

constrangimento, desconforto e incômodo que as perguntas dos questionários podem acarretar. As providências tomadas a fim de evitar danos, constrangimentos ou atenuar seus efeitos, e a garantia da plena liberdade do (a) s.r (a) em desistir a qualquer momento de participar da pesquisa caso o (a) sr. (a) sinta-se desconfortável, incomodado (a) ou constrangido (a) em responder o questionário, sem qualquer prejuízo. Também garantimos a confidencialidade de suas informações pessoais, o anonimato de sua participação, utilizando-se de códigos e ocultação do seu nome. Garantimos a não utilização, por parte da pesquisadora, das informações obtidas em pesquisa em prejuízo ao senhor (a). Garantimos amparo, assistência imediata e os encaminhamentos necessários quando houver algum dano decorrentes de sua participação na pesquisa. Garantia que o Termo de Livre Consentimento Esclarecido será em duas vias, sendo uma entregue ao sr. (a) e o outro que ficará com a pesquisadora. Garantia que a pesquisadora responsável, ao perceber qualquer risco ou danos significativos ao participante da pesquisa, previstos, ou não, no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, comunicará o fato, imediatamente, ao Sistema CEP/CONEP, e avaliar, em caráter emergencial, a necessidade de adequar ou suspender o estudo. Informamos que todos os dados coletados serão confidenciais e sua identidade será preservado (a) mesmo após o término da pesquisa e os dados serão utilizados exclusivamente para fins de análise na pesquisa. Além disso, informamos que o(a) Sr.(a) não pagará e nem será remunerado por sua participação. Garantimos que serão divulgados na comunidade escolar para que os participantes conheçam os resultados da pesquisa com disponibilização do trabalho de dissertação por meio dos canais de comunicação da escola. Temos a expectativa de que a pesquisa contribua e avance nos estudos de possibilidades e caminhos da sociologia como experiência na educação infantil, desencadeando mais pesquisas que considere as perspectivas e as experiências das crianças. Os procedimentos adotados nessa pesquisa obedecem aos critérios da ética em pesquisa com seres humanos conforme a resolução 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde e em caso de questionamento sobre os procedimentos éticos, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos - CEP/UUEL, é um colegiado de avaliação ética dos projetos de pesquisa. Localizado no endereço do CEP/UUEL, LABESC - Laboratório Escola de Pós-Graduação - sala 14.Campus Universitário - Rodovia Celso Garcia Cid, Km 380 (PR 445), Londrina- Pr - CEP: 86057-970, Telefone: 43-3371-5455, e-mail: cep268@uel.br. No caso de qualquer dúvida sobre a pesquisa forneço

meu contato: Andressa Alves Silva Melo, email: andressasilvame123@gmail.com – fone: (43) 999860206 e da minha orientadora: Profª Dra. Ileizi Luciana Fiorelli Silva, email: ileizi@uel.br, telefone: (43) 99857629. Caso esteja de acordo com os termos acima solicitamos que o(a) Sr.(a) leia e assine a declaração abaixo.

DECLARAÇÃO CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu _____, RG _____, declaro que li as informações contidas neste documento, fui informado(a) pela pesquisadora: Andressa Alves Silva Melo, dos procedimentos utilizados, do sigilo das informações, e que posso a qualquer momento retirar meu consentimento, declaro ainda ter recebido uma via do presente termo. Sendo assim, concordo em participar da pesquisa.

Assinatura de autorização.

ANEXO D

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO – TALE CRIANÇA 5/6 ANOS¹³

1- QUERIDA CRIANÇA CONVIDO VOCÊ A FAZER PARTE DA PESQUISA CHAMADA “PROCESSO DE SOCIALIZAÇÃO DE GÊNERO: A SOCIOLOGIA COMO EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL” DA QUAL SOU A PESQUISADORA RESPONSÁVEL. SOU A PROFESSORA ANDRESSA E COMO VOCÊ ESTUDANTE. MINHA ESCOLA É PARA PESSOAS ADULTAS E SE CHAMA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA (UEL) E MEU CURSO É O MESTRADO.

2- SEI QUE É NOVIDADE PARTICIPAR DE UMA PESQUISA, MAS VOU TE EXPLICAR COMO FAREI:

A- IREMOS REALIZAR ATIVIDADES COMO: RODAS DE CONVERSAS, DESENHOS, ASSISTIR TRECHOS DO FILME VALENTE -DISNEY, ENTREVISTAS, CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS: LELECO (CAROLINA ARCARI E R. XAVIER) E QUEM DISSE? (CAROLINA ARCARI). ATIVIDADES PARA COMPREENDER AS RELAÇÕES ENTRE MENINAS, MENINAS, HOMEM E MULHER.

B- USAREI UM CADERNO DE ANOTAÇÕES E UM CELULAR PARA GRAVAR NOSSAS CONVERSAS NA ENTREVISTAS, PARA NÃO ESQUECER NADA DO QUE CONVERSAMOS. PORÉM USAREI ESSAS INFORMAÇÕES APENAS PARA A PESQUISA, ASSIM NÃO IDENTIFICAREI O NOME DA ESCOLA E NEM O SEU VERDADEIRO NOME. ESCOLHEMOS UM CODINOME PARA VOCÊ.

3- SE VOCÊ SENTIR INCOMODADO (A), FICAR TÍMIDO (A) OU ENVERGONHADO (A) ME INFORME IMEDIATAMENTE, POIS PODE DESISTIR A QUALQUER MOMENTO, SEM PENALIDADE ALGUMA.

4- ESTA PESQUISA SÓ EXISTE COM SUA PARTICIPAÇÃO. POIS VOCÊ SERÁ PERSONAGEM DA HISTÓRIA QUE QUERO CONTAR. ESSA PESQUISA AJUDARÁ PROFESSORES (AS), ESTUDANTES, MÃES, PAIS, FAMILIARES E OUTRAS PESSOAS A COMPREENDER MAIS SOBRE AS RELAÇÕES ENTRE MENINAS, MENINOS, HOMEM E MULHER.

DECLARAÇÃO DE ASSENTIMENTO

ENTENDI AS EXPLICAÇÕES DA PROFESSORA/PESQUISADORA ANDRESSA ALVES SILVA MELO E QUERO PARTICIPAR DA PESQUISA “PROCESSO DE SOCIALIZAÇÃO DE GÊNERO: A SOCIOLOGIA COMO EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL” FUI AVISADA DE QUE POSSO DESISTIR A QUALQUER MOMENTO. SEM QUALQUER PENALIDADE.

NOME _____

CODINOME: _____

¹³ Adaptado do roteiro do termo TALE – crianças da dissertação de mestrado de Aldenora Conceição Macedo. In: MACEDO, Aldenora Conceição de. **Ser e Tornar-se: Meninas e meninos nas socializações de gêneros da infância**. 2017. 174 fls. Dissertação de Mestrado – Departamento de Estudos Avançados Multidisciplinares – Universidade de Brasília. Ceilândia – Distrito Federal, 2017.