UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA

DÉBORA KELLY PEREIRA DE ARAÚJO

"MENINAS NÃO GOSTAM DE SUAR"
O PAPEL DAS BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO PARA IGUALDADE DE GÊNERO

CAMPINA GRANDE - PB
NOVEMBRO/2018

DÉBORA KELLY PEREIRA DE ARAÚJO

"MENINAS NÃO GOSTAM DE SUAR"
O PAPEL DAS BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO PARA IGUALDADE DE GÊNERO

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba, em cumprimento à exigência para obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia.

Orientador: Profa. Dra. Cristiane Maria Nepomuceno

CAMPINA GRANDE - PB
NOVEMBRO/2018

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

A663m Araújo, Débora Kelly Pereira de.
"Meninas não gostam de suar" o papel das brincadeiras na educação para igualdade de gênero [manuscrito] / Debora Kelly Pereira de Araujo. - 2018.
88 p. : il. colorido.

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação , 2018.

"Orientação : Profa. Dra. Cristiane Maria Nepomuceno , Coordenação do Curso de Pedagogia - CEDUC."

1. Educação. 2. Lúdico. 3. Igualdade de gênero. 4. Diversidade. 5. Pesquisa-ensino. I. Título

21. ed. CDD 371.337

Elaborada por Luciana D. de Medeiros - CRB - 15/508 BCIA2/UEPB

DÉBORA KELLY PEREIRA DE ARAÚJO

"MENINAS NÃO GOSTAM DE SUAR"
O PAPEL DAS BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO PARA IGUALDADE DE GÊNERO

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba, em cumprimento à exigência para obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia.

Aprovada em: 23/11/2018.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Cristiane Nepomuceno - Orientadora
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Profa. Dra. Patrícia Cristina de Aragão - Examinadora
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Profa. Dra. Valdecy Margarida da Silva - Examinadora
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

A minha Avó, Maria Pereira da Silva (in memoriam), Mulher, negra, pobre, divorciada e guerreira. Apesar de não saber o significado do feminismo, me ensinou com a vida a lutar contra todas as formas de opressão e injustiça, DEDICO.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, que me revestiu de força e coragem, que me inspira a diariamente lutar por um mundo mais justo e digno para todos.

À meus pais, Paulo Matias e Maria Ivanilda, que são a razão da minha dedicação, essa conquista é para vocês, que foram pais jovens e não tiveram a oportunidade de estudar, amo-vos imensamente.

À meus irmãos, Ana Paula, Paulo Ricardo e Ana Milena, gratidão por todo o apoio e incentivo.

À meus avós, José Xavier, Ana Matias e Maria Pereira (In Memoriam), obrigada pelo amor incondicional e pelo exemplo de vida. Vocês me ensinaram a batalhar pela concretização dos meus sonhos, essa conquista é nossa.

À meus amados sobrinhos, Isabela, Guilherme, Arthur e Letícia, que me fizeram sorrir em tempos de puro estresse.

À todos os meus familiares, que acreditaram junto comigo nessa conquista.

À minha amiga-irmã, Kécia Vieira, que sempre esteve comigo desde o início do curso, mostrando a realidade universitária, ajudando nos trabalhos, me ouvindo e roubando gargalhadas em momentos de cansaço, você faz parte dessa vitória.

À todos os amigos, em especial Mariane Monteiro, que me apoiou ao longo desse processo e sempre acreditou nessa conquista. Gratidão, minha irmã.

À minha querida orientadora Cristiane Nepomuceno, por todos os ensinamentos e exemplo de vida e docência, você é uma referência para mim.

À minhas colegas de turma, em especial Amanda Tayse e Maria da Vitória, agradeço por todo incentivo e companheirismo, levarei vocês comigo nas lembranças e na amizade sincera.

À todos os professores do Curso de Pedagogia, por toda dedicação e esforço, vocês foram fundamentais para a realização desse sonho.

Aos funcionários da UEPB, em especial do Departamento de Educação, pela forma prestativa e atenciosa que fui tratada sempre que deles precisei.

À Universidade Estadual da Paraíba, por me oferecer um curso de qualidade e um ambiente propício ao aprendizado e conhecimento.

Foi graças ao apoio que recebi ao longo desses anos que hoje celebro essa vitória, minha gratidão a todos vocês.

“Oponho-me a qualquer linguagem sexista que tenha a forma masculina como regra geral. Explicito o masculino e o feminino, ora com linguagem inclusiva (ex.: meninos e meninas), ora, quando possível, utilizando termos neutros em gênero (por exemplo: criança). Não utilizarei “homem” para me referir à humanidade, mas sim espécie humana, as pessoas, homens e mulheres.

[...] Viabilizo, quando for o caso, a inclusão de gênero, a partir do artigo “a” e, a seguir, do artigo “o”, sempre com a utilização de barras (e não parênteses): a/o, professoras/es, alunas/os, etc”.

Profa. Dra. Jimena Furlani

RESUMO

Este trabalho de conclusão de curso apresenta os resultados de uma pesquisa desenvolvida numa escola da rede pública de ensino na cidade de São Sebastião de Lagoa de Roça-PB. O objetivo era investigar e problematizar como as brincadeiras no ambiente escolar interferem e contribuem para a legitimação da desigualdade de gênero, cooperando para a construção de estereótipos que marcarão a imagem e a identidade do que se entende por masculino e feminino. O estudo aconteceu orientado por um tipo pesquisa denominado Pesquisa-Ensino. É um método de estudo no qual o/a professor/a converte-se à condição de professor-pesquisador ou professora-pesquisadora permitindo ao(a) mesmo(a) encontrar respostas que contribuam para a construção de um conhecimento ajustado a sua realidade, de modo que com os resultados obtidos possam (re)adequar a sua prática pedagógica viabilizando o aperfeiçoamento profissional. Portanto, a observação e coleta dos dados foram realizadas na própria sala de aula da pesquisadora com uma turma multisseriada (1º e 2º anos do Ensino Fundamental) de uma escola do campo na zona rural da cidade de São Sebastião de Lagoa de Roça. Dedicamos especial atenção ao estudo bibliográfico considerando, a princípio, as contribuições dos pesquisadores e das pesquisadoras da temática, entre eles: Vera Maria Candau (2008), Rita Vieira de Figueiredo (2011), Guacira Lopes Louro (1997; 2014), Judith Butler (1999), Beatriz Accioly Lins (2016), Daniela Auad (2012), Kátia Benevides (2009) e outros/outras. Com este estudo pretendíamos olhar a nossa realidade da forma mais objetiva possível e analisá-la buscando formas de contribuir com estratégias pedagógicas a fim de combater os equívocos que no contexto escolar continuam a perpetuar o discurso de desigualdade de gênero. Dentre os principais resultados obtidos com as crianças que participaram da Pesquisa-Ensino podemos citar: a mudança de visões, pensamentos e práticas que colocavam as meninas em posição de desigualdade em relação aos meninos e a transformação das brincadeiras – que passaram das práticas de separação entre os grupos de meninas e meninos, para atividades que envolviam todo o coletivo. Nesta perspectiva, consideramos que para o sucesso da proposta de Educação para a Igualdade de Gênero e para construção de uma sociedade menos desigual e mais democrática são imprescindíveis: a educação escolar centrada no currículo orientado para a diversidade e os direitos humanos e a formação de educadoras e educadores sensíveis e respeitosos das diferenças.

Palavras-Chave: Igualdade de Gênero. Educação. Diversidade. Pesquisa-Ensino.

ABSTRACT

This paper of conclusion of course presents the results of a research developed in a school of the public network of the city of São Sebastião de Lagoa de Roça-PB. The objective was to investigate and problematize how play in the school environment interferes and contributes to the legitimation of gender inequality, cooperating in the construction of stereotypes that will mark the image and identity of what is meant by male and female. The study happened guided by a research type called Research-Teaching. It is a method of study in which the teacher becomes the condition of teacher-researcher or teacher-researcher allowing him / her to find answers that contribute to the construction of a knowledge adjusted to their reality, so that with the results obtained they can (re) adapt their pedagogical practice enabling the professional improvement. Therefore, observation and data collection were carried out in the researcher's own classroom with a multi-series classroom (1st and 2nd years of elementary school) from a rural school in the rural area of the city of São Sebastião de Lagoa de Roça. We devoted special attention to the bibliographic study considering, in principle, the contributions of the researchers and the researchers of the thematic, among them: Vera Maria Candau (2008), Rita Vieira de Figueiredo (2011), Guacira Lopes Louro (1997; 2014), Judith Butler (1999), Beatriz Accioly Lins (2016), Daniela Auad (2012), Kátia Benevides (2009) and others / others. With this study we wanted to look at our reality in the most objective way possible and analyze it, looking for ways to contribute with pedagogical strategies in order to combat the misunderstandings that in the school context continue to perpetuate the discourse of gender inequality. Among the main results obtained with the children who participated in the Research-Teaching we can mention: the change of visions, thoughts and practices that placed the girls in a position of inequality in relation to the boys and the transformation of the games - that have passed the practices of separation between the groups of girls and boys, for activities that involved the whole collective. In this perspective, we consider that for the success of the proposal for Education for Gender Equality and for building a less unequal and more democratic society are essential: school education focused on the diversity-oriented curriculum and human rights and educators and educators sensitive and respectful of differences.

Keywords: Gender equality. Education. Diversity. Research-Teaching.

SUMÁRIO

1	**INTRODUÇÃO**	09
2	**PARADIGMA EDUCACIONAL DA DIVERSIDADE: BREVE HISTÓRICO**	12
2.1	PROPOSTA DE EDH, DIVERSIDADE E INCLUSÃO: BASE LEGAL	14
2.2	PROPOSTA DE EDH, DIVERSIDADE E INCLUSÃO: SOBRE QUAL EDUCAÇÃO ESTAMOS FALANDO.....	19
2.3	A EDUCAÇÃO PARA PROMOÇÃO DA IGUALDADE DE GÊNERO …..	23
3	**EDUCAÇÃO PARA PROMOÇÃO DA IGUALDADE DE GÊNERO: ASPECTOS CONCEITUAIS .....……...……**	28
3.1	MAS, O QUE SERIA GÊNERO? BREVE DISCUSSÃO	28
3.2	O PAPEL DA EDUCAÇÃO PARA DIVERSIDADE E A FORMAÇÃO DAS IDENTIDADES	34
3.3	GÊNERO E EDUCAÇÃO: ALGUNS PARÂMETROS E ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS.....	41
4	**EDUCAÇÃO PARA PROMOÇÃO DA IGUALDADE DE GÊNERO: PRATICANDO A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE A PARTIR DAS DIFERENÇAS.....**	45
4.1	A METODOLOGIA DA PESQUISA E OS PROCEDIMENTOS UTILIZADOS.....	45
4.2	O CONTEXTO DA PESQUISA-ENSINO	47
4.2.1	**A turma.....**	49
4.3	SOBRE O OBSERVADO	51
4.3.1	**As brincadeiras .....**	55
4.4	A INTERVENÇÃO	58
4.5	O QUE DIZER SOBRE O VISTO E O VIVIDO	63
5	**CONSIDERAÇÕES FINAIS .....**	65
	REFERÊNCIAS	68
	APÊNDICE –.....	74
	ANEXO –.....	84

1 INTRODUÇÃO

Desde a infância, as meninas são vitimadas pelos mais diversos tipos de práticas discriminatórias, preconceituosas e inferiorizantes. Esse quadro de agressões e negações de direitos reflete em práticas preconceituosas diretamente relacionadas às suas pertenças de gênero orientadas por um conjunto de regras sociais e um padrão cultural que continua preso a concepção de que meninas/mulheres são inferiores. Assim, a menina é constante rotulada, limitada, moldada começando pelas brincadeiras.

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), divulgado no último dia oito de março de 2018, as mulheres ainda recebem menos que os homens mesmo tendo o ensino superior, sendo quase 25% a diferença salarial. Outro importante dado, dessa vez divulgado pelo instituto Datafolha em dezembro de 2017, aponta que 29% das mulheres afirmam terem sofrido algum tipo de violência física, verbal, psicológica, entre outras. A mesma pesquisa revelou ainda que cerca de 16 milhões de mulheres foram violentadas, em sua maioria por familiares e companheiros. Quando se questionou sobre assédio, cerca de 40% das mulheres afirmaram terem sido vítimas, totalizando aproximadamente 23,2 milhões de casos. Na Paraíba os dados são alarmantes, nos primeiros meses de 2018 já foram registrados 28 casos de feminicídio[1] e em mais de 50% os acusados foram parentes e companheiros das vítimas, e cerca de 70% dos casos o crime foi cometido na casa da própria vítima.

Os dados acima apresentados revelam que as medidas punitivas por si só não surtem o efeito esperado, a razão qual pela consideramos de fundamental importância a educação para a promoção da igualdade de gênero na escola. O quanto antes meninas e meninos aprenderem que as relações de desigualdade entre os mesmos, melhor será. Também deve ser função da escola viabilizar o combate as concepções que colocam meninas/mulheres em condições inferiores aos meninos/homens, à medida que estas concepções são construídas socialmente a partir de estereótipos resultantes de uma cultura patriarcal, machista, sexista e heteronormativa – muitas vezes reproduzida no cotidiano da escola.

A escola, no exercício de sua função social, deve constituir-se no espaço ideal para oportunizar o desenvolvimento do pensamento crítico do ser humano, para colocar em discussão a sociedade na qual os sujeitos estão inseridos oferecendo aos mesmos caminhos

[1] Feminicídio é o crime de homicídio em que a vítima é assassinada apenas por sua condição de ser mulher. Desde os anos de 1980 as mulheres alcançaram importantes conquistas, entre elas, a Lei 11340/06 conhecida como a Lei Maria da Penha e a implantação de delegacias especializadas no atendimento e proteção da mulher. Recentemente a justiça brasileira passou a reconhecer o crime do feminicídio.

para que a/o educanda/o adquira um conhecimento ajustado da sua realidade e do lugar social que ocupa.

Sendo assim, precisamos garantir uma educação que promova a igualdade de gênero e o respeito à diversidade humana. Nesta perspectiva, o interesse pela referida temática adveio primeiramente da inserção no ambiente acadêmico como aluna do componente curricular "Direitos Humanos, Diversidade e Inclusão Social" ministrado pela Prof. Dra. Cristiane Maria Nepomuceno, no ano de 2017. Com a leitura dos textos indicados, discussões realizadas e análise de números alarmantes da violência sofrida pelos negros, LGBT+, mulheres e indígenas, fomos moldando o objeto da pesquisa.

Por conseguinte, outro fator que contribuiu para que houvesse interesse pela pesquisa se deu a partir de uma experiência de aquisição de um presente para uma menina. Nesta oportunidade, pude perceber como os brinquedos revelam o padrão e o comportamento esperado pela sociedade das meninas e dos meninos, desde cores específicas até os brinquedos próprios para cada coletivo.

Apesar de todas as conquistas sociais das mulheres, ainda não conseguimos avançar em alguns aspectos, por exemplo, nos brinquedos. Para as meninas, a maior oferta continua sendo de brinquedos que remetem ao cuidado do lar, a maternidade e aos espaços restritos em alusão ao doméstico e ao cuidar, disseminando a noção do interno como o "espaço" da mulher. Para os meninos, os brinquedos não fazem qualquer referência ao doméstico, são direcionados à ação, ao movimento para serem usados em espaços abertos, disseminando a noção do externo como o "espaço" do homem. Nesse sentido, dentro do projeto de sociedade igual em direitos e para todas/os as pessoas não faz qualquer sentido reproduzir práticas e discursos que contribuem para perpetuar a desigualdade, o preconceito e a discriminação, em especial na escola.

Foi a partir dessa compreensão que esta proposta de Trabalho de Conclusão de Curso foi idealizado/realizado: objetivando investigar e problematizar como as brincadeiras no ambiente escolar interferem e contribuem para a legitimação da desigualdade de gênero, contribuindo para a construção de estereótipos que marcarão a imagem e a identidade do que se entende por masculino e feminino.

Para o estudo tomaremos como objeto (recorte), além dos conteúdos/currículo, recursos, metodologias e as práticas, as brincadeiras e os brinquedos a fim de verificar como estes interferem e contribuem para a legitimação e conservação das práticas de desigualdade de gênero. Ao mesmo tempo observar se as relações sociais estabelecidas entre as crianças, a

partir das suas pertenças, contribuem para a construção de estereótipos que marcarão a imagem e a identidade das meninas conduzindo as práticas de preconceito e discriminação.

Para tornar exequível esse TCC, iniciamos com a leitura que permitiria a aquisição dos conceitos basilares sobre a temática do objeto de pesquisa. A ideia era apropriar-se de outras propostas de estudo sobre a educação para a promoção da igualdade de gênero. Nesse sentido, dedicamos especial atenção ao estudo bibliográfico-documental considerando, a princípio, as contribuições das/dos pesquisadoras/pesquisadores da temática, entre elas/es: Vera Maria Candau (2008), Rita Vieira de Figueiredo (2011), Guacira Lopes Louro (1997; 2014), Judith Butler (1999), Beatriz Accioly Lins (2016), Daniela Auad (2012), Kátia Benevides (2009) e outros/outras.

Realizamos a observação junto às crianças de uma turma multisseriada, na faixa etária de seis a oito anos, de uma escola municipal localizada na zona rural da cidade de São Sebastião de Lagoa de Roça. Nosso trabalho está organizado em cinco capítulos. O primeiro capítulo intitulado de Paradigma Educacional da Diversidade traz uma discussão sobre os aspectos históricos e conceituais da proposta de Educação para a Diversidade, como se constituiu, seus principais desafios e perspectiva. Além disso, fizemos uma explanação de como essa proposta está respaldada no marco legal. Por conseguinte, discutimos a partir de dados e pesquisas sobre a importância de uma educação voltada para a igualdade de gênero. No segundo capítulo, trazemos os procedimentos teórico-metodológicos da nossa pesquisa, intitulado os resultados da observação e da intervenção, bem como, nossas descobertas e implicações.

Esperamos que o resultado desse estudo, além de servir de base para a realização de outros trabalhos, possa contribuir para a construção de uma prática docente que corrobore para a defesa da diversidade enquanto condição inerente à pessoa humana.

2 PARADIGMA EDUCACIONAL DA DIVERSIDADE: BREVE HISTÓRIA

A luta em defesa e pela conquista de direitos sociais foram travadas ao longo da história, com maior intensidade a partir do final do século XIX. A busca por afirmação dos direitos para todas as pessoas, denominados de direitos humanos, ocorreu no processo contínuo e permanente, fruto de muitas lutas, a nível mundial e nacional. Estas lutas por reconhecimento de direitos como inerentes a qualquer pessoa humana, a luta por uma sociedade com mais equidade e justiça, ao longo das últimas décadas resultaram em conquistas e avanços, e em alguns momentos sofreram recuos, violações e retrocessos.

E nas duas últimas décadas observarmos em todo o mundo uma conjuntura social, política, econômica de mudanças significativas que tem permitido o avanço de uma onda de crescentes ataques aos direitos sociais, práticas de racismo, preconceito e intolerância em todo o planeta, uma onda antidemocrática, fascista. No Brasil, esse cenário vem agravando-se continuamente, desconstruindo tudo que com muita luta foi conquistado. Diante disso, se faz necessário o debate e a construção de proposta de educação voltada para o conhecimento de direitos, o respeito à diversidade humana e o reconhecimento das diferenças como essenciais ao processo de ensinar-aprender, a Educação em/para os Direitos Humanos.

> O quadro contemporâneo apresenta uma série de aspectos inquietantes no que se refere às violações de direitos humanos, tanto no campo dos direitos civis e políticos, quanto na esfera dos direitos econômicos, sociais, culturais e ambientais. Além do recrudescimento da violência, tem-se observado o agravamento na degradação da biosfera, a generalização dos conflitos, o crescimento da intolerância étnico-racial, religiosa, cultural, geracional, territorial, físico-individual, de gênero, de orientação sexual, de nacionalidade, de opção política, dentre outras, mesmo em sociedades consideradas historicamente mais tolerantes, como revelam as barreiras e discriminações a imigrantes, refugiados e asilados em todo o mundo. Há, portanto, um claro descompasso entre os indiscutíveis avanços no plano jurídico-institucional e a realidade concreta da efetivação dos direitos (BRASIL, 2007, p. 22).

Diante de tantos acontecimentos que ferem os direitos primordiais e inerentes a qualquer ser humano, como o direito a vida, por exemplo, o debate em torno do projeto de Educação em/para os Direitos Humanos deixou de ser uma questão fundamental no processo de formação das crianças e demais grupos etários. A busca pelo reconhecimento dos Direitos Humanos é imprescindível na construção de uma sociedade mais justa, humana e democrática.

A proposta de EDH busca, então, romper com as barreiras criadas pela má informação e pelos preconceitos criados. Busca por um modelo de escola crítico que valorize o outro perante a sua diferença, as suas particularidades e que cative na sociedade o sentimento de igualdade dentro do que o outro é em suas especificidades e em sua diferença. Desta feita, a EDH é uma proposta de educação que busca construir uma sociedade mais equitativa, ou seja, mais justa e que garanta meios de convivência e sobrevivência para todos. Estamos dentro de um contexto plural e é fundamental oferecer uma educação que forme indivíduos que sejam capazes de viver de forma harmônica em suas diferenças. Mesmo em meio a tantas formas de violência e ódio contra todos os que são excluídos e considerados fora do padrão imposto, é possível transgredir e acreditar que através da educação podemos construir uma sociedade mais fraterna, assim como Freire (2000) defende, a educação não pode transformar o mundo, a educação transforma as pessoas e essas transformam o mundo.

Portanto, a prática da Educação em Direitos Humanos não é uma prática neutra, mas uma ação política e que é socialmente construída a fim de promover a promoção, proteção e defesa dos direitos inerentes à pessoa humana. Afinal, a proposta surge num contexto de luta comprometida com defesa da democracia e respeito à liberdade e a vida. No Brasil a EDH é compreendida pelo PNEDH como:

> [...] um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direito articulando as dimensões de apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos; a afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos; a formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente nos níveis cognitivos, sociais, éticos e políticos; o desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva; o fortalecimento de práticas individuais e sociais geradoras de ações e instrumentos a favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, assim como da reparação de suas violações (BRASIL, 2009, p. 25).

Nessa direção, diz Candau:

> A Educação em Direitos Humanos potencializa uma atitude questionadora, desvela a necessidade de introduzir mudanças, tanto no currículo explícito, quanto no currículo oculto, afetando assim a cultura escolar e a cultura da escola (...) aflora o conflito entre manutenção e mudança educacional (...) reduz a problemática da educação aos direitos humanos à introdução de uma nova disciplina escolar ou à mera afirmação de que deve perpassar todos os conteúdos curriculares transversalmente (...) questiona se é melhor avançar lentamente ou acelerar processos, entre a linguagem neutra e a comprometida (...) gera a tensão entre falar e calar sobre a própria história pessoal e coletiva como necessidade de trabalhar a capacidade de recuperar a narrativa das nossas histórias na ótica dos direitos humanos (...) afirma a tensão entre atomização e integração de temas como questões de gênero, meio ambiente, questões étnicas, diversidade cultural, etc. (CANDAU, apud NUEVAMÉRICA, 1998, p. 36-37).

Desta feita, a EDH visa alcançar a população de todas as faixas etárias. A escola e toda a equipe que a compõe não podem deixar de lado o seu papel de formador que vai além de conteúdos, mas que perpassa princípios e valores, que estão intimamente ligados aos direitos humanos, que diferentemente do que muitos acreditam ser, não são leis, mas um reconhecimento de direitos inerentes ao ser humano.

Diante disso, é necessário compreender quando e como surgiu os Direitos Humanos e a partir de que contexto eles foram reconhecidos. A partir do maior ato de intolerância vivenciado no mundo durante a segunda guerra mundial, o nazifacismo, que buscava resumir a população mundial em uma única raça, exterminando assim todo aquele que não estava dentro dos padrões estabelecidos.

Para essa barbárie que matou milhões de pessoas temos como resposta a Declaração Universal dos Direitos humanos, de 1948, que reconhece os direitos inerentes ao individuo, dado que a declaração é um ato de reconhecimento e não criador, os direitos por ela enunciados, são intrínsecos à natureza humana. Desde a sua criação a declaração propõe o desenvolvimento de ações onde as diferenças identitárias são respeitadas, desde que preservem a dignidade humana. Como podemos observar no seu Artigo 2º:

> Todos os seres humanos podem invocar os direitos e as liberdades proclamados na presente Declaração, sem distinção alguma, nomeadamente de raça, de cor, de sexo, de língua, de religião, de opinião política ou outra, de origem nacional ou social, de fortuna, de nascimento ou de qualquer outra situação. Além disso, não será feita nenhuma distinção fundada no estatuto político, jurídico ou internacional do país ou do território da naturalidade da pessoa, seja esse país ou território independente, sob tutela, autônomo ou sujeito a alguma limitação de soberania (UNESCO, 1998 p. 2-3).

2.1 PROPOSTA DE EDH, DIVERSIDADE E INCLUSÃO: BASE LEGAL

A Declaração Universal dos Direitos Humanos foi proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris, em 10 de dezembro de 1948, por meio da Resolução 217 a (III) da Assembleia Geral como uma norma comum a ser alcançada por todos os povos e nações. É um documento que é considerado um marco na proteção e reconhecimento dos Direitos da pessoa humana. Foi elaborada com a participação de representantes de várias partes do mundo, de diversas culturas e etnias. O documento inspirou muitos países na construção de suas constituições.

A Declaração dos Direitos Humanos (1948) propôs intervenções que garantissem o respeito as mais diversas formas de ser e estar no mundo dos indivíduos, presando sempre

pela dignidade humana, como podemos observar no art. 1° "Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direito. Dotados de razão e de consciência, devem agir uns para com os outros em espírito de fraternidade".

Com isso, se faz necessário compreender o que viria a ser a fraternidade proposta pela Declaração. A prática da fraternidade pressupõe ação contínua por parte de todos os cidadãos, e estes devem compartilhar repartir os bens econômicos, culturais/sociais; devem se empenhar para que todos, de fato, vivam numa sociedade justa, sendo assim diferente da ação de solidariedade que mostra uma empatia apenas com causas que vão de acordo com interesses pessoais.

A Declaração dos Direitos humanos de 1948 desencadeou muitas mudanças e transformações sejam no comportamento social, mas também em produção de mecanismos internacionais, em que muitos deles foram incorporados às leis dos Países. Entretanto, temos uma série de ataques e violações dos Direitos Humanos.

A Educação em/para Direitos Humanos é bastante recente, no Continente Sul-Americano surgiu a partir da luta e na resistência de movimentos sociais a governos autoritaristas, ou seja, surge num contexto de luta pela redemocratização. Segundo os registros do Conselho de Educação em Direitos Humanos da América Latina (CEAAL) e do Instituto Interamericano de Direitos Humanos (IIDH) as primeiras experiências com a educação em direitos humanos se deram em processo de educação popular e informal, a fim de conscientizar e lutar contra os regimes autoritários e a construção de processos democráticos (BASOMBRIO, 1999, p. 13-14).

Nesse contexto Basombrio, afirma:

> A educação em direitos humanos na América Latina é uma prática jovem. Espaço de encontro entre educadores populares e militantes de direitos humanos começa a se desenvolver coincidentemente com o fim de um dos piores momentos da repressão política na América latina e conquista certo nível de sistematização na segunda metade da década e dos 80. (...) A educação em DH é uma prática que tem sido implementada de forma desigual, segundo diferentes realidades nacionais, respondendo, no essencial, a capacidade de ação de entidades ligadas à educação popular e de organizações não governamentais ligadas aos direitos humanos, que tiveram grande importância na luta contra regimes autoritários instalados entre as décadas de 1960 e 1970 (BASOMBRÍO apud SILVA, p.63).

No Brasil, a EDH toma formas mais sistemática e formal no período de 1985, momento em que o País passava por um período de transição de um governo ditatorial e lutava em busca da redemocratização, com participação ativa de movimentos sociais e

organização da sociedade civil. Entretanto, desde a década de 1970 a proposta de educação em Direitos Humanos ganhava espaço no Brasil, a partir da luta dos movimentos contra o governo autoritário. De acordo com Maria de Nazaré Tavares Zenaide,

> No Brasil, a educação em direitos humanos inicia-se de modo não formal junto aos movimentos sociais e organizações da sociedade civil, junto às universidades públicas através das ações de extensão, não só com as escolas, como também com os bairros populares, alcançando posteriormente a educação formal junto às instituições de educação e do sistema de segurança e justiça. Enquanto na década de 70, no Brasil, a educação em direitos humanos surgiu no contexto das lutas sociais pelas liberdades civis e políticas, na década de 80, as ações educativas ampliaram o foco para as lutas pelos direitos econômicos, sociais e culturais. Nos anos 90 a EDH expande-se aos agentes do poder público a partir do PNDH (1996). Em 2003 lança-se o PNEDH (ZENAIDE, 1996, p.14).

A luta em busca de uma educação em Direitos Humanos que se se organizou a partir da luta dos movimentos sociais junto à sociedade civil foi fundamental para que na segunda parte da década de 1990, a proposta fosse inserida com mais destaque nos programas governamentais.

O Brasil, como país signatário da DUDH, orientou a elaboração da atual carta magna pelos mesmos princípios. Como resultado disso a Constituição Federal Brasileira de 1988 consolidaria os direitos humanos e a dignidade da pessoa humana e os apresenta como fundamentos do Estado Democrático de Direito. Em seu preâmbulo já afirma:

> Nós, representantes do povo brasileiro, reunidos em Assembleia Nacional Constituinte para **instituir um Estado Democrático**, destinado a **assegurar** o exercício dos **direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social** e comprometida, na ordem interna e internacional, com a solução pacífica das controvérsias, promulgamos, sob a proteção de Deus, a seguinte CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL (BRASIL, 1988, p.7). (**GRIFO NOSSO**).

E ao longo do documento foi edificando essa nova concepção de nação justa, igual e para todas as pessoas. No Art. 1° da nossa Constituição Federal da República (1988) está dito.

> Art. 1º A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos:
> I - a soberania;
> II - a cidadania
> III - a dignidade da pessoa humana;
> IV - os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa;
> V - o pluralismo político (BRASIL, 1988, p. 9).

É importante ressaltar que o debate em torno dos direitos humanos só começa a ganhar força a partir da redemocratização quando surgem movimentos sociais contrários à ditadura militar. Portanto, com a retomada da democracia em 1985 e a promulgação da CF/1988, surge o marco jurídico a fim de elaborar propostas para a educação em direitos humanos.

Nesse contexto, os estudiosos e membros dos movimentos sociais,

> Se opuseram a um regime ditatorial (1964-1985), de tipo militar, que, por suas deliberadas práticas repressivas, configurou-se como um dos períodos mais violadores dos Direitos Humanos. Em resposta a estas violações, as organizações em defesa dos Direitos Humanos constituíram-se em movimentos organizados contra a carestia, em defesa do meio-ambiente, na luta pela moradia, por terra, pela união dos estudantes, pela educação popular, entre outras. Nessa nova conjuntura os discursos e práticas em torno dos Direitos Humanos buscavam instaurar uma contra hegemonia por meio de suas lutas por emancipação (BRASIL, 2011. p. 8).

Assim como na Constituição Federal Brasileira, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei Federal n° 9.394/1996) assegurou o exercício da cidadania como uma das finalidades da educação, ao estabelecer uma prática educativa "inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, com a finalidade do pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho".

Neste contexto o art. 3° da Lei de Diretrizes e Bases garante uma educação pautada no ensino com bases nos princípios de:

> I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
> II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
> III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
> IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;
> V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
> VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
> VII - valorização do profissional da educação escolar;
> VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
> (...)
> IX - garantia de padrão de qualidade;
> X - valorização da experiência extraescolar;
> XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais. XII - consideração com a diversidade étnico-racial. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013);
> (...)

> XIII - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida (Incluído pela Lei nº 13.632, de 2018) (BRASIL, 1996. p.8-9).

Desta feita, a educação deve ser pública, laica e de boa qualidade. Que garanta o respeito à liberdade e a tolerância, e que considere a diversidade étnico-racial. A partir desses princípios o processo educacional deveria possibilitar um espaço mais diverso e fraterno. Entretanto, na maioria das vezes a lei não é levada a prática e encontramos espaços educacionais onde os alunos e alunas são segregados/as a partir de suas características físicas, religiosas, de gênero, entre outras.

Desta feita entre os anos de 1996 e 2002 surgem às primeiras versões do Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH). Só em 2003 a Educação em Direitos humanos conquistará um Plano Nacional (PNEDH) o mesmo está dividido em cinco eixos, educação básica, educação superior, educação não formal, mídia e formação de profissionais dos sistemas de segurança e justiça. Em suma o PNEDH elucida os valores de tolerância, solidariedade, justiça social, inclusão, pluralidade e sustentabilidade.

A nível mundial a Organização das Nações Unidas (ONU) havia produzido aprovado em assembleia o Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos que foi implementado entre os anos de 1995 a 2004. O Programa foi dividido em três momentos ou planos de ação, são eles: no período de 2005 a 2009, foi um período destinado a politicas de educação voltadas para o ensino básico e o ensino médio; num segundo momento entre os anos de 2010 a 2014 as políticas educacionais foram voltadas para o ensino superior e por fim o período de 2015 a 2019 o foco são os profissionais de comunicação e mídia.

Aqui no Brasil, apenas no ano de 2003 foi criado o "Comitê Nacional de Educação em Direitos humanos e esse elabora o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) como documento específico da educação nessa área" (SILVA & TAVARES, 2013 p. 51).

A Educação em Direitos Humanos, como consta nos Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos e nas Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, deve abranger todos os níveis da educação brasileira, promovendo uma educação para a cidadania, para o respeito, para a diversidade e para o reconhecimento e afirmação desses Direitos. De acordo com o art. XXVI da Declaração Universal dos Direitos Humanos:

> Todo homem tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será generalizada; o acesso aos

> estudos superiores será igual para todos, em função dos méritos respectivos (COMPARATO, 2004, p. 239).

A Educação em Direitos Humanos deve garantir a inclusão de todos os indivíduos, independente de sua condição socioeconômica, gênero, etnia, orientação sexual, entre outros, assim como garante a Constituição Federal de 1988 no art. 5°.

> Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade; à segurança e à propriedade, nos termos seguintes: I – homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, nos termos desta Constituição (BRASIL, 1988, p. 9).

A educação será a via de reafirmação e reconhecimento dos Direitos Humanos, de conscientização, de cidadania, de uma sociedade com mais equidade e plural, com mais empatia, onde as diferenças são reconhecidas e a partir delas construirmos debates que nos leve a enxergar as mais variadas formas de ser, que nos torna diferentes, mas não desiguais. Para que isso aconteça precisamos de uma proposta de educação para a diversidade e o respeito. Uma educação assim como afirma Freire, que transforme indivíduos e esses transformem a sociedade.

2.2 PROPOSTA DE EDH, DIVERSIDADE E INCLUSÃO: SOBRE QUAL EDUCAÇÃO ESTAMOS FALANDO

A discussão de uma educação em/para a inclusão social deve partir do pressuposto de reflexão e ação em torno de algumas dimensões essenciais são elas, o contexto mundial/nacional, cultural, jurídico e epistemológico. A cultura é tida como a dimensão mais importante tanto dentro quanto fora das nossas escolas, afinal, está intrínseca nas ações, no discurso e na forma de ser e estar no mundo. Hoje, vivemos um verdadeiro momento de ressignificações e de reestruturação de conceitos morais, impostos e impregnados em nossa sociedade. Os grupos e indivíduos antes silenciados e padronizados pelo capitalismo conservador estão emergindo e lutando ainda mais bravamente por reconhecimento e uma sociedade igualitária onde as diferenças identitárias são respeitadas e a dignidade humana seja preservada (UNESCO, 1998).

Com isso, a escola precisa estar aberta a discussão de diversidade desde a educação infantil não como um conteúdo, mas de forma interdisciplinar, e não apenas a discussão, mas

a sua restruturação e reformulação curricular. Adotando, assim, um currículo multicultural que garante um espaço onde todas as formas de ser são reconhecidas, como Afirma Candau 2002 p.53, a proposta de uma educação com base multicultural nasce a partir do reconhecimento da diversidade de experiências que modelam as relações e a sociedade. Garantir meios de trabalhar a diversidade em sala de aula, é imprescindível posto que vivemos numa sociedade plural, sejam religiosas, étnicas, de gênero, socioeconômica, entre outras.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais trazem como uma de suas propostas transversais, a pluralidade cultural. Segundo Candau (2002, p. 65) "serão ineficientes se não houver uma formação docente", concordamos com a autora, visto que a formação é essencial para que o professor/professora tenha condições mínimas necessárias para lidar com um tema ainda tão pouco explorado.

É notório a todos que a diversidade humana está posta desde os primórdios da humanidade, mas, apenas a partir do final do século XX é que a sociedade se dá conta desta especificidade, declarando que os seres humanos não são iguais. Neste contexto, pode-se afirmar que a comunidade escolar é composta por alunos de diferentes grupos sociais, políticos, econômicos, étnicos, religiosos, etc. No entanto, a escola vem demonstrando grande dificuldade para atender esta diversidade humana, uma vez que, ainda conserva concepções e práticas pautadas em tendências pedagógicas que acreditam no processo de aprendizagem homogeneizado, desconsiderando, a diversidade, ou seja, as diferenças. É exatamente nesse contexto de perceber que as diferenças existem que a palavra inclusão começa tomar espaço.

Mas, o que se busca de fato é uma escola que rompa com os paradigmas de metodologias tradicionalistas, que privilegia uma parte de seus alunos e exclui a outra grande parte. Quando se fala sobre diversidade e inclusão em educação é remetida a ideia de dar oportunidades a todos os alunos de acesso e permanência na escola, com as mesmas igualdades de condições, respeitando as diferenças. Ao se abordar a questão das diferenças ou diversidades, não se remete somente às minorias ou às crianças com necessidades especiais. É muito mais amplo, pois todos nós seres humanos somos únicos, portanto diferentes uns dos outros. Tal fato trata-se de denominar como diversidade as diferentes condições étnicas e culturais, as desigualdades socioeconômicas, as relações discriminatórias e excludentes presentes em todas as escolas e que compõem os diversos grupos sociais. "A inclusão escolar leva em consideração a pluralidade das culturas, a complexidade das redes de interação humana" (MACHADO, 2008, p.89).

A inclusão, portanto, segundo a autora, deve beneficiar a todas as crianças denunciando o caráter excludente que o ensino tradicional impera em sala de aula. Na escola

inclusiva, portanto, todos os alunos, independente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, linguísticas, religiosas, sexuais ou outras, têm direito de acesso, de permanência e de sucesso, isso é inegável a qualquer pessoa.

A educação inclusiva é reconhecida como uma ação política, cultural, social e pedagógica a favor do direito de todos a uma educação de qualidade e de um sistema educacional organizado e inclusivo. À escola cabe a responsabilidade em atender as diferenças, considerando que para haver qualidade na educação é necessário assegurar uma educação que se preocupe em atender a diversidade. Deste modo um dos maiores desafios da proposta de Educação Em/Para os Direitos Humanos, dentro dessa escola inclusiva é conscientizar a sociedade, nesse contexto multidimensional que o processo de inclusão traz, para que possam de fato compreender e respeitar o verdadeiro sentido do "incluir".

Diante disso, precisamos formar indivíduos que lutam para que esses direitos sejam preservados e garantidos para todos, que visem à construção de uma sociedade mais justa e fraterna. E o lugar por excelência mais propicio para que esse debate aconteça e as diferentes formas de ser, sejam respeitadas é a escola. O ambiente escolar é composto de indivíduos das mais diversas famílias, de condições socioeconômicas diferentes, de variadas etnias e crenças, e essa pluralidade deve ser um bem, e não um empecilho para o desenvolvimento de uma sociedade.

Nesse sentido, todas as crianças precisam enxergar a escola como um lugar de respeito, em que ela pode enxergar suas formas de ser e estar no mundo sendo contempladas no currículo escolar. Contrário a isso, observamos que a escola é reprodutora de um padrão sociocultural hegemônico, negando assim, o direito de ser do outro. Como nos afirma Rosângela Machado,

> A inclusão escolar, entendendo-a como uma inovação educacional, decorre de um paradigma educacional que vira a escola do avesso. A inclusão leva em consideração a pluralidade das culturas, a complexidade das redes de interação humanas. Ela não está limitada à inserção de alunos com deficiência nas redes regulares de ensino, pois beneficia todos os alunos, com e sem deficiência que são excluídos das escolas comuns (MACHADO, 2008, p.69).

Nesta perspectiva não podemos compreender educação inclusiva como inserir um aluno com deficiência, ou tolerar aquele que é diferente. A inclusão é toda e qualquer forma de inserção de pessoas ou grupos excluídos na sociedade. Posto isso, a escola e os educadores devem garantir formas de acesso e permanência de todos no processo educativo, de forma que todos se sintam reconhecidos e valorizados.

A proposta de Educação em Direitos Humanos objetiva assim, a formação de indivíduos reflexivos e que visam à construção de uma sociedade fraterna que diferente da solidariedade devem se empenhar para que todos, de fato, vivam numa sociedade justa onde a dignidade humana é preservada[2]:

> O que se entende por dignidade humana é que cada pessoa tenha condições básicas de sobrevivência e convivência e que, segundo os nossos parâmetros ideais de democracia, viva em uma sociedade livre, igualitária e fraterna, onde todos sejam sujeitos de direitos e deveres. São dotadas de razão e consciência e devem agir em relação uma às outras com espírito de fraternidade. (UNESCO, 1998, p.2)

Diante disso, vemos como urgente a EDH, a fim de criar "uma comunidade acolhedora e colaboradora, em que todos sejam respeitados e valorizados" (FIGUEIREDO, 2008, p. 141). A EDH apenas será consolidada no momento que as diferenças forem reconhecidas, não como forma de diminuir o outro, afinal o que inferioriza é a desigualdade, as diferenças enriquecem e retratam a diversidade humana.

Não podemos pensar em EDH sem mencionar a formação docente, afinal essa proposta "exige que o professor (a) seja capaz de organizar as situações de aprendizagem considerando a diversidade de seus alunos" (FIGUEREDO, 2008, p. 141). A formação docente é um desafio para a Educação Inclusiva, visto que os cursos de graduação na maioria das vezes não abordam questões referentes à diversidade em seu currículo, também não discutem formas de como se trabalhar a diversidade dentro das salas de aula. A escola e os educadores são imprescindíveis para a construção de uma educação inclusiva. É necessário assim como Paulo Freire aponta a dialogicidade, ou seja, trazer para dentro da sala de aula o que está presente na realidade do aluno, seu contexto social, credo e forma de ser. O diálogo com a realidade dentro da escola. Para isso é necessário que o professor/professora enxergue o/a aluno/aluna de forma singular e não homogênea. E a formação continuada implicará em dá condições para que o/a profissional tenha suporte teórico e metodológico para desenvolver práticas educativas multiculturais.

---

[2] O Brasil ainda hoje as pessoas e grupos excluídos apresentam dificuldades e não têm condições de segurança mínima. Temos como exemplo a violência cometida contra LGBTs no país, estamos entre as nações que mais mata LGBTs no mundo: 01 a cada 25 horas. Apenas no primeiro quadrimestre do ano de 2017, 117 pessoas foram assassinadas no Brasil devido à discriminação por gênero e orientação sexual, conforme levantou o Grupo Gay da Bahia (GGB). O número subiu 18% em relação ao mesmo período de 2016. Por conseguinte, Segundo dados do mapa de Violência, temos altos índices de mortalidade de jovens negros e mulheres, sendo o Brasil o quinto país com maior índice de assassinato de mulheres no mundo.

Então, a educação é a nossa esperança para a luta contra as formas de injustiças, de exclusão e de intolerância. A escola e os docentes precisam valorizar e reconhecer a diversidade e não padronizar os alunos dentro de um estereótipo.

2.3 A EDUCAÇÃO PARA PROMOÇÃO DA IGUALDADE DE GÊNERO

As mortes violentas de mulheres pela sua condição de ser mulher, ou por razão do gênero é um acontecimento mundial. Muitas dessas mortes, na sua grande maioria, são naturalizadas ou acobertadas por um modelo de sociedade machista e patriarcal que acha justificável um homem – "A cabeça da família"- punir a sua companheira, filha ou parente por compreender a mulher como submissa e inferior a sua condição de ser homem, colocando assim as mulheres em situações de vulnerabilidade e risco em relações altamente desgastantes e violentas.

Precisamos compreender um pouco sobre a história de luta das mulheres em busca de direitos mais igualitários e mais espaço na sociedade. No final do século XVIII, tivemos a contribuição de duas mulheres europeias que se tornaram dois grandes símbolos dos movimentos de mulheres. Durante a revolução francesa, na qual houve o declínio da monarquia absolutista, embasado nos valores de liberdade, igualdade e fraternidade, uma mulher chamada Olympe de Gouges (1748-1793) propõe uma maior atenção e a necessidade de pensar os direitos das mulheres. Em 1791 Olympe "redigiu a Carta dos Direitos da Mulher e da Cidadã, em que defendia o acesso das mulheres francesas ao voto, à propriedade e à liberdade profissional" (BEATRIZ ACCIOLY, 2016). Olympe de Gouges foi assassinada por entrar em conflito com os líderes da revolução, após lutar pelo reconhecimento dos direitos das mulheres e denunciar as execuções na fase da revolução que ficou conhecida como "o terror".

Em 1792, a autora Mary Wollstronecraft (1759-1797) publica o livro que se tornou um ícone na luta pelos direitos das mulheres. "Uma defesa dos direitos da mulher" nele Mary defendia a igualdade e o direito das mulheres estudarem e como isso influenciaria no progresso da sociedade. A partir da luta de Olympe e Mary adentramos nas fases do movimento feminista, que foi classificado em três fases.

A primeira fase ocorre entre os séculos XIX e XX e o foi chamada de sufragismo, em que as mulheres reivindicavam o direito ao voto, a propriedade, a educação e o fim do casamento arranjado. O inicio do século XX, ficou marcado pela luta de mulheres em busca de reconhecimento, precisamente dia 08 de março de 1857, operárias de uma indústria têxtil

em Nova Iorque deflagraram uma greve, lutando por melhores condições de trabalho. A condição de trabalho das mulheres era ainda pior que a dos homens na época, insalubres e arriscadas. As operárias reivindicaram a redução da carga horária de dezesseis para dez horas de trabalho, lutavam pela igualdade salarial afinal recebiam um terço do salário dos homens mesmo desempenhando a mesma função. A greve foi duramente reprimida e aproximadamente 129 mulheres foram mortas carbonizadas dentro da própria fábrica durante uma ocupação.

A segunda fase marcada no inicio da década de 1960 em que as feministas lutavam por debates em torno da questão de condições de vida e de trabalho da mulher. Segundo Beatriz Accioly 2016, o debate envolvia a "limitação da sexualidade feminina, a associação da mulher à imagem de mãe e dona de casa, as desigualdades salariais no mercado de trabalho, a criminalização do aborto e a violência doméstica e sexual". Essa fase foi marcada também pelo trabalho da filósofa francesa Simone de Beauvoir (1908-1986) e uma de suas frases se tornou símbolo da luta feminista: "Não se nasce mulher, torna-se". A terceira fase inicia na década de 1990 e caminha até os dias de hoje, e tem como bandeira de luta problematizar as questões postas como essencialistas da feminilidade. Alguns teóricos afirmam que o surgimento da terceira fase do feminismo foi uma forma de correção de falhas da segunda fase. A principal teoria que embasa essa terceira fase é chamada de teoria queer e tem como principal defensora a filósofa americana Judith Butler. Butler contesta em sua teoria "os processos de normatização do gênero, vistos como restritivos e excludentes" (BEATRIZ ACCIOLY, 2016) – uma discussão que veremos com mais profundidade nos capítulos seguintes.

A luta travada em 1857 em busca de reconhecimento e equidade salarial ainda hoje não é uma realidade concreta. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2017 as mulheres recebiam em média 77% do rendimento pago aos homens, isso é quase 25% a menos, mesmo desempenhando a mesma função. Esses dados são ainda mais alarmantes quando analisamos a realidade das mulheres negras, que recebem quase metade do que são pagos para homens brancos, os números revelam que as mulheres negras recebem 43% a menos, mesmo ambos com graduação e trabalhando na mesma função. Esta é uma violência que ataca diretamente os direitos das mulheres e que é assegurado pelo art. 5° da Constituição Federal de 1988, quando diz "Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade".

Analisemos agora outra forma de violência de gênero contra as mulheres. No Brasil, na década de 1980, as mortes de mulheres foram símbolos na luta de movimentos femininos, especialmente o movimento feminista. De acordo com as Diretrizes Nacionais do feminicídio de 2016,

> As primeiras denúncias voltaram-se contra a tolerância dos órgãos de justiça e da sociedade com crimes que envolviam casais, nomeados como 'crimes passionais' e cujos autores eram absolvidos com base no reconhecimento da "legítima defesa da honra" (CORRÊA, 1981 e 1983). Nos anos seguintes, e seguindo o movimento internacional, registrou-se significativa mudança na conscientização da sociedade sobre a gravidade dessas situações com crescente denúncia da violência contra as mulheres (BRASIL, 2016, p.14).

Segundo dados do mapa de violência sobre a morte de mulheres de 2015, Júlio Jacobo Waiselfisz apresentou números sobre mortes de mulheres entre os anos de 1980 a 2013, foram registradas cerca de 1.353 mortes no ano de 1980, esse número saltou para 4.762 mortes em 2013 um aumento de aproximadamente 252%. Desde o ano de 1980 o governo brasileiro tentou inciativas a fim de combater a violência contra a mulher, entretanto, eram iniciativas fragmentadas e sem efetivação. Apenas em 2003 houve uma política de combate à violência contra a mulher a partir da criação da Secretaria Especial de Políticas para Mulheres da Presidência da República.

Em sete de agosto de 2006 é sancionada a Lei nº 11.340/2006, para prevenir a violência doméstica e familiar contra a mulher, conhecida como a Lei Maria da Penha, baseada na história de Maria da Penha, vítima de violência física e dupla tentativa de homicídio pelo seu ex-esposo, o mesmo só foi julgado e condenado dezenove anos depois do crime, só cumpriu um terço da sua pena e hoje está livre. Maria da Penha se tornou símbolo de luta na defesa dos direitos das mulheres.

Infelizmente, a Lei não determina o seu pleno cumprimento por parte dos agentes responsáveis, afinal, o machismo está espalhado em diversos setores, públicos e privados da sociedade brasileira. O que por vezes resulta no fortalecimento das violências contra as mulheres e nos piores casos, na sua morte. Assim como descreve a Organização das Nações Unidas em 2006:

> A impunidade pela violência contra a mulher agrava os efeitos de dita violência como mecanismo de controle dos homens sobre as mulheres. Quando o Estado não responsabiliza os autores de atos de violência e a sociedade tolera, expressa ou tacitamente, tal violência, a impunidade não só estimula novos abusos, como também transmite a mensagem de que a violência masculina contra a mulher é aceitável, ou normal. O resultado dessa impunidade não consiste unicamente na denegação da justiça às diferentes vítimas/sobreviventes, mas também no

> fortalecimento das relações de gênero reinantes, e reproduz, além disso, as desigualdades que afetam as demais mulheres e meninas (BRASIL, 2016, p.15).

Em março de 2015 a Lei 13.104/2015 alterou o Código Penal Brasileiro, incluindo nele a lei do feminicídio, que tem por finalidade visibilizar esses crimes e torná-los crimes hediondos, quando cometido contra uma mulher, por sua condição de gênero ou decorrente de violência doméstica e/ou familiar. Como conceitua as Diretrizes do Feminicídio, 2016:

> Femicídio ou feminicídio são expressões utilizadas para denominar as mortes violentas de mulheres em razão de gênero, ou seja, que tenham sido motivadas por sua "condição" de mulher. O conceito de femicídio foi utilizado pela primeira vez na década de 1970, mas foi nos anos 2000 que seu emprego se disseminou no continente latino-americano em consequência das mortes de mulheres ocorridas no México, país em que o conceito ganhou nova formulação e novas características com a designação de "feminicídio" (BRASIL, 2016, p. 19).

Mesmo diante de um histórico de lutas em que muitas vitórias foram conquistas, ainda temos muito que avançar, os números de mulheres mortas no nosso País aumentam dia a dia, nos elevando a 5° posição entre os países que mais matam mulheres no mundo. (IBGE, 2017) Mesmo com Leis, documentos e diretrizes, os números não estão reduzindo, isso nos leva a refletir em busca de políticas efetivas que prezem pela proteção, liberdade e garantia das mulheres.

Sendo Assim, precisamos problematizar a escola como um dos primeiros grupos sociais que meninos e meninas participam. A escola é também um importante espaço de formação de sujeitos e a partir desse ambiente precisamos debater e construir uma educação voltada para a igualdade de gênero, para a diversidade e o respeito. Questionando as relações de poder que foram colocadas socialmente, a partir de compreensões que naturalizaram o que se compreende por masculinidade e feminilidade e que um é superior a outro. Quando os papéis que foram destinados a mulheres e homens por um modelo unitário de cultura, não são seguidos ou foge do padrão estabelecido, isso gera violência.

Compreendemos que o ser humano é construído historicamente, ou seja, a partir de seu contexto histórico, tudo será aprendido. Para isso concordamos com Nelson Mandela:

> Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele, ou por sua origem, ou sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender, e se elas aprendem a odiar, podem ser ensinadas a amar, pois o amor chega mais naturalmente ao coração humano do que o seu oposto. A bondade humana é uma chama que pode ser oculta, jamais extinta (MANDELA, 1994, p. 115).

É possível construir uma sociedade mais igual e justa. Para isso compreendemos que a educação será uma via de afirmação, de garantia e respeito à diversidade. Mas, antes disso

precisamos analisar a nossa escola atual e como são postos os processos educacionais, como são colocados os temas referentes às discussões de gênero e como a escola atual trata e compreende as representações sociais relacionadas ao ser masculino e ser feminino.

3 EDUCAÇÃO PARA PROMOÇÃO DA IGUALDADE DE GÊNERO: ASPECTOS CONCEITUAIS

A educação para a igualdade de gênero constitui um dos maiores desafios para a proposta de educação centrado no "Paradigma da Diversidade" e todas as mudanças que se fazem necessárias na educação escolar e na escola.

Como dito anteriormente, o quanto antes meninas e meninos aprenderem que as relações de desigualdade entre os mesmos é fruto da forma como a sociedade e a cultura definem os diferentes papéis e funções sociais, além dos comportamentos e atitudes relacionados aos homens e às mulheres, estabelecendo padrões fixos daquilo que é "próprio" para o feminino bem como para o masculino. E a nossa escola e as suas práticas sexista e heteronormativa constituem um dos principais instrumentos de reprodução dos padrões culturais que contribuem para a manutenção das equivocadas concepções de que as meninas/mulheres são inferiores aos meninos/homens.

A escola, como afirma Rosângela Machado (2008), "é uma invenção da modernidade", mesmo com essa afirmação, a escola não está muitas vezes suscetível a mudanças e a modernização, e "arrasta" até hoje um modelo defasado de currículo que não abrange as variadas formas de ser e estar no mundo. Assim, podemos afirmar que o currículo que temos na educação brasileira e o poder que ele exerce sobre os que compõem a escola continuam presos ao passado, um currículo heteronormativo, branco, cristão e de classe média. De acordo com Tomaz Tadeu da Silva e Moreira, "o currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso" (1995, p. 150).

Contudo, vemos surgindo no âmbito educacional movimentos e pensadores que visam romper com esse paradigma de um processo educacional dominante e tradicionalista. Ou seja, surgem novas formas de conceber a educação, não apenas resumidas ao processo de ler e escrever, mas do aprendizado integral da criança que reconheça o saber prévio do/da aluno/aluna. Entre esses movimentos está o da inclusão escolar.

Neste capítulo iremos apresentar a discussão sobre as questões de gênero e a importância da educação para a promoção da igualdade de gênero na escola.

3.1 MAS, O QUE SERIA GÊNERO? BREVE DISCUSSÃO

Mas, o que seria gênero? Para Christine Delphy (1991) citada por Daniela Auad, o "Gênero é um produto social que constrói o sexo". Ou seja, o Gênero, "seria um conjunto de ideias e também representações sociais sobre o masculino e o feminino" (AUAD 2012, p.21). Dessa forma, determinaria o que seria "natural" e os requisitos que o indivíduo precisa obedecer para ser considerado homem e mulher. Vale lembrar que essas representações podem variar de sociedade para sociedade e o período histórico. Assim como afirma Kátia Benevides:

> As relações de gênero assumem formas diferentes em diversas sociedades, períodos históricos, grupos étnicos, classes sociais e gerações, obtendo em comum a diferença social entre homens e mulheres, inscrita na desigualdade de gênero expressa no exercício de poder masculino, representado pelo patriarcado (BENEVIDES, 2009, p. 26).

Para Guacira Lopes Louro Apud Fonseca, o gênero pode ser "compreendido enquanto abordagem epistemológica e, fundamentalmente, construção social, o conceito de gênero é plural, o que pressupõe a existência de conceitos de feminino e de masculino, social e historicamente diversos" (2008. p.31) Dessa forma o conceito de gênero não será algo exato e acabado, visto que ele irá sofrer alterações de acordo com a sociedade e o momento histórico que está inserido, serão entendimentos diferentes de ser homem e mulher.

De acordo com Guacira Lopes Louro, o termo gênero passa a ser utilizado de forma distinta do sexo, resultado de estudos e pesquisa de feministas anglo-saxãs. Segundo a estudiosa, citando Joan Scott (1995), elas objetivavam com o uso do conceito de gênero:

> Rejeitar um determinismo biológico implícito no uso de termos como sexo ou diferença sexual, elas desejam acentuar, através da linguagem, "o caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo" (Scott, 1995, p. 252-273).

Com o uso do conceito de gênero, não há pretensão de negar as questões biológicas. Mas, o conceito traz para o campo social questões e relações construídas a partir do sexo biológico. Visando assim, descontruir afirmações e conceitos generalizados sobre o que se entende por 'homem' e 'mulher'. Assim como afirma Kátia Benevides 2009:

> A questão gênero é compreendida como uma construção social e cultural em que masculinos e femininos são lugares e marcas sociais que constituem sujeitos, sendo também constituídos por estes. Assim, masculinos e femininos se relacionam com diversos grupos-étnicos, de classe, sexuais, de raça, aparência física, nacionalidade e outros (BENEVIDES, 2009, p.15).

Desta feita, podemos atribuir o conceito de sexo a biologia e o gênero no campo social de como a partir do sexo biológicos foram se constituindo historicamente. Com isso o debate em torno de gênero abrange relações sexuais, mas também, étnicos, socioeconômico, entre outros.

O debate em torno da questão de gênero também está intimamente ligado à sexualidade, por isso é necessário compreendermos o conceito de sexualidade. Para Foucault, a sexualidade é um "dispositivo histórico" (1988), ou seja, é "uma invenção social" Guacira Lopes (2016), no qual foi se constituindo historicamente a partir de discursos que produzem 'verdades', normas e saberes. Foucault o identifica como um dispositivo. Vejamos:

> Um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas (...) o dito e o não dito são elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre esses elementos (FOUCAULT, 1979, p. 244).

Assim, entendemos que a partir da cultura e do momento histórico que se constroem as identidades sociais, sejam elas, de gênero, sexuais, étnicas, de classe, entre outras. A identidade de cada indivíduo seja em qualquer uma destas citadas anteriormente vão se constituindo a partir do contato com diversos grupos sociais e instituições. De acordo com Guacira Lopes Louro:

> Reconhecer-se numa identidade supõe, pois, responder afirmativamente a uma interpelação e estabelecer um sentido de pertencimento a um grupo social de referência. Nada há de simples ou de estável nisso tudo, pois essas múltiplas identidades podem cobrar, ao mesmo tempo, lealdades distintas, divergentes ou até contraditórias (LOURO, 2016, p. 12).

Desta feita, essas identidades podem nos representar e nos transmitir a ideia de pertencimento por algum período e logo depois não mais nos conceber. Afinal, somos indivíduos de identidades transitórias e ocasionais. Por conseguinte, as identidades sexuais e de gênero, são instáveis, plurais e fragmentadas, e que são diferentes de um indivíduo para outro. Entretanto, mesmo com o reconhecimento de identidades diferentes, esse reconhecimento do outro é feito "a partir do lugar social que ocupamos" (LOURO, 2016, p.15) instituindo assim, desigualdades e relações hierarquizadas.

O processo de reconhecimento das diferenças é feito a partir de um modelo, ou seja, o diferente é aquele que foge dos contornos demarcadores das fronteiras do dito normal. Atualmente e construído historicamente, a norma que foi efetivada em nossa sociedade, foi de

um modelo de homem, branco, heterossexual, classe média, urbano e cristão. Esse modelo será o demarcador das fronteiras e quem borra-las são considerados diferentes e à margem. Uma sociedade que institui um modelo e rótulos, e usará de instituições para fixar as identidades, moldá-la de formas discretas ou violentas. Vejamos o que nos diz Tomaz Tadeu da Silva:

> Os diferentes grupos sociais utilizam a representação para forjar a sua identidade e as identidades dos outros grupos sociais. Ela não é, entretanto, um campo equilibrado de jogo. Através da representações se travam batalhas decisivas de criação e imposição de significados particulares: esse é um campo atravessado por relações de poder [...] o poder define a forma como se processa a representação; a representação, por sua vez, tem efeito específicos, ligados, sobretudo, à produção de identidades culturais e sociais, reforçando, assim, as relações de poder. (SILVA, 1998, p.47).

Para compreendermos essas relações, antes precisamos conhecer o conceito da palavra gênero e o caminho histórico dessa palavra.

De acordo com Daniela Auad, no ano de 1964 nos Estados Unidos eram realizados estudos sobre masculinidade, feminilidade e a questão da "identidade de gênero" pelo psiquiatra Robert Stoller. Já em 1975 Gayle Rubin, defendia a existência de um "sistema sexo-gênero em todas as sociedades" (AUAD, 2012, p. 18).

No Brasil, em 1990 a área de ciências humanas passou a reconhecer como as relações sociais são estabelecidas a partir do se compreende por ser masculino e feminino. Esse importante acontecimento se deu a partir da obra de Joan Scott, "Gênero: uma categoria útil de análise histórica".

Muitos outros teóricos foram essenciais para a apropriação do termo gênero, como Christine Delphy e Simone de Beauvoir. Essa apropriação foi fundamental para a percepção da desigualdade existente entre homens e mulheres e como essa desigualdade não é algo natural, mas fruto de uma construção social. Assim como discorre Guacira Lopes Louro:

> Numa outra posição, estarão aqueles/as que justificam as desigualdades sociais entre homens e mulheres, remetendo-as, geralmente, às características biológicas. O argumento de que homens e mulheres são biologicamente distintos e que a relação entre ambos decorre dessa distinção, que é complementar e na qual cada um deve desempenhar um papel determinado secularmente, acaba por ter o caráter de argumento final, irrecorrível. Seja no âmbito do senso comum, seja revestida por uma linguagem "científica", a distinção biológica, ou melhor, a distinção sexual, serve para compreender - e justificar - a desigualdade social (LOURO, 1997, p. 20-21).

Não podemos deixar de mencionar a contribuição do movimento feminista, pois foi a partir da luta e dos questionamentos desse movimento acerca do que é "natural" para cada um dos sexos que o conceito de gênero pôde ser estruturado, efetivado e apropriado (AUAD, 2012). De acordo com Joan Scott (1990), a luta do movimento feminista é: "Uma história da recusa da construção hierárquica da relação entre homem e mulher nos seus contextos específicos e uma tentativa de reverter e deslocar seus funcionamentos".

A luta do movimento feminista questionou a forma como o sexo determinava quem seria homem e mulher e como cada um deles desempenharia um papel específico e possuiria características próprias. Portanto é necessário problematizar sobre essa visão que não apenas classificava os indivíduos em duas formas de ser, mas também os organizava de forma hierarquizada e desigual. Sendo assim, para se compreender o papel e as relações postas em cada sociedade não devemos observar o sexo dos indivíduos, mas o que foi construído socialmente sobre os sexos.

> É a partir do feminismo que as bases desse conceito (*gênero*) se estruturaram, se ampliaram e se reformularam. Ao manterem a ligação entre feminismo e gênero, pesquisas, livros e artigos podem ser portadores de reflexão e mudança, sem deixarem de serem genuínas produções acadêmicas (AUAD, 2012, p. 19).

Só a partir do conceito de gênero é que podemos considerar as relações como historicamente construídas e como essas relações reproduziam poder e dominação, assim como afirma Daniela Auad:

> Quando começamos a considerar as relações de gênero como socialmente construídas, percebemos que uma série de características consideradas "naturalmente" femininas ou masculinas corresponde às relações de poder. Essas relações vão ganhando a feição de "naturais" de tanto serem praticadas, contadas, repetidas e recontadas. Tais características são, na verdade, construídas, ao longo dos anos e dos séculos, segundo o modo como as relações entre o feminino e o masculino foram se engendrando socialmente (AUAD, 2012, p.19).

Assim, essas relações foram postas há muito tempo atrás e não podemos afirmar um período preciso, mas que muitas vezes nos fazem acreditar que são relações naturais e que sempre existiram. Relações desiguais, e que não são inerentes a cada um de nós nem mesmo são imutáveis, acreditamos que foram construídas historicamente, logo, podem ser transformadas e descontruídas.

Segundo dados da Organização Mundial de Saúde (OMS), aproximadamente 70% das mulheres no mundo já sofreram algum tipo de violência. Segundo dados do 11º Anuário Brasileiro de Segurança Pública, elaborado pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública

(FBSP), no Brasil a cada 11 minutos uma mulher é estuprada, mesmo levantamento aponta que 49.497 mil pessoas foram estupradas no Brasil em 2016 (89% mulheres, sendo 51% delas negras), ou seja, por dia são 135 casos de estupro.

Boa parte dos casos de estupro no Brasil são no matrimônio, muitos deles são desconhecidos e não entram nos números acima, segundo estudo da Organização das Nações Unidas (ONU) apenas em 52 países o estupro no matrimônio é considerado um crime. Isso acontece, pois a justiça entendia que o sexo mesmo forçado era uma obrigação matrimonial. Para Silvia Chakian, promotora de justiça e coordenadora do Grupo Especial de Enfrentamento à Violência Contra a Mulher (GEVID), de São Paulo, muitas mulheres ainda acreditam que têm a obrigação de 'servir aos homens sexualmente', e isso está presente no senso comum, também reforçado pelo Código Penal brasileiro de 2003 que nomeava de "débito conjugal" uma mulher se negar a ter relações sexuais com o seu esposo, e amparado pela lei, o homem poderia pedir separação por justa causa.

No estado da Paraíba a partir de dados do mapa da violência de 2015, os homicídios contra mulheres cresceram 260% entre os anos de 2003 a 2013, ou seja, de 35 mulheres assassinadas em 2003 para 140 homicídios em 2013. No Brasil, temos importantes leis que lutam pelo combate da violência contra a mulher, entretanto, acima da lei precisamos de políticas de conscientização para aqueles que fazem com que as leis sejam efetivadas. Sabemos que os agentes sejam eles - Delegados, policiais, agentes de segurança, advogados – vêm de um contexto e de uma determinada cultura, muitos de uma cultura machista e que ainda têm uma visão retrógrada e arcaica sobre violência contra as mulheres, acreditam se tratar de brigas comuns a um relacionamento o que por vezes acaba de modo fatal, ou seja, com mulheres mortas diariamente.

Os números de violência contra as mulheres e grupos de minoria precisam ser considerados e nos alertar para políticas de combate a violência em todos os âmbitos, físicos, psicológicos, simbólico entre outros.[3]

[3] As Leis que punem agressores são demasiadamente importantes no combate à violência contra as mulheres, os LGBTs, os negros. Entretanto, tendo em vista o sistema carcerário brasileiro, que segundo os dados do Levantamento Nacional de Informações Penitenciário (Infopen), divulgado pelo Departamento Penitenciário Nacional (Depen), do Ministério da Justiça, no ano de 2016 o Brasil possuía uma população carcerária com aproximadamente 726.712 pessoas. Colocando-nos assim na terceira posição entre os países com maiores números de presidiários. Dentre as tipificações de crime temos os seguintes dados: 4.804 pessoas estão encarceradas por violência doméstica e outras 1.556 por sequestro e cárcere privado. Crimes contra a dignidade sexual levaram 25.821 pessoas às prisões. Desse total, 11.539 respondem por estupro e outras 6.062 por estupro de vulnerável. O infopen ainda divulgou que o sistema prisional brasileiro conta em média com 368.049 vagas, ou seja, dois detentos para uma vaga (INFOPEN, 2016).

3.2 - O PAPEL DA EDUCAÇÃO PARA A DIVERSIDADE E A FORMAÇÃO DAS IDENTIDADES

As concepções historicamente constituídas do "ser menina/mulher" ou "ser menino/homem", transmitidos por muitos séculos tornaram-se naturalizados nos indivíduos como uma situação imutável, deixando as mulheres em desvantagem e numa situação desigual em relação aos homens o que podemos comprovar em dados.

A ciência se modernizou, mas a ideia de que um indivíduo pode ser percebido como superior a outro devido a sua pertença de sexo ainda prevalece, a essa concepção chamamos de machismo: o homem acredita ser superior a mulher devido a sua condição de ser homem, supondo assim que pode submeter às mulheres a diversas formas de violência e submissão. Esse conceito é perpetuado até os dias de hoje devido a ideias estereotipadas relacionadas a seu gênero. Assim como discorre o Mecanismo de Seguimiento de la Convención de Belém do Pará (MESECVI/OEA):

> (...) A prevalência de estereótipos culturais discriminatórios por razões de gênero segue constituindo um obstáculo ao exercício dos direitos das mulheres e meninas e impede seu acesso à administração de justiça e contradiz a obrigação de devida diligência dos Estados que devem modificar padrões sociais e culturais de homens e mulheres e eliminar preconceitos e práticas consuetudinárias baseadas em ideias estereotipadas de inferioridade ou superioridade de algum dos sexos (MESECVI/OEA, 2014. p. 3).

Diante desse cenário de desigualdades e injustiças, faz-se necessário compreender e problematizar as relações historicamente construídas e as "verdades" postas por uma sociedade misógina, patriarcal e machista.

Não podemos negar a diferença, do mesmo modo, não podemos conceber que a diferença gere desigualdade ou que a diferença gere inferioridade. A proposta de educação para a diversidade e a inclusão escolar busca abranger e reconhecer as diversidades culturais, de gênero, étnicas presentes na escola como parte fundamental do projeto de construção de uma sociedade democrática. Como afirma Guacira Lopes Louro: "a igualdade é um conceito político que supõe a diferença. (...) Não há sentido em se reivindicar a igualdade para sujeitos que são idênticos, ou que são os mesmos" (1997, p. 46).

Quando falamos em inclusão não está relacionada à apenas tratar os grupos que de diversas formas são excluídos como iguais. A escola para se tornar inclusiva deve observar três aspectos imprescindíveis, entre eles temos o desenvolvimento de uma cultura inclusiva, mudanças nas políticas e práticas pedagógicas. De acordo com Figueiredo:

> A dimensão da cultura inclusiva traz a possibilidade de se criar na escola uma comunidade acolhedora e colaborada, em que todos sejam respeitados e valorizados. A comunidade inclusiva é a base para que todos os alunos obtenham êxito em suas aprendizagens. A dimensão das praticas educativas reflete as duas já apresentadas: a política e a cultural. Este aspecto assegura que todas as atividades, tanto as de sala de aula como as extraescolares, promovam a participação e o engajamento de todos os alunos, considerando seus conhecimentos e suas vivências dentro ou fora do âmbito escolar (FIGUEIREDO, 2008, p.143).

A diversidade é inerente a nossa sociedade, entretanto na busca por garantir uma educação igualitária à escola está por vezes negando as diferenças, gerando assim as desigualdades e um padrão de ser estabelecido.

Para garantir uma sociedade democrática, precisamos enfatizar questões relacionadas à igualdade, mas não eliminando ou relativizando as diferenças, a igualdade que está em debate, são as igualdades de oportunidades e espaços. Como afirma Beatriz Accioly Lins, "Igualdade entre as pessoas não é anular as nuances e as diferenças existentes entre elas, mas garantir que tais variações não sejam usadas para se estabelecer relações de poder, hierarquia, violências e injustiças" (2016, p. 24). Assim, precisamos construir uma sociedade em que todos os indivíduos em sua particularidade sejam tratados como iguais em direitos.

Nossa sociedade é tida para alguns autores como pós-moderna, entre eles podemos citar David Harvey (2011), que aponta algumas características na sociedade pós-moderna como, por exemplo, a mudança, a fragmentação e a instabilidade. Nesse contexto Rouanet (1987, p. 238) afirma que "enquanto a ciência moderna se legitima com relação a grandes sínteses homogeneizadoras, a ciência pós-moderna, seguindo, nisso a episteme pós-moderna em geral, se legitima pelo heterogêneo, pelo inesperado, pela diferença". Diante dessa conjuntura Stuart Hall (2006), caracteriza a sociedade pós-moderna pela prevalência do hibridismo cultural, pluralidade e descontinuidades.

Assim, como afirmam os autores, a sociedade pós-moderna seria marcada pelas transformações na sua organização, tecnologias, no hibridismo cultural, ou seja, as diversas culturas teriam um contato mais aproximado, também nas relações sociais e na identidade do sujeito pós-moderno que para Hall, seria um produto desse processo, sendo assim, "conceptualizado como não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente" (HALL, 2006, p. 13). Assim como afirma o autor, a pós-modernidade gera nas sociedades, mudanças rápidas, transformação constante e permanente. Ou seja, se nossa sociedade é de fato, uma sociedade pós-moderna estaremos lidando diariamente com mudanças e repensando simbologias e dogmas até então perpetuados pelas sociedades tradicionalistas. Assim como afirma, Giddens 1990:

> Nas sociedades tradicionais, o passado é venerado e os símbolos são valorizados porque contêm e perpetuam a experiência de gerações. A tradição é um meio de lidar com o tempo e o espaço, inserindo qualquer atividade ou experiência particular na continuidade do passado, presente e futuro, os quais, por sua vez, são estruturados por práticas sociais recorrentes (GIDDENS, 1990, p. 37-38).

Diante dessa afirmação, podemos concordar com o autor que por muito tempo vivemos e internalizamos como verdade única e absoluta para nossa forma de ser e estar no mundo discursos e experiências de um determinado grupo e período histórico que foram se perpetuando por meio de discursos e em práticas sociais. Compreendemos o processo de educação como uma prática social, portanto, a escola foi e de certa forma ainda é um instrumento ideológico, reprodutora de um discurso e de uma cultura hegemônica. Além de ser reprodutora de um discurso à escola busca nele a sua sustentação e a sua justificação.

Estamos diante de mudanças estruturais na nossa sociedade, sejam políticas, sociais e culturais. O que de certa forma, gera nos indivíduos a sensação de desestabilização naquilo que antes era sua referência de ser e estar no mundo. Frente a essas mudanças o conceito de identidade é colocado em debate. Para Kobena Mercer 1990, "a identidade somente se torna uma questão quando está em crise, quando algo que se supõe como fixo, coerente e estável é deslocado pela experiência da dúvida e da incerteza". Atualmente até mesmo aquilo que compreendíamos como um padrão estabelecido está sendo questionado diariamente, o que é algo positivo, pois permite a grupos antes silenciados como Negros, LGBTs, Indígenas, deficientes, mulheres e outros, ganhem mais espaços e suas lutas sejam visibilizadas.

Para Bauman (2005), a identidade quando perde sua âncora e suas seguranças que a naturalizavam e faziam com que ganhasse características de inquestionável e dogmática, ela se tornará ainda mais importante para indivíduos que buscam um "nós" que possam se enxergar e se reconhecer. Para Stuart Hall:

> Esta perda de um "sentido de si" estável é chamada, algumas vezes, de deslocamento ou descentração do sujeito. Esse duplo deslocamento – descentração dos indivíduos tanto do seu lugar no mundo social e cultural quanto de si mesmos – constitui uma "crise de identidade" para o individuo (HALL, 2006, p.09).

Desse modo, a questão do que se conceitua como identidade não é mais algo unificado, pronto e acabado. Mas, alvo de reflexões, desconstruções e reconstruções. Para Hall (1987), o indivíduo na modernidade não terá apenas uma identidade fixa e essencial, mas a identidade se torna uma "celebração móvel", que será construída e reconstruída a partir das vivências com os demais grupos sociais que nos rodeiam, desta forma, a nossa identidade será

definida não biologicamente, mas historicamente. Por conseguinte, o indivíduo assume várias identidades de acordo com o espaço que ocupa em determinado momento, e essas identidades podem ser contraditórias e entrarem em conflito.

Para Hall (2006), "a identidade plenamente identificada, completa, segura e coerente é uma fantasia". Concordamos com o autor, quando afirma que não existe apenas uma identidade desde o nascimento até a morte, podemos nomear de identidade Gabriela nos baseando na canção de Dorival Caymmi – "Eu nasci assim, vou morrer assim, vou ser sempre assim" – pois, com o avanço nas transformações dos sistemas de representação cultural e significação que de certa forma, oferece aos indivíduos um lugar estável e definido, vão se multiplicando e diversificando, somos confrontados com o reconhecimento de múltiplas identidades possíveis e que poderá nos identificar, no mínimo por um tempo indeterminado.

Quando a identidade é questionada, problematizada e discutida, e aquilo que tínhamos como um padrão é colocado em questão, pode nos parecer que estamos vivendo uma crise identitária, assim como traz o Referencial Curricular do Ensino Fundamental da Paraíba (RECEF/PB) no capítulo sobre "Diversidade Sociocultural":

> O que representa um padrão passou a ser questionado diariamente, o que traz a sensação de que vivemos uma crise de valores. Esta crise não é, necessariamente, negativa. Se, por um lado, a evidente pluralidade gera conflitos, por outro, possibilita que os diversos grupos e classes se expressem em prol de seus direitos. Porém, vale ressaltar que, embora essas bandeiras sejam diariamente agitadas, longe estão de terem sido alcançadas (PARAÍBA, 2010, p. 254).

Desta feita, se um indivíduo tem a possibilidade de várias formas de ser em determinados momentos e lugares, não podemos assim, homogeneizar nossa sociedade, ou seja, acreditar que existe apenas um padrão estabelecido de beleza, de crença, de gênero, de etnia, isto é, apenas uma forma de ser e estar no mundo. Somos uma sociedade plural e diversa, mas que na maioria das vezes a diversidade tem sido motivo de desigualdade, de inferioridade e violência.

"A representação inclui práticas de significação e sistemas simbólicos" (WOODWARD, 2014) a partir desses sistemas simbólicos as representações vão sendo construídas e produzidas e será por meio delas que os indivíduos darão sentido à existência e também aquilo que ele é, e quem possivelmente deseja ser. Podemos conceber a representação como um processo cultural que estabelece identidades sejam elas, individuais ou coletivas. Podemos exemplificar essa afirmação a partir de filmes ou novelas em que certo personagem

se destaca e muitos indivíduos internalizam sua forma de vestir, falar e até mesmo de se comportar, logo, houve a colaboração para a construção de uma nova identidade de gênero.

Todas as práticas de significação que de certa forma irá produzir significados aos indivíduos, exercerão e estarão envolvidas por relações de poder, inclusive o poder que definirá quem é o excluído e o incluído, ou seja, determinará quais grupos serão subordinados e estigmatizados, e quais serão tidos como grupos dominantes. Assim como afirma Jonathan Rutherford,

> A identidade marca o encontro de nosso passado com as relações sociais, culturais e econômicas nas quais vivemos agora [...] a identidade é a intersecção de nossas vidas cotidianas com as relações econômicas e políticas de subordinação e dominação (RUTHERFORD, 1990, p. 190).

Para Judith Butler (1999) A mesma repetição que perpetua e reforça as identidades existentes, poderá também possibilitar a interrupção dessas identidades dominantes, ou seja, se a repetição de um modelo dito normal de ser, de identidade, for interrompido, for questionado e contestado possibilitará as diversas formas de ser que fogem do padrão estabelecido por essa relação de poder que se auto afirmem na nossa sociedade.

As identidades podem agir ao longo da história como um ponto de identificação, por sua capacidade de excluir, de hierarquizar, de transformar o diferente em submisso. Para Derrida, Laclau e Butler, toda identidade tem a necessidade daquilo que lhe "falta" mesmo que o que lhe falte seja o outro por vezes excluído e silenciado. Laclau argumenta que "a constituição de uma identidade social é um ato de poder",

> Pois se uma identidade consegue se afirmar é apenas por meio da repressão daquilo que a ameaça. Derrida mostrou como a constituição de uma identidade está sempre baseada no ato de excluir algo e de estabelecer uma violenta hierarquia entre os dois polos resultantes – homem/mulher etc. Aquilo que é peculiar ao segundo termo é assim reduzido - em oposição à essencialidade do primeiro – à função de um acidente. Ocorre a mesma coisa com a relação negro/branco, na qual o branco é, obviamente, equivalente a "ser humano". "Mulher" e "negro" são, assim, "marcas" (isto é, termos marcados) em contraste com os termos não marcados "homem" e "branco" (LACLAU, 1990,33).

Com isso, concluímos que as identidades tidas como dominantes, de fato, são constituídas a partir de uma relação de poder e de exclusão do que não está dentro dos seus padrões. Sendo assim, elas não ocupam um lugar que é seu de forma natural, mas é fruto de um intenso processo de poder que ao longo desse tempo foi naturalizado.

A Declaração Universal da UNESCO sobre a Diversidade Cultural reafirma e apoia a plena realização dos direitos humanos. Em seu plano de ação traz o processo educacional e os

docentes como indispensáveis na busca da conscientização para a valorização da diversidade, vejamos o art. 7: "Promover, por meio da educação, uma tomada de consciência do valor positivo da diversidade cultural e aperfeiçoar, com esse fim, tanto a formulação dos programas escolares como a formação dos docentes".

A escola é lugar por excelência dessa tomada de consciência, pois é um ambiente de reflexão, discussão e aprendizado, formado por indivíduos vindos de inúmeros e diversos contextos. Assim como define Kátia Benevides:

> A escola como um espaço **generificado**, em que símbolos, normas e comportamentos atuam sobre sujeitos das mais variadas formas, a exemplo das aprendizagens objetivas que se dão por meio de atividades prescritivas, bem como através das aprendizagens subjetivas, as quais acontecem por meio de comportamentos, normas, regras (BENEVIDES, 2009, p.33).

A partir do conhecimento é dever da escola e educadores conduzir os alunos e alunas a perceberem que as diferenças não tornam o outro inferior, mas compreender a diferença que enriquece a convivência, gerando assim a interação e o crescimento de todos que compõe o ambiente escolar. Sobre esse aspecto Guacira Lopes Louro discorre:

> (...) a escola, como um espaço social que foi se tornando, historicamente, nas sociedades urbanas ocidentais, um locus privilegiado para a formação de meninos e meninas, homens e mulheres é ela a própria, um espaço atravessado pelas representações de gênero (LOURO, 1997, 77).

Desta feita, precisamos repensar o processo educativo de meninas e meninos, discutir, descontruir e reconstruir o nosso currículo a fim de criar ambientes com direitos e oportunidades iguais para todos. Perante um contexto de ligeiras transformações, a escola não pode se isentar do debate de determinados temas que estão intrinsecamente ligados com o seu contexto, como nesse caso, as desigualdades de gênero e a diversidade cultural.

A escola pode ser compreendida de acordo com o PNEDH como:

> Um espaço social privilegiado onde se definem a ação institucional pedagógica, a prática e a vivência dos direitos humanos [...] local de estruturação de concepções de mundo e de consciência social, de circulação e de consolidação de valores, de promoção da diversidade cultural, da formação para a cidadania, de constituição de sujeitos sociais e de desenvolvimento de práticas pedagógicas (BRASIL, 2006, p.. 23).

Segundo Alain Touraine (1998) essa concepção de escola estaria denominada de escola democratizante, ou seja, a escola que se compromete a formar alunos e alunas que sejam conscientes e atuantes na sociedade, respeitando a liberdade e as singularidades de

todos, os seus direitos, a defesa da valorização cultural e interesses sociais, que tenham como objetivo o combate às diversas formas de violência, discriminação e preconceitos.

Essa concepção de escola não é uma realidade concreta em nosso país. Nossas escolas e nosso processo educacional por vezes são tidos como uma forma de disciplinar e reproduzir uma forma de cultura, através de fronteiras estabelecidas e rigidamente obedecidas, todos os indivíduos que transgridem essas fronteiras, são severamente reprimidos em nome da ordem e da disciplina, assim,

> Essas técnicas que permitem o controle detalhado das operações do corpo, que realizam a sujeição permanente de suas forças e lhes impõe uma relação de docilidade-utilidade, são o que Foucault chama de 'disciplinas'. Estas visam à formação de uma relação que torna o corpo humano tanto obediente quanto útil, constituindo uma política de coerções que trabalham sobre o corpo, 'uma manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos'. Essa política passa a ter domínio sobre o corpo dos outros, para que operem como se quer, através das técnicas. A disciplina, arte das técnicas para a transformação, tem por alvo os indivíduos em sua singularidade. E o poder de individualização tem como instrumento a vigilância permanente, classificatória, permitindo distribuir os indivíduos, julgá-los, medi-los, localizá-los e, por conseguinte, utilizá-los ao máximo. Desta forma, 'a disciplina fabrica corpos submissos e exercitados, corpos 'dóceis' (NIEMEYER; KRUSE, 2008, p. 464).

Diante disso, observamos formas de disciplina e controle não apenas na escola, mas nas mais variadas instâncias e relações. A escola também é fruto de um modelo de sociedade, e está diariamente a ser golpeada com projetos e leis que insistem em censurar os que visam romper com uma educação tradicionalista e excludente. Como exemplo disso citamos o projeto de Lei n. 867/2015 conhecido como 'Escola sem partido' que visa evitar o que seus idealizadores chamam de "doutrinação ideológica", em outras palavras, um projeto de Lei que censura o professor e professora a expressarem sua visão especialmente quando se tratam de algo ligado as formas de poder estabelecidas.

Outra forma de controle são os inúmeros projetos de Leis que estão sendo postos nos municípios que proíbem a discussão de gênero nas escolas. Com isso a educação deixa de ser para todos, visto que não reconhece a forma de ser do outro. Sobre isso, Beatriz Accioly discorre: "(...) no espaço escolar, profissionais relatam dificuldades em lidar com essas questões e acabam optando por não interferir. Com isso, ao não combater preconceitos que geram discriminação e violência, a escola funciona como um lugar que reproduz desigualdades" (2016, p. 64).

O Patrono da educação brasileira, Paulo Freire, afirma em seu livro a Pedagogia do oprimido, que a escola tem papel de conservadora, reprodutora de injustiça social e de

desigualdades. Mas que, além disso, quando a educação se torna transformadora a escola será um instrumento de resgate, da cidadania e do respeito. Concordamos com o autor, afinal a educação tem o papel de conduzir os indivíduos à transformação e, por conseguinte a construção de nova sociedade, promovendo o outro, através de uma prática democrática e que leve o indivíduo a se conhecer e conhecer o outro, nas suas singulares que os diferencia, e em seus direitos que os torna iguais.

A intolerância, o repúdio e a violência contra esses grupos são números alarmantes, em especial, contra as mulheres que são nossa questão de debate. Para isso, se faz necessário políticas educacionais mais eficazes e efetivas.

3.3 GÊNERO E EDUCAÇÃO: ALGUNS PARÂMETROS E ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS

Expressões e costumes do tipo, “brincar de carrinho”, “brincar de boneca”, “menino não chora”, ‘isso não é comportamento para uma menina”... são expressões que desde cedo meninos e meninas escutam e internalizam como aquilo que podem ou não fazer, e compreendem que suas escolhas e seus gostos estão determinados a partir de seu gênero, ou seja, está dentro de um “pacote” do “ser homem” ou “ser mulher”.

A escola, a família, as instituições religiosas e outros tantos grupos, instituíram através de relações de poder o modelo que foi construído historicamente, naturalizaram e justificaram a partir do sexo biológico as desigualdades postas pela sociedade. Hoje vemos ainda mais fortes essas “verdades” sendo questionadas através do reconhecimento e afirmação dos mais variados gêneros e formas de constituições familiares. Entretanto, mesmo com essa ascensão e luta por visibilidade de grupos de mulheres, de minorias, étnicos.

A princípio dizer que as leis são fundamentais no processo de combate ao tratamento desigual. Portanto, podemos afirmar que é necessário garantir uma educação que garanta a igualdade, o respeito e a fraternidade. Apesar dos inúmeros projetos de Leis a níveis municipais que proíbem a discussão de gênero nas escolas, o que resulta num retrocesso e legitimação das formas de violência que os grupos minoritários sofrem, temos também diretrizes e projetos de Leis que nos ampararão nesse processo a fim de garantir uma educação para a igualdade. Nos últimos 30 anos foram sancionadas diretrizes e leis que abrangem a discussão de gênero e educação.

As Leis e as Diretrizes são políticas públicas, e estas são segundo Bucci “um conjunto de ações ou normas de iniciativas governamentais, visando à concretização de direitos.”

(2002, p. 94). Desta feita, consideramos as políticas públicas como um mecanismo a fim de garantir a igualdade social, contribuindo para a construção de uma sociedade mais equitativa.

A partir da Constituição Federal de 1988, traz a educação como um direito de todos e fundamental do povo brasileiro, vejamos no artigo 205 a educação como um "direito de todos e dever do estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania" (C.F, 1988, art.205, cap.III, Seção 1). Deste modo, a educação é garantida pela constituição como direito de todos e não apenas os considerados "normais" e de uma cultura dominante, uma educação garantida para todos os gêneros.

Além da nossa Constituição Federal de 1988, temos como a Lei maior da educação brasileira, a LDB, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/96), no seu artigo terceiro, garante o acesso e a permanência na escola para todos, vejamos:

> Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
> I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
> II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
> III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
> IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância; V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
> VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; VII - valorização do profissional da educação escolar;
> VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
> IX - garantia de padrão de qualidade;
> X - valorização da experiência extraescolar; XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.
> XII - consideração com a diversidade étnico-racial. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013);
> XIII - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida.

Dentre os princípios instituídos pela LDB, temos como pontos principais a questão da igualdade de condição e para ter acesso e permanência escolar; a questão da liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; O respeito à liberdade e o apreço a tolerância; consideração com a diversidade étnico-racial; esses princípios exprimem de forma clara como o ambiente escolar é um ambiente diverso, generificado e, portanto precisa garantir uma educação que comtemple a todos de forma igual, considerando as diferentes culturas, formas de ser e estar no mundo.

Em 1997, acompanhamos a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) pelo Ministério de Educação. O mesmo traz a discussão questão de gênero como um dos seus

temas transversais, intitulado como “Orientação sexual”. O tema é posto como fundamental e chama a atenção para a urgência em discutir e incluir essa temática no currículo. O documento traz auxílios teórico-metodológicos a fim de enfatizar a questão de gênero e sexualidade nas salas de aula. Como podemos observar na apresentação do documento:

> Ao tratar do tema Orientação Sexual, busca-se considerar a sexualidade como algo inerente à vida e à saúde, que se expressa no ser humano, do nascimento até a morte. Relaciona-se com o direito ao prazer e ao exercício da sexualidade com responsabilidade. Englobam as relações de gênero, o respeito a si mesmo e ao outro e à diversidade de crenças, valores e expressões culturais existentes numa sociedade democrática e pluralista. Inclui a importância da prevenção das doenças sexualmente transmissíveis/AIDS e da gravidez indesejada na adolescência, entre outras questões polêmicas. Pretende contribuir para a superação de tabus e preconceitos ainda arraigados no contexto sociocultural brasileiro (BRASIL, 1998, p.287).

Desta forma, no documento está posto o tema deve ser incluído nas salas de aulas como um tema transversal nos currículos. Todavia, é uma posição a ser tomada pela escola e pelos educadores. Já a segunda parte do documento, são questões mais práticas ligadas aos conteúdos e orientações de como se trabalhar com esse tema nas salas de aula. Um documento rico e fundamental para desconstruir formas de discriminação, infelizmente, o resultado não foi o esperado, afinal, muitas escolas não levaram em consideração os conteúdos e as orientações presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais.

O Plano Nacional de Educação (PNE), a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Está em vigência por dez anos. É a partir das metas instituídas no plano que os estados e municípios irão construir seus planos estaduais e municipais de educação. O documento traz no segundo artigo como uma de suas diretrizes a “III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação”. Portanto, cabe à educação erradicar todas as formas de violência e discriminação, sejam elas, de gênero, étnicos ou de classe social, a partir de uma educação que reconheça as diferenças e o respeito, e não mais uma educação que reproduza e a efetive as desigualdades.

Atualmente temos uma discussão a cerca da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o documento sofreu muitas alterações feitas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e em sua versão final retirou as temáticas relacionadas a gênero e orientação sexual. Isso representa um grande retrocesso e perdas considerando as conquistas alcançadas nos demais documentos, Leis e Diretrizes que aqui debatemos, representa também uma forma de legitimar as mais variadas formas de violência de gênero.

Uma política educacional pautada na diversidade garante um processo educacional democrático e que visam à construção de uma igualdade de gênero, social e étnica. Para essa construção faz-se necessário o reconhecimento da diversidade existente na sociedade, mas no nosso caso, no contexto escolar, culturais, sócio histórico, físicas entre outras. Como já discutido, estamos imersos em relações de poder, em que a sociedade classifica os indivíduos, a partir de uma diferença que desiguala, que hierarquiza, que classifica culturas e padrões dominantes, e outras subalternizadas.

Sendo assim, faz-se indispensável o debate de gênero com uma perspectiva de equidade. A escola quando produtora de uma educação crítica e reflexiva poderá contribuir para as desconstruções de práticas e pensamentos discriminatórios, e a reconstrução de conceitos e atitudes que promovam a construção de indivíduos críticos e participativos, livres de preconceitos e de estereótipos. Contribuindo assim, na busca e construção de uma sociedade onde todos podem viver suas singularidades gozando dos mesmos direitos e oportunidades.

4. EDUCAÇÃO PARA PROMOÇÃO DA IGUALDADE DE GÊNERO: PRATICANDO A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE A PARTIR DAS DIFERENÇAS

4.1 - A METODOLOGIA DA PESQUISA E OS PROCEDIMENTOS UTILIZADOS

Metodologicamente, este estudo pode ser caracterizado como de natureza qualitativa, estruturado a partir de uma base bibliográfica e documental que contribuiu para nortear o olhar e fornecer os conceitos e concepções que instrumentalizaram a pesquisa de campo e a intervenção pedagógica.

Quanto aos objetivos, é uma pesquisa exploratória porque tinha como principal finalidade esclarecer e ampliar o conhecimento acerca da problemática investigada: como as brincadeiras no ambiente escolar interferem e contribuem para a legitimação da desigualdade de gênero, contribuindo para a reprodução de papeis sociais que marcarão a imagem e a identidade do que se entende por masculino e feminino.

Para realizar o estudo tomamos como objeto as brincadeiras e os brinquedos a fim de verificar como estes interferem e contribuem para a legitimação e conservação das práticas de desigualdade de gênero. Ao mesmo tempo observar se as relações sociais estabelecidas entre as crianças, a partir de suas pertenças, contribuem para a construção de estereótipos que marcarão a imagem e a identidade das meninas conduzindo as práticas de preconceito e discriminação. Delimitamos o estudo a partir da escolha de uma turma multisseriada de uma escola pública localizada na zona rural do município de São Sebastião de Lagoa de Roça-PB. Como a pesquisa remete ao estudo de uma situação que acontece de forma similar em outras escolas, também pode ser tipificada como um Estudo de Caso Simples.

Quanto aos procedimentos metodológicos, a pesquisa pode ser tipificada como Pesquisa-Ação à medida que a busca por respostas aconteceu ancorada numa intervenção pedagógica em uma pequena escala. É um tipo de pesquisa que surge a partir da necessidade de mudança e melhoria na prática pedagógica e onde se faz necessário transformar a ideia em ação: realizar intervenção pedagógica. É um método de pesquisa que envolve da/o pesquisadora/o as/aos professoras/es de ensino fundamental num mesmo projeto e que "prevê interferências no trabalho docente com o objetivo de favorecer a qualidade deste" (PENTEADO, 2010, p.21).

Dentro da Pesquisa-Ação, utilizamos a modalidade Pesquisa-Ensino considerando que a observação e coleta dos dados foi realizada na própria sala de aula da pesquisadora, ao longo do ano letivo – no dizer de Heloísa Penteado – "pelo profissional responsável por essa

docência" (PENTEADO, 2010). Para esta estudiosa, o/a professor/a que adota a Pesquisa-Ação na modalidade de Pesquisa-Ensino converte-se a condição de professor- pesquisador ou professora-pesquisadora permitindo ao(a) mesmo(a) encontrar respostas que contribuam para a construção de um conhecimento ajustado a sua realidade, de modo que com os resultados obtidos possam (re)adequar a sua prática pedagógica viabilizando o aperfeiçoamento profissional.

Para coletar os dados de campo utilizamos uma abordagem de caráter qualitativo, o que nos permitiu a apropriação da realidade estudada de forma mais detalhada. Assim, os procedimentos para coleta de dados foram: observação direta e conversas informais com as crianças como meio de alcançar os objetivos propostos com maior fidelidade ao observado.

A observação direta nos permitiu verificar como estavam postas as relações entre meninos e meninas na escola e se o tipo de relação praticada contribuía para a manutenção ou não de relações orientadas pela percepção desigual de meninos e meninas. Portanto, "a observação atenta dos detalhes coloca o pesquisador dentro do cenário de forma que ele possa compreender a complexidade dos ambientes psicossociais, ao mesmo tempo em que lhe permite uma interlocução mais competente" (ZANELLI, 2002, p. 79). Como a observação é uma técnica científica e deve ocorrer a partir do uso de roteiro que permita a busca para as respostas dos objetivos criteriosamente formulados, assim procedemos com a elaboração de um roteiro de observação para realizar o registro sistemático dos dados, a fim de garantir a validade de todo o desenrolar do seu processo de busca e a confiabilidade dos resultados obtidos.

Com este estudo pretendíamos olhar a nossa realidade da forma mais objetiva possível e analisá-la buscando formas de contribuir com estratégias pedagógicas para combater os equívocos que no contexto escolar continuam a perpetuar o discurso de desigualdade de gênero.

A pesquisa foi desenvolvida em duas etapas:

A primeira foi voltada para a coleta de dados a partir da observação das práticas recreativas das crianças contribuiu para formar um perfil da turma e um "diagnóstico" da situação, o que ajudou na compreensão e permitiu pensar em quais brincadeiras dirigidas deveriam ser colocadas em prática com a turma alvo do estudo, a fim de verificar se estas poderiam fazer alguma diferença e promover alguma mudança na visão que já possuíam sobre ser menina e ser menino.

Desse modo, a segunda etapa da pesquisa foi voltada para a coleta de dados a partir da observação das atividades dirigidas (intervenção pedagógica – ver Apêndice B).

Ao longo do processo de formação docente aprendemos nos componentes curriculares e na prática de estágio que a intervenção pedagógica é um tipo de ação na qual o/a futuro/a professor/a irá desenvolver uma atividade (ou um conjunto de atividades) com objetivo de introduzir uma situação de aprendizagem através da qual se possa corrigir erros, preencher lacunas, trazer novos conceitos e possa inclusive reformular padrões e visões.

Com a intervenção pedagógica o/a professor/a poderá desenvolver estratégias que conduzam ao conhecimento de outras realidades, outras práticas, outras vivências e formas de ser que ajudem na reflexão e apropriação de novos padrões e conceitos. Desse modo, para a segunda etapa da pesquisa realizamos uma intervenção pedagógica desenvolvendo uma serie de atividades recreativas (brincadeiras) orientadas para a finalidade de uma transformação de ações e pensamentos que estavam imbricadas nas relações postas tanto na sala de aula como nos momentos de lazer.

A partir da realização das atividades orientadas (intervenção pedagógica) voltadas para desenvolvimento de distintos tipos de brincadeiras realizadas nos espaços utilizados pelas crianças durante o período de recreação, observamos como as crianças respondiam durante as brincadeiras e também na sala de aula, através de atitude para com as/os colegas. A cada brincadeira associativa que levávamos, algumas crianças demonstravam certa resistência no início, mas logo isso era superado e todos brincavam juntos. Isso era refletido nas ações que se desdobravam, como por exemplo, com atitudes de respeito, solidariedade e um discurso mais inclusivo que segregacionista.

4.2 O CONTEXTO DA PESQUISA-ENSINO

A escola escolhida como campo de estudo é uma "escola do campo" localizada na zona rural pertencente à rede pública do município de São Sebastião de Lagoa de Roça. A Escola foi construída a fim de beneficiar as famílias que moram na localidade e relativamente distante da zona urbana.

É uma escola simples, de pequeno porte, fundada no ano de 1966 e desde então funciona apenas no turno tarde, oferecendo educação regular nos níveis de Educação Infantil e Ensino Fundamental nas séries iniciais.

Em termos de infraestrutura, a Escola possui: 03 (três) salas de aula, 02 (dois) banheiros (sendo um para meninos e o outro para as meninas), 01 (uma) cozinha. O lugar destinado à recreação das crianças é o quintal da escola. O espaço é uma área ampla com uma vasta vegetação, o que é considerado positivo para as crianças no seu processo de interação

com o meio facilitando assim a aprendizagem e o seu desenvolvimento – esta importância é considerada no Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil - RCNEI:

> As crianças constroem o conhecimento a partir das interações que estabelecem com as outras pessoas e com o meio em que vivem. O conhecimento não se constitui em cópia da realidade, mas sim, fruto de um intenso trabalho de criação, significação e ressignificação. (RCNEI, 1998, p 21-22).

Na Escola não existe sala de diretoria e nem biblioteca. Os livros que compõem o acervo da escola, na sua maioria de literatura infantil, são guardados numa caixa em cima de uma cadeira para não serem danificados caso venha a chover. Esse cuidado decorre do sentido preventivo tendo em vista o telhado que está precarizado fazendo com que nos períodos de chuva a Escola fique alagada.

O quadro de pessoal da escola é formado por 07 (sete) funcionárias, sendo que apenas uma das funcionárias tem contrato efetivo com a instituição, ou seja: as outras 06 têm vínculo de contrato temporário. Aspecto que é bastante negativo para as crianças que lidam sempre com as constantes mudanças de gestão e do quadro de professoras/es. As 07 (sete) funcionárias estão distribuídas da seguinte forma: 01 (uma) gestora, 03 (três) professoras, 01 (uma) cozinheira e 02 (duas) auxiliares de serviços gerais. Em relação à formação profissional das funcionárias temos a gestora com formação em técnica em enfermagem, e as professoras sendo uma com ensino superior em pedagogia e duas com superior em pedagogia incompleto e as demais funcionárias (cozinheira e auxiliares) possuem o ensino médio completo.

A instituição de ensino atende as crianças que moram nos arredores da escola, pertencentes na sua maioria a famílias de baixa renda, formadas por pessoas humildes e que têm sua renda advinda da agricultura familiar.

No ano letivo de 2018 foram matriculadas 42 (quarenta e dois) crianças, com idades entre 04 (quatro) a 10 (dez) anos, distribuídas entre os níveis da Educação Infantil ao Ensino Fundamental I (do 1º ao 5º ano). É interessante ressaltar que todas as turmas são multisseriadas: uma turma de Educação Infantil reúne todas as crianças de 03 a 05 anos, numa outra turma estão reunidos o primeiro e segundo ano e, por fim, formam a terceira turma as crianças do terceiro ao quinto ano.

Essa divisão se dá em decorrência da pequena quantidade de alunos/as insuficientes para formar turmas únicas. Outro fator que contribui para formação das turmas multisseriadas é a quantidade de salas, que também é insuficiente para distribuir as crianças por turmas específicas. É importante ressaltar que esse modelo de organização do espaço de sala de aula

promove prejuízos pedagógicos, principalmente para as crianças de Educação Infantil – Pré-Escola à medida que não oferece as condições necessárias ao seu desenvolvimento. Como afirma Paulo Freire (2000), a sala de aula é o reflexo da ação pedagógica e nela são registradas as dúvidas, o desenvolvimento e o aprendizado, tudo isso depende da ação visível de sua arrumação e do que dispõem sejam materiais, brinquedos e móveis.

> É preciso considerar a infância como uma condição da criança. O conjunto das experiências vividas por elas em diferentes lugares históricos, geográficos e sociais é muito mais do que uma representação dos adultos sobre essa fase da vida. É preciso conhecer as representações de infância e considerar as crianças concretas, localizá-las como produtoras da história (HEYWOOD, 2004, p.30).

Diante do que afirma é preciso considerar a condição da criança e enxergá-la como um ser social, valorizando suas experiências, seu contexto e sua identidade. Para isso é necessário que o ambiente escolar possa as localizar como produtoras de história e considerar a sua infância, ou seja, o ambiente escolar deve corresponder às necessidades da criança, sejam elas, físicas, emocionais, cognitivas e sociais, ou seja, da criança em todos os seus aspectos (HEYWOOD, 2004).

4.2.1 A turma

A turma escolhida para realização do estudo sobre as relações de gênero na escola é uma turma multisseriada que reúne crianças do 1º (primeiro) e 2º (segundo) anos. Nesta turma estão matriculadas 15 (quinze) crianças, sendo 08 (oito) meninos e 07 (sete) meninas, com idades entre 05 (cinco) e 08 (oito) anos. Dentre estes, apenas uma das crianças apresenta diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Como dito anteriormente, o estudo se deu orientado por uma modalidade pesquisa tipificada como Pesquisa-Ensino. Portanto, a turma alvo do estudo foi a minha própria sala de aula. Em outras palavras, converti-me a condição de professora-pesquisadora com o intuito de encontrar respostas que me permita (para o futuro) (re)adequar a sua prática pedagógica e contribua para a construção de um conhecimento ajustado a realidade das crianças (PENTEADO, 2010).

Assumi esta turma no início do ano de 2018 a partir de um contrato temporário de serviço. O primeiro contato com a turma me deixou um pouco “assustada”, afinal a minha experiência profissional estava restrita a atuação em escola privada de bairro, numa turma de Educação Infantil com apenas 06 (seis) crianças. E foi motivada pelo conhecimento adquirido

na trajetória de formação acadêmica e do estímulo oriundo do cotidiano escolar, das vivências e práticas vivenciadas com a turma que assumi, que a ideia desta pesquisa originou-se.

O primeiro dia de aula foi repleto de novidades tanto para mim quanto para eles. Eu estava voltando à escola pública, dessa vez não mais como aluna, mas como profissional.

Na primeira visita à escola foi possível observar a condição da sala de aula, repleta de material, além dos móveis necessários. Como a escola não possui sala para a diretoria e para a biblioteca, todo o material de expediente e documentos, o acervo da biblioteca (livros paradidáticos, didáticos antigos, jogos didáticos ainda em caixas) da instituição é acomodado na sala do 1º (primeiro) e 2º (segundo) anos por ser a maior da escola. Assim, a sala de aula funcionava também como uma espécie de depósito.

O primeiro contato com a turma aconteceu no mês de fevereiro de 2018. Desse primeiro contato já foi possível formar uma visão geral das crianças: eram tímidas, aparentemente tranquilas, mostraram uma boa interação e expressaram comportamentos de passividade. Foi possível observar, pela postura de receio em relação à aproximação com a professora, que os/as mesmos/as ainda preservavam uma visão da figura da professora como uma autoridade.

Sobre a rotina da escola em linhas gerais as atividades estão estruturadas da seguinte maneira: as aulas iniciam às 13hs, assim por volta das 12h45min as crianças chegam à escola e são recebidas geralmente pela gestora ou pela auxiliar de serviços gerais da escola, desde a hora da chegada já são dirigidas para a sala de aula e sempre sentam nos mesmos lugares, as meninas sempre nas primeiras carteiras e nas mesmas filas e os meninos sentam-se nas carteiras de trás e também em grupos, enquanto esperam a chegada da professora as meninas brincam de jogos educativos e com alguma boneca que trazem de casa, os meninos geralmente gostam de brincadeiras de pega-pega no fundo da sala.

A sala de aula é ampla e com poucos cartazes nas paredes, os que existiam remetiam a divisão da sala entre meninos e meninas. Em um dos cartazes havia a quantidade de meninas e a de meninos, o desenho da menina apresentava nas mãos um caderno com um lápis e nas mãos do menino tinha uma bola, noutro havia um quadro com as regras da sala e por fim, havia um cartaz com a oração que a turma recitava diariamente, nesse havia apenas o desenho de uma menina loira com asas de anjo.

A aula só tinha início depois que as crianças rezavam e cantavam uma música de saudação aos colegas, com o passar do tempo fomos abandonando essa prática e adotamos apenas o momento de acolhimento inicial, desejando boa tarde e boa aula uns aos outros, em seguida, fazíamos uma roda de leitura deleite.

Fomos percebendo a separação entre meninas e meninos a partir de suas pertenças de gênero, desde pequenas práticas como, por exemplo, a divisão nas filas de carteiras até mesmo as formas de brincadeiras, filas para o lanche, jogos educativos que os meninos praticamente não tinham acesso, aos espaços para realização de brincadeiras que era em sua grande maioria para os meninos restando para as meninas os jogos educativos nas carteiras e bonecas trazidas de casa para brincarem de "casinha" nos corredores da escola.

Sobre o visto e o vivido passarei a apresentar a seguir, o resultado da observação a cerca das brincadeiras e das relações postas entre as crianças, as conversas que tive com as/os estudantes e alguns familiares, como também, a nossa intervenção a partir de dinâmicas e brincadeiras associativas e os resultados obtidos a partir delas.

4.3 – SOBRE O OBSERVADO

Como já anunciado, o objetivo da pesquisa era verificar como na escola as brincadeiras e os brinquedos utilizados contribuíam para a formação de estereótipos e a legitimação das práticas de desigualdade de gênero, prejudicando a imagem do que se entende por masculino e feminino. Portanto, nosso enfoque foi nas brincadeiras e nos brinquedos e como, a partir dos seus usos e práticas se davam as relações entre as crianças.

Para realizar a coleta dos dados estabeleci um roteiro (Ver Apêndice C) definindo os aspectos que iria observar, entre eles, consideramos os tipos de brincadeiras e brinquedos comuns as meninas e aos meninos, os espaços utilizados por cada coletivo, observamos, além disso, as ações e os discursos exercidos tanto no momento de recreação como também na sala de aula entre meninas/meninas, meninos/meninas e meninos/meninos, a observação durou cerca de 02 (dois) meses e se dava em alguns momentos sem eles perceberem que estavam sendo observados, na aula por exemplo eu exercia alguma atividade ao passo que estava atenta ao que as crianças conversavam, no momento da recreação observava de forma mais distante e por vezes me aproximava para perguntar de que estavam brincando.

A intervenção foi realizada com o objetivo de transformar o resultado obtido na observação, a fim de atenuar as desigualdades, construindo um ambiente mais igualitário para as meninas e os meninos, desconstruindo visões segregacionistas e que concebiam que meninos são superiores as meninas.

A partir da observação das brincadeiras foi possível verificar que as crianças tinham uma compreensão muito acentuada das pertenças do feminino e masculino, percepção essa que estava presente nos materiais escolares. Grande parte das meninas com bolsas, cadernos,

lápis e até mesmo as sandálias eram em sua grande maioria de cores que são tidas como "cores de meninas": rosa, lilás, vermelho e amarelo. E os desenhos predominantes no material tem temas também considerados de meninas: Barbie, princesas e unicórnios coloridos. Do mesmo modo, os meninos possuem materiais escolares com caraterísticas específicas: carros e super-heróis e as cores predominantes: azul, verde e preto.

Algo interessante que observamos foi que as crianças cujas famílias possuíam uma condição socioeconômica desfavorecida não apresentavam no seu material essas características de forma tão acentuada, provavelmente por não possuírem condições de comprar materiais escolares com tais características. Esses meninos e meninas usavam material "herdado" de seus irmãos e irmãs de gêneros diferentes – algo que provocava um estranhamento por parte das outras crianças.

O material de uso escolar (cadernos, bolsas, lápis) adquiridos de "acordo com o gênero da criança" – cor de rosa para as meninas e cor azul para os meninos – tem essas características ligadas à ideia de delicadeza nas meninas e agressividade nos meninos. Considerar inclusive que este tipo de prática favorece a formação de sujeitos com compreensões equivocadas sobre ser menina e ser menino. Como afirma Daniela Auad:

> O modo como percebemos cada um dos gêneros pressupõe oposição e polaridade. O feminino é associado, na maioria das vezes, à fragilidade, à passividade, à meiguice e ao cuidado. Ao masculino correspondem atributos como a agressividade, o espírito empreendedor, a força e a coragem. Muitos são os adjetivos que podem ser citados, mas fato é que a maioria dos atributos presentes em um gênero está excluída automaticamente do outro (AUAD, 2012, p. 22).

Essas particularidades também estavam presentes nos inúmeros brinquedos que as crianças traziam todos os dias para a escola: os meninos levavam inúmeros carros dos mais variados modelos, inclusive ligados às profissões como bombeiros, policiais, pilotos e carros de super-heróis; as meninas levavam bonecas, maquiagens e conjuntos de cozinha (pratos, panelas e xícaras). Iremos apresentar mais adiante como as crianças fizeram uso desses brinquedos, brincando em conjunto de cozinhar, por exemplo, a partir de uma aula que fizemos sobre culinária, em que todos puderam participar do preparo de brigadeiros, como também no uso de carros e motos pelas meninas, usando o meu exemplo, que vou para a escola todos os dias pilotando uma motocicleta, mostrando com isso que os meios de transporte podem e devem ser utilizados tanto por meninas quanto por meninos.

Outro ponto observado foi à ausência dos pais na escola, a presença era algo raro. Constatei que esta ausência estava relacionada à concepção de que "levar e buscar as crianças

na escola" era considerada uma tarefa feminina – assim como participar de reuniões e outras atividades escolares. Isso está muito explícito nos seus brinquedos e brincadeiras, no seu modo de vestir, de se comportar e de se expressar.

Assim, essa compreensão faz com que logo cedo a "ajuda" das meninas nas tarefas de casa seja tida como normal e aceitável. Certa vez uma das minhas alunas – que chamarei de Luiza[4] – quebrou um dedo da mão enquanto observava a mãe lavar roupa numa máquina de lavar. A mãe estava distraída e a menina colocou a mão. E o ato foi considerado pelo marido como negligência. Relato da mãe:

> Professora, eu vim aqui explicar o motivo da Luiza ter quebrado o dedo. Professora: Não precisa se explicar são incidentes normais durante a infância. Mãe (com voz chorosa): Mas o pai dela disse que a culpa foi minha que não sei nem ao menos cuidar da menina, eu só faço isso e nem isso faço direito. (**Fala da Mãe de Luiza -** Conversa ocorrida em 26/04/2018).

A partir do contexto e do depoimento da mãe de Luiza pudemos compreender as atitudes das crianças em relação à questão do ser mulher: a "rainha do lar" a quem cabe à responsabilidade de cuidar da casa e dos/as filhos/as.

Em conversa com as meninas, constatei que assim como Luiza, a maioria das meninas agia de forma parecida: sempre com brincadeiras ligadas ao cuidado de bonecas e da casa. Apenas duas das meninas tinham uma visão contrária – uma delas oriunda de uma família de pais separados, outra vivia apenas com a mãe frente ao abandono do pai. Essas duas meninas conviviam pouco com a mãe, pois ambas trabalhavam fora para garantir o sustento da família. Portanto, em uma das famílias, as tarefas domésticas ficavam por conta do irmão mais velho; na outra família as tarefas domésticas eram divididas com o padrasto.

Na verdade, é interessante ressaltar que a maioria das crianças não faz parte do modelo tradicional de família composta por pai, mãe e filhos/as. Estas crianças são filhos e filhas de pais separados, de mães que engravidaram e foram abandonadas pelo pai da criança, outros/as vivem com os avós e até com os tios. Diante disso, mesmo vindo de uma família que foge dos estereótipos impostos pela sociedade, à educação das crianças ainda é pautada numa visão sexista e machista.

A partir dessa realidade, compreendemos que a forma que essas famílias educam as suas crianças ocorre em atenção ao que a sociedade espera/determina como papeis que devem ser desempenhados por homens e por mulheres, a partir do é considerado "normal",

[4] Luiza é um nome fictício para preservar a identidade da criança e sua família

indispensáveis à aceitação. Como no dizer de Beatriz Accioly afirma: "(...) quando pensamos em relações de gênero, nos referimos às maneiras como os sujeitos constroem a si mesmos a partir de estereótipos, normas de comportamento e expectativas sobre o que é 'ser homem' ou 'ser mulher'" (2016, p. 23).

Entre os meninos, observei que a questão do machismo era algo ainda mais enraizado. Entre eles era muito comum frases do tipo: "meninos não choram", "essa não é cor de menino", "menininha", "as meninas são fracas" e "os meninos correm mais rápido"... E essas frases eram recorrentes em nossas aulas e no horário de recreação. Em alguns momentos chegamos a conversar sobre essas atitudes, às vezes por meio da literatura infantil, de vídeos de animação e também o diálogo.

Certa vez um dos alunos disse que "meninos não podem chorar" perguntei como ele chegou a essa conclusão e ele respondeu prontamente: "meu pai me disse", a principio fiquei sem reação, mas logo fomos contornando a situação falando que todos nós nascemos chorando, que é algo natural da espécie humana, que o choro não é sinal de fraqueza mas quando bebês era sinal que algo estava errado, como por exemplo, "fome, xixi, sono..." as crianças riram e concordaram, conclui dizendo, "hoje podemos chorar de dor ou até mesmo de tristeza, seja qual for o motivo, está tudo bem se você chorar, desde que depois dê um belo "sorrisão".

Via de regra, o termo "menininha" era utilizado para hostilizar o colega que se recusava a brincar ou que chorava por algum motivo. Atitudes que nos leva a compreender que as crianças, segundo Beatriz Accioly Lins (2016), especialmente os meninos, internalizam a questão do feminino ligado à meiguice, a fragilidade e a sensibilidade. Características essas que são enfaticamente reprimidas entre os meninos.

Outro aspecto observado na nossa rotina foi relativo ao tratamento que as mães utilizavam com suas crianças, frases do tipo: "meu campeão" e "meu herói" eram sempre direcionados aos meninos, já para as meninas eram usadas frases como: "minha princesa" e "minha flor". Com isso observamos que a figura do menino, era atrelada a posições de força, de liderança e espaços públicos, já as meninas mais uma vez aparecem no discurso como princesas, meigas, doces, passivas.

Relacionar às meninas a condição de princesas, as mães não imaginam o quanto poderão prejudicar suas filhas à medida que os valores e estereótipos reproduzidos nos contos de fadas acabam sendo internalizados pelas meninas. Mais tarde, estas meninas poderão configurar no rol das mulheres em relações abusivas, enquanto esperam que seus pares se "transformem do sapo em príncipe" e as façam "felizes para sempre".

E esta é outra questão que precisa de especial atenção: atentar para as práticas pedagógicas, materiais didáticos, metodologias que possam continuar alimentando os estereótipos e visões preconceituosas. Nesse sentido, precisaremos encontrar estratégias didático-pedagógicas que permitam aos/as professores/as desconstruírem equívocos e debater as questões de gênero em sala de aula. Para tanto, precisaremos cuidar inclusive da escolha dos livros paradidáticos.

4.3.1. As brincadeiras

O horário de recreação das crianças foi um rico campo de observação. As distintas formas utilizadas pelas crianças em suas brincadeiras revelaram como se perpetuam as relações de gênero em condição de desigualdade entre meninos e meninas. Sobre a questão de desigualdade de gênero, temos:

> Quando usamos o termo "desigualdade de gênero", nos referimos a relações de poder, privilégio ou hierarquias sociais criadas a partir das diferenças percebidas entre homens e mulheres, ou entre masculinidades e feminilidades (LINS, 2016, p. 16).

Observei que quando alguma menina se prontificava a participar das brincadeiras dos meninos, logo era advertida pelos meninos – e por parte das outras docentes e da diretora – que não deveriam, argumento: "não, porque vai se machucar". Estas restrições estabelecem as fronteiras que separam meninos e meninas. Desse modo, os meninos brincavam separados das meninas. Como a escola está localizada em zona rural, brincavam de pegar lesmas e insetos nos arredores e corriam para jogá-los nas meninas.

Porém, em algumas ocasiões decidiam brincar em conjunto. Como as brincadeiras das meninas não atraíam tanto a atenção da maioria dos meninos, juntos optavam por brincar das brincadeiras dos meninos. Por exemplo, juntos apostavam corridas e o prazer dos meninos era mostrar como se saíam melhor e sempre chegavam ao ponto final em primeiro lugar.

Havia certa resistência no que se referia aos meninos de se aproximarem dos brinquedos trazidos pelas meninas. Notamos que alguns meninos tinham desejo de pegar, brincar e interagir com as bonecas e panelas, entretanto, o modo como seriam vistos e até hostilizados pelos colegas os faziam recuar e assumir discursos que a maioria reproduzia: "isso não é para meninos".

Ao chegar mais perto para escutar sobre o que conversavam enquanto brincavam. Observamos que entre os meninos a conversa era relativa a armas e carros. Entre as meninas, que brincavam de casinha, se reproduziam as frases de suas mães no momento da brincadeira, como por exemplo: “preciso ir à feira”, “vou dar banho na minha filha”, “vou fazer o almoço” e “meu marido está trabalhando”. Outra brincadeira bastante comum no grupo das meninas envolvia canções que aprendiam na igreja que frequentavam, colocavam as bonecas e as colegas para assistirem os shows religiosos. Por vezes, as brincadeiras acabavam em choro por conta dos insetos que os meninos atiravam no momento do “show”.

Algo interessante que observei foi a forma como as meninas eram repreendidas no momento da recreação. A diretora chamava a atenção para falarem baixo, sentar de pernas fechadas e com “postura adequada para uma menina”.

Quando algumas meninas se aventuravam a brincar com os meninos, logo ouviam: “vá brincar com as meninas, isso não é brincadeira para uma mocinha”. A diretora estava o tempo inteiro lembrando que as meninas não podiam ultrapassar as fronteiras que as separavam dos meninos. Eles por sua vez brincavam de forma livre e sem impedimentos. Compreendemos a postura da gestora, tendo em vista sua formação na área da saúde e não na pedagogia, não como alguém machista, mas apenas reprodutora de um discurso apreendido no seu contexto familiar e cultural. Assim como discute Daniela Auad:

> Acredito [...] que algumas professoras podem temer a contestação de valores e papéis tradicionalmente consagrados. Talvez se pense que tal questionamento abale valores éticos, como a família e a imagem das mulheres como “civilizadoras”. É possível reverter esse quadro com sensibilização, estudo, formação e debate (AUAD, 2012, p. 39).

As crianças apresentavam diferenças perceptíveis no modo de se expressar: as meninas de forma mais tímida e calma, os meninos falavam alto e possuíam um vocabulário repleto de palavras de xingamentos e frases recheados de ameaças sempre que encontravam alguma contestação. Daniela Auad, afirma que:

> As diferenças entre meninas e meninos certamente não são naturais. Meninas que aparentam meiguice ou meninos que falam aos gritos são resultantes do modo como às relações de gênero foram construídas na nossa sociedade ao longo do tempo (AUAD, 2012, p. 39).

Claro que algumas das situações e características anteriormente relatadas eram comuns a toda a turma. Observamos a presença de meninas e meninos que borravam as fronteiras, que não obedeciam às regras tradicionalmente impostas para o seu sexo/gênero. E aqui destaco a

presença de Simone[5], uma aluna que assustava os meninos com o seu modo de falar e de se comportar. Ela quebrava todas as regras e estereótipos que uma "mocinha" deve apresentar de acordo com nossa sociedade. Simone é filha única e não tem a presença do pai na sua criação, a mãe batalha para oferecer uma educação de qualidade e digna para sua filha.

O pai de Simone abandonou a sua mãe durante a gravidez e não a reconhece como filha. O exemplo de família que Simone recebeu foi construído juntamente com sua mãe, o seu comportamento na sala e na recreação era de ajudar todos em seus problemas, falava alto e enfrentava os meninos quando não permitiam que ela brincasse com eles. Corria, pulava e passeava livremente nos espaços comuns a meninos e meninas, ora brincava de carrinho ora estava cuidando da "casinha" com as meninas.

Simone é nossa aluna do segundo ano do ensino fundamental I e sempre apresentou a postura de "advogada" da turma, nos problemas de relacionamento entre as crianças do primeiro e segundo ela sempre estava envolvida. Diferente das demais meninas, o melhor amigo de Simone era um menino, o Lucas[6], nosso aluno autista do primeiro ano. Durante as atividades ela apressava-se para concluir a sua, para assim ajuda-lo. Sempre colocava a cadeira junto da dele, e pegava em sua mão para executar a tarefa. Rotineiramente "comprava" brigas com a turma para que Lucas pudesse também participar das brincadeiras e das relações estabelecidas entre as demais crianças da sala.

Outro importante fato que observamos é que durante o horário de intervalo as crianças costumavam brincar na sala das crianças menores[7] por ser a única sala da escola que conta com alguns brinquedos (gangorra e escorrego). Por não ser possível comportar a todos/as na sala, as crianças sempre brigavam para passar o horário do recreio na sala dos brinquedos. A alternativa encontrada pela diretora foi dividir o uso do espaço: o grupo dos meninos e o grupo das meninas. Em dias alternados um desses grupos se divertia com os brinquedos e o outro grupo brincava no pequeno espaço na frente da escola, geralmente alguns alunos burlavam a regra e optavam por não ir para a sala das crianças menores.

A organização da sala também nos chamou atenção, as meninas ocupavam sempre os primeiros lugares e sentavam-se juntas; já os meninos preferiam os últimos lugares e também sentavam-se próximos uns dos outros, o que facilitava a conversação no horário da aula.

---

[5] Simone é um nome fictício para preservar a identidade da criança e de sua família, homenageamos a autora Simone de Beauvoir, mulher a frente do seu tempo assim como nossa aluna que quebrou muitos estereótipos.
[6] O mesmo acontece com o nome Lucas, perguntamos se pudesse trocar de nome como ele queria se chamar, então escolheu o nome Lucas.
[7] As crianças menores estudam todas numa única sala que comporta o maternal, Pré I e Pré II.

O desempenho nas disciplinas também era diverso, as meninas em sua vasta maioria já haviam desenvolvido a habilidade da leitura e escrita; realidade contrária a dos meninos, muitos ainda não conseguiam nem ao menos escrever seu nome.

Desta forma, a realidade da turma e suas brincadeiras nos mostrou como as relações de gênero eram postas de forma hierarquizada e desigual, mesmo se tratando de crianças, reconhecendo também que não se trata de questões naturais, mas estereótipos socialmente construídos.

A partir dessa etapa da observação foi possível identificar como as relações de gênero eram postas no nosso ambiente de pesquisa. Apoiados nos dados levantados, pudemos compreender como as brincadeiras reproduziam atitudes, pensamentos e discursos machistas e desiguais. Partindo dessa realidade elencamos brincadeiras e atitudes que nos ajudaram a desconstruir as atitudes intolerantes, violentas e individualizadas.

4.4 - A INTERVENÇÃO

A ideia de realizar uma intervenção pedagógica (ver Apêndice B) com a turma objeto desse estudo ocorreu com o intuito de possibilitar a estas vivenciarem situações de aprendizagens através das quais as mesmas pudessem tomar conhecimento de outras formas de relacionar-se respeitosa e igualmente considerando as diferenças de gênero.

Para tanto escolhermos uma serie de brincadeiras e brinquedos a serem vivenciadas e usados viabilizando a reflexão e apropriação de novos padrões e conceitos. Ao introduzir as brincadeiras (situação de aprendizagem) esperava corrigir visões equivocadas, concepções de desigualdades, erros ou simplesmente reformular as concepções limitadoras dos “modelos” de ser menino e ser menina.

Considerando o papel que as brincadeiras ocupam no desenvolvimento da criança e que é através destas a criança poderá desenvolver valores e atitudes positivas e/ou negativas. Considerando, também, que quando planejadas e mediadas pelo/a professor e professora, as brincadeiras se tornam um importante recurso pedagógico. Foi partindo dessas constatações que selecionamos as atividades orientadas (intervenção pedagógica) - distintos tipos de brincadeiras realizadas nos espaços utilizados pelas crianças durante o período de recreação - voltadas para desenvolvimento de novas posturas e concepções de igualdade de gênero, observamos como as crianças respondiam.

O que pretendíamos não era oferecer um método de educação para a diversidade, pronto e acabado, tendo em vista que o processo de educação é dinâmico, precisa ser refletido, construído, desconstruído e reconstruído diariamente, mas sim testar possibilidades metodológicas. Assim como nos traz Daniela Auad (2012):

> Educar pessoas não é, portanto, uma simples técnica, amparada por dados científicos, bem 'amarrada e arrumadinha' em um atraente e colorido manual. Educar homens e mulheres, para uma sociedade democrática e igualitária, requer reflexão coletiva, dinâmica e permanente (AUAD, 2012, p. 14).

A intervenção não foi realizada como um conteúdo, trabalhando em determinado horário, dia ou disciplina. Na primeira dinâmica de grupo realizada com a turma, tomamos como base um quadro comparativo que Daniela Auad nos apresenta no seu livro: "Educar meninas e meninos: relações de gênero na escola" (2012), a partir da obra de Elena Belotti que apresenta um quadro comparativo sobre comportamentos tradicionalmente esperados de meninos e meninas.

Portanto, utilizamos o quadro comparativo para compreendermos além da observação das ações, o que as crianças concebiam como sendo brincadeiras de meninas e de meninos. Desenhamos na lousa uma tabela como esta que pode ser observada abaixo, e fomos questionando as crianças sobre que brincadeiras eles consideravam ser apenas de meninas e quais eram de meninos.

Tabela 1
Dinâmicas realizadas com as crianças

Brinquedos e Brincadeiras	
Meninas	**Meninos**
Boneca, pega-pega, quadro e giz, bolsa, casa de boneca, Barbie, flor e pintura.	Carro, bola, bicicleta, moto, avião, pega-pega, vídeo game, pião.

Fonte: Elaboração própria realizada junto aos coletivos da pesquisa

Como podemos observar na tabela acima, as crianças puderam expor opiniões acerca dos brinquedos e brincadeiras que elas consideravam como sendo de meninos e meninas. O resultado é algo que já esperávamos devido à realidade que já vinha sendo observada na

turma. Entretanto, uma das brincadeiras foi comum tanto para os meninos como para as meninas, o pega-pega, todavia a brincadeira mesmo sendo comum para os dois grupos era uma forma dos meninos se auto afirmarem mais fortes que as meninas, visto que sempre conseguiam alcançar as meninas.

A partir do que as crianças levantaram, fizemos a leitura do poema "A brincadeira é nossa" que narra através de rimas que as brincadeiras não são propriedade de um grupo, mas que todos podem brincar do que quiserem. Na segunda estrofe do poema trazemos a figura de Marta Vieira da Silva, mais conhecida como Marta, futebolista brasileira que atua como atacante, mesmo sendo considerada a mulher que mais fez gols pela seleção brasileira, as crianças desconheciam sua atuação.

A princípio, causou certa estranheza nas crianças, pelo fato de nunca terem ouvido falar em Marta, ou mulheres que jogam futebol, já homens que cozinham eram algo mais comum, pois algumas crianças relataram que os pais cozinhavam em casa, mas que não era algo rotineiro.

A forma como esses grupos são estereotipados podem limitar as formas de ser e para as crianças as formas de brincadeiras, assim como nos afirma Beatriz Accioly: "O sistema de estereótipos e desigualdades de gênero pode limitar direitos ou possibilidades de experiências não apenas para mulheres, mas também para os homens" (2016, p.23). Algo que reflete diretamente nas formas de ser desses indivíduos, que alimentam a ideia de que existem profissões, lugares e comportamentos naturalmente estabelecidos para homens e mulheres.

Em seguida, propomos a brincadeira futebol diferente[8], dividimos as crianças em dois grupos de acordo com a idade e não com o gênero que pertencia. Depois dos times formados cada grupo ficou em um lado do tecido e foi colocada uma bola no centro, o objetivo era acertar a bola no buraco do lado do adversário, quem conseguisse fazer mais gols ganharia a partida.

De todas as brincadeiras que propomos as crianças essa foi a que eles mais gostaram[9]. A maior vitória do jogo não foi o fato de um time fazer mais gols que o outro, mas o fato de meninas e meninos ocuparem os mesmos espaços, fazerem parte do mesmo time, jogando e se esforçando juntos e por vezes vibrando juntos. Nossa experiência com essa brincadeira foi tamanha que atraiu a atenção dos alunos e alunas da sala vizinha, uma turma multisseriada com crianças do 3°, 4° e 5° anos.

---

[8] Nome inventado pelas crianças. O jogo é feito num pedaço de TNT de aproximadamente um metro e meio com dois furos redondos, cada qual numa ponta do tecido.

[9] Afirmação feita a partir de sondagem com a turma.

Os alunos da professora Madalena[10] brincavam sempre de futebol e eram tidos como os donos do ”terreiro” [11], onde só eles poderiam brincar. No primeiro dia em que fomos brincar no quintal da escola um deles olhou para uma de nossas alunas do segundo ano e disse: “Pode ir embora, aqui só quem brinca somos nós” nesse momento foi necessário intervir e mostrar para eles que aquele lugar pertencia a todos.

Os alunos da sala vizinha sempre brincavam separados da turma do primeiro e segundo anos, até o dia que levamos a brincadeira do futebol diferente, todas as crianças desejaram fazer parte do jogo, nesse momento pensamos na estratégia de substituição e banco de reserva para que todos pudessem participar da brincadeira. Algo que observamos após esse jogo foi que nas tardes que nossa turma demorava um pouco mais a sair para o recreio, à porta da nossa sala sempre ficava repleta de crianças nos esperando para brincar.

Dando prosseguimento a intervenção, as crianças brincavam diariamente na sala da Educação Infantil, a mesma tinha brinquedos que atraia a atenção de todas. As crianças foram divididas pela professora anterior em dois grupos o das meninas e dos meninos e se revezavam em dias alternados para passarem o recreio na sala das crianças pequenas. Tentei desconstruir esse tipo de separação entre meninos e meninas para brincarem na sala dos brinquedos.

Propus uma nova divisão agora não mais pelo sexo, mas por turma, ou seja, na segunda-feira para sala dos brinquedos iam as crianças do primeiro ano, no dia seguinte as crianças do segundo ano e assim sucessivamente. Algo que colaborou para o rompimento de dicotomias entre os meninos e as meninas e que na maioria das vezes resulta em desigualdades e alimenta um sentimento de competição e separação. De acordo com Beatriz Accioly,

> As dicotomias entre feminilidade e masculinidade criam desigualdades: articulado com noções de hierarquias e poder, o gênero é também uma forma social de produzir posições de desigualdade entre pessoas, coisas, espaços ou emoções. No terreno da desigualdade de gênero encontramos desvalorização salarial, repressões, discriminações e violências, temas que historicamente têm mobilizado movimentos reivindicatórios, lutas e disputas por igualdade (ACCIOLY, 2016, p. 24).

Assim, como na maioria dos processos de transição, foi um período de adaptação e ressignificação. A turma precisava ser dividida devido ao espaço da sala de brinquedos, e a maioria deles não queria dividir os brinquedos com os colegas diferentes daqueles que costumava brincar. Encontramos algumas barreiras durante o processo, algumas crianças não

[10] Nome fictício.
[11] As crianças chamam o quintal da escola de terreiro, próprio de uma linguagem coloquial do lugar onde moram.

quiseram brincar e preferiram ficar na sala, como meio de facilitação adotamos brinquedos que entrosavam a turma não mais numa espécie de segregação entre meninos e meninas, mas integrando a turma e incentivando a colaboração entre as crianças. Os brinquedos adotados foram jogos de montagem, quebra-cabeça, dominó e jogos da memória.

Esses brinquedos nos ajudaram não somente no processo de integração das crianças, mas contribuíram também no processo de aprendizagem. Mesmo essa não sendo a finalidade dos jogos, observamos que as crianças apresentaram um melhor desempenho em atividades de raciocínio lógico, reconhecimento de números e quantidades. Além disso, percebemos uma mútua colaboração entre as crianças, ou seja, alguns meninos que tinham dificuldade em montar o quebra-cabeça eram ajudados pelas meninas e vice-versa.

Diante dos resultados obtidos demos um passo a mais na nossa intervenção, decidimos então implantar na turma o projeto: dupla solidária. Que se constituía em dividir a sala em duplas, para que ambos se ajudassem na disciplina que tivesse um rendimento inferior ao colega.

O projeto objetivava ajudar no desempenho das crianças, mas também na quebra de estigmas, afinal a turma foi dividida de forma mista em que meninos e meninas se ajudavam entre si. Garantindo assim que não houvesse sentimentos de superioridade por parte das crianças, afinal, desejamos formar indivíduos éticos e que prezem pela justiça e igualdade de direitos, algumas vezes a luta pela igualdade de gênero é confundida com uma luta que apenas coloca as mulheres como dominadoras e os homens como submissos, desta feita, concordamos com Guacira Lopes Louro:

> A igualdade é um conceito político que supõe a diferença. [...] Não há sentido em se reivindicar a igualdade para os sujeitos que são idênticos, ou que são os mesmos. A luta deve ser pela equivalência entre os sujeitos. Compreender a igualdade na diferença representa a luta pela construção de relações democráticas, pela liberdade dos sujeitos em fazer valer as diferenças de raça, aparência física, sexualidade, etnia etc. (BENEVIDES 2009, p.46).

Desta feita, a dupla solidária foi um projeto bastante proveitoso que não buscou homogeneizar a turma, mas a partir da singularidade e das dificuldades de cada um, buscar no outro aquilo que nos falta, ou seja, conscientizar as crianças que não somos completos e que muitas vezes o outro terá e será aquilo que nos falta e que não somos. Sendo assim, alguns alunos eram bons em matemática, outros em português e assim por diante, não conseguimos que todos saíssem bem desenvolvidos em todas as disciplinas, mas conseguimos que a grande maioria dos alunos se ajudassem e até vibrassem com as conquistas dos colegas. Alguns das

crianças se negaram a ajudar e alegaram que o colega “não queria ser ajudado” e “não tenho paciência”, respeitamos a escolha das crianças, mas sempre mostrando o lado bom de nos ajudarmos. Compreendemos que durante a intervenção nem tudo sairá como o planejado e que a desconstrução de atitudes são de fato um processo, a cada dia um novo passo deve ser dado.

Outra brincadeira sugerida foi o “pula corda”, no primeiro momento algumas crianças não quiseram participar e respeitamos a escolha. Começamos a brincadeira com os que quiseram, tivemos uma ótima interação e muitas gargalhadas, até mesmo as crianças que ficaram indiferentes no primeiro momento aderiram à brincadeira. Algo que observamos foi que as diferenças impostas pela sociedade no momento da brincadeira não foram consideradas, através de nossa mediação pudemos chamar a atenção ao respeito pela vez do outro, ajudar o colega que não sabia contar mais que dez (10) e a colaboração mútua durante a brincadeira.

Levamos outras tantas brincadeiras como, bambolê, amarelinha, futebol, ciranda, entre outras. Todas com o objetivo de mostrar que a brincadeira é livre, ela não tem gênero, não tem cor, não tem religião. Durante nossa intervenção pudemos testemunhar experiências incríveis, nossa literatura e teoria estavam presentes na prática. Cada autor e conceito utilizado foi possível constatar na nossa prática que através de nossas ações especificamente as brincadeiras, os padrões e pacotes instituídos pela sociedade foram desconstruídos.

4.5 O QUE DIZER DO VISTO E VIVIDO

Não apenas a educação é um processo de movimento permanente, mas também as concepções e relações de gênero podem variar de sociedade para sociedade, e até mesmo em diferentes contextos numa mesma sociedade. As formas de intervenção utilizadas na nossa prática levaram em consideração as especificidades do contexto em que a escola está inserida.

As relações de gênero estão implícitas nas ações, atitudes e vivência das crianças, nossa prática também foi realizada dessa forma, através de brincadeiras e conversas, atitudes e práticas dentro da sala de aula a fim de desconstruir algumas visões que foram construídas de forma errônea e machista tanto nos meninos quanto nas meninas.

Desta feita, nossa prática estava pautada na transversalidade, ou seja, estava imersa em todas as disciplinas, e quando as interações em sala de aula nos proporcionavam bons debates e conversas. Por conseguinte, nossa intervenção se concretizou de maneira mais intensa na hora do intervalo a partir de brincadeiras associativas e que entrosavam toda a turma. De acordo com Vera Barros de Oliveira (2000):

> O brincar não significa apenas recrear, mas sim desenvolver-se integralmente. Caracterizando-se como uma das formas mais complexas que a criança tem de comunicar-se consigo mesma e com o mundo, ou seja, o desenvolvimento acontece através de trocas recíprocas que se estabelecem durante toda sua vida. (OLIVEIRA, 2000, p.94)

A cada brincadeira que fomos adotando durante as nossas tardes refletia nas atitudes em sala de aula. Algumas vezes foi necessário apenas observar a interação não como mediadora, mas apenas para acompanhar o resultado do nosso trabalho. No início de nossa intervenção, observamos que mesmo depois de levar opções de brincadeiras associativas as crianças voltavam à separação entre meninos e meninas, desse modo, foi necessário uma (des)construção contínua, e hoje ao observar o momento de lazer é prazeroso testemunhar a concretização dos nossos objetivos, as crianças de forma natural brincam em conjunto, no mesmo espaço.

É possível construir uma sociedade justa, valorizando as diferenças e respeitando o direito igual para todos. O/a professor/professora tem uma participação de fundamental importância, a educação é a via de transformação dessa sociedade tão desigual. Desta feita, não concluímos nosso trabalho, pelo contrário, o combate à desigualdade deve ser diário e contínuo e deve ser desconstruído nas ações, brincadeiras, oportunidades, palavras, olhares e espaços.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao nos debruçarmos sobre os estudos e práticas voltadas para a promoção da igualdade de gênero podemos identificar que é possível e necessária à abordagem pedagógica direcionada à diversidade, como mecanismo de construção de uma sociedade mais plural, tolerante, pautada na alteridade e no respeito às diferenças. A escola se configura, neste aspecto, como espaço propício para o debate, à construção coletiva e de amadurecimento intelectual e humano.

A partir da pesquisa foi possível constatar que trabalhar a temática da educação para a diversidade nos anos iniciais de ensino é bastante desafiador, dada à predominância dos achismos acerca dessa questão e o avanço das correntes conservadoras que tem promovido uma aversão social quanto às questões envolvendo os estudos de gênero, reproduzindo valores machistas, misóginos e a intolerância. A presença desses valores nas relações entre meninas e meninos estabelecidas no cotidiano escolar, nos mostra, por outro lado, a urgência de nos dedicarmos a desconstrução dos mecanismos de discriminação, inferiorização, submissão e segregação, construindo e promovendo uma prática direcionada a igualdade de direitos, oportunidades e espaços para meninas e meninos.

Para que essa proposta pedagógica realmente seja efetivada se faz necessário uma formação docente adequada que possibilite a/ao profissional um olhar mais consciente e crítico diante das questões de gênero e das relações cotidianas estabelecidas na sociedade e refletidas no comportamento das/dos alunas/alunos no ambiente escolar. Ademais, é fundamental a efetivação de um currículo multicultural que permitam o livre debate e o reconhecimento da diferença enquanto uma bela realidade humana e que, assim sendo, deve ser respeitada. Esses elementos possibilitam uma prática docente comprometida com a educação para a diversidade, estimulada metodologicamente, por exemplo, através das brincadeiras associativas em que o lúdico e a socialização atuam como mecanismos de construção de relações mais igualitárias, tolerantes, afetivas e plurais.

Na prática da escola observada, apesar de um tempo curto de apenas um ano, pudemos perceber como os espaços utilizados principalmente para recreação denunciavam a segregação entre meninas e meninos, tendo os primeiros os maiores espaços para as mais diversas brincadeiras tipo corre-corre, futebol, esconde-esconde, enquanto as meninas se sujeitavam aos guetos ou a própria sala de aula para a prática de lazer que remetiam ao cuidado doméstico, como cozinhar, cuidar das bonecas, brincar de casinha.

Outro fato que nos chamou atenção é que ao brincarem juntos, mesmo que raramente, demonstravam um preocupante nível de violência em que os meninos, mesmo que inconscientemente, exerciam sobre as meninas uma força indevida, colocando-as num patamar de subjugação, medo e desfavorecimento. O que não pode e não deve ser negligenciado pela/pelo educadora/educador ao longo de sua prática. Pelo contrario, enfatizamos que se deve, a partir dessas experiências, promover atividades que contribuam para a superação da violência seja concreta ou simbólica, e garantir uma educação voltada para a promoção da igualdade de gênero e respeito humano.

Através desse estudo pudemos perceber que houve transformações, não apenas nas brincadeiras e nas formas como eram realizadas como também nos espaços utilizados e na interação entre os coletivos, na medida em que a percepção e a posição dos papeis foram sendo menos segregados, tendo a prevalência de valores como a alteridade e a noção de cuidado sobreposto à ideia de superioridade de uns para com outros a partir das pertenças biológicas.

Desse modo, as brincadeiras associativas contribuíram como instrumento pedagógico de ressignificação e reflexão do ordenamento imposto socialmente, permitindo a promoção de uma educação para igualdade.

As brincadeiras foram pautadas em atividades de cunho lúdico que permitiam uma total e indistinta atuação dos alunos e das alunas. Não havia a ideia de definição de espaços do que era apenas permitido para uns e inapropriado para outros. Eram brincadeiras voltadas para a construção da ideia de que todos tem direito de acesso, independente de seu gênero, ou qualquer outra possível distinção.

Procuramos utilizar brincadeiras do próprio cotidiano da comunidade trazendo para mais próximo possível a realidade vivida pelas crianças, no intuito de desnaturalizar concretamente a percepção de que os papeis atribuídos a uns e a outros são determinantes de suas identidades.

Assim sendo, ao analisarmos essas questões referentes à nossa pesquisa confirmamos as suposições destacadas pelos textos do nosso referencial teórico. Vimos que as/os autoras/es nos mostram a importância dos estudos de gênero e de uma proposta de Educação voltada para a diversidade enquanto construção de cidadãs e cidadãos aptas/os a viver numa sociedade plural e que respeita as diferenças. Essa construção deve acontecer desde os anos iniciais e tem no ambiente escolar, experiências singulares que podem contribuir para esse processo, caso não sejam negligenciados, esquecidos ou desconsiderados.

Esse estudo se propôs a contribuir para esse debate , trazendo tanto a abordagem teórica sobre a temática, como também o relato de experiência que tive numa turma multisseriada de Educação do Campo, em que através das metodologias, principalmente das brincadeiras associativas, pudemos identificar avanços significativos nas relações de gênero estabelecidas no dia-a-dia da convivência escolar. Desse modo, contribui para corroborar a tese defendida pelas/pelos autoras/es estudados de que uma prática docente voltada para a educação à diversidade é imprescindível para promoção de uma visão igualitária mesmo que não desconsiderando as diferenças inerentes a condição humana.

Após o término da pesquisa nos sentimos cada vez mais comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa, fraterna e igualitária, em que todas e todos são consideradas/os e respeitadas/os em suas singularidades, tendo o direito de ser quem são. Comprometemo-nos ainda com a defesa de uma formação e prática docente que promovendo um olhar mais consciente e crítico possa identificar e combater todas as forças de sujeição, submissão, inferiorização, violência e intolerância, que possa levar as pessoas a uma condição de subalternidade a ponto de negando sua subjetividade anularem seu modo de ser e estar no mundo a fim de se submeter ao outro e, portanto aniquilando-se.

Por fim, é necessário lembrar que ainda precisamos avançar muito, esse trabalho nos permitiu apenas um mergulho superficial, mas elucidativo sobre essas questões. Esperamos que possa aflorar em outras pessoas o desejo de abordar essa temática, seja em produções de final de curso, sejam em dissertações e até mesmo teses. Para que assim cada vez mais tenhamos a oportunidade a aprofundar algo tão necessário que são os estudos de gênero e as relações estabelecidas em âmbito escolar.

REFERÊNCIAS

AUAD, Daniela. **Educar meninas e meninos: relações de gênero na escola**. 2. Ed. – São Paulo: Contexto, 2012.

BASOMBRÍO, Carlos. **Educación y ciudadania: la educacion para los derechos humanos en América Latina**. Peru: CEAAL, IDL y Tarea, 1999. P. 13-14.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade.** Tradução de Carlos Alberto Medeiros**.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.

BRASIL, Conselho Nacional De Educação: **Texto orientador para a elaboração das Diretrizes Nacionais da Educação em Direitos Humanos**. Brasília, 2011.

_____. Constituição, 1988. **Constituição: República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. Diretrizes Nacionais. **Feminicídio: Investigar, processar e julgar, com perspectiva de gênero as mortes violentas de mulheres**. Brasília, 2016.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil** —Brasília: MEC/SEF, 1998, v. 1. p. 21-22.

_____. Parâmetros Curriculares Nacionais – **Temas transversais: Orientação sexual**.. Brasília: MEC/SEF, 1998, p. 287.

_____. **Plano Nacional De Educação Em Direitos Humanos: Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos** – Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça. UNESCO, 2006.

_____. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. 5. tir. atual. Brasília: MEC/SEDH, 2009.

BEAUVOIR, Simone. **O segundo sexo: fatos e mitos.** São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1960 a.

BUCCI, Maria Paula Dallari. **Direito administrativo e políticas públicas**. São Paulo: Saraiva, 2002, P. 94.

BUTLER, Judith. **Preface. In.: Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity**. Nova York, Routledge, 1999.

CANDAU, Vera Maria. **Educação em direitos humanos – desafios para a formação de professores**. In: Nuevamérica, 1998, N° 78, p 36-37.

_____, Vera Maria (org). **Sociedade, educação e cultura(s): questões e propostas.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p. 53-65.

CAMPOS, Kátia Patrício Benevides. **Relações de gênero no cotidiano escolar**. 1º Ed. Campina Grande: EDUFCG, 2009.

COMPARATO, Fábio K. **A afirmação histórica dos direitos humanos**. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2004, p. 239.

DATAFOLHA. **Visível e Invisível: A vitimização de Mulheres no Brasil**. São Paulo, 2017. Disponível em: http://www.forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2017/03/relatorio-pesquisa-vs4.pdf. Acesso no dia 14 de abril de 2018.

FIGUEIREDO, Rita Vieira de**. Incluir não é inserir, mas interagir e contribuir**. In Revista pedagógica Inclusão, Revista da Educação Especial. V.5, nº2, jul/dez 2010, p.32 a-38.

_____, Rita Vieira de. **A Formação de professores para a inclusão dos alunos no espaço pedagógico da diversidade.** In: O desafio das diferenças na escola. MANTOAN, Maria Teresa Eglér. (Org.) Petrópolis: Vozes, 2008 P. 141-152.

FONSECA, Rosa Maria Godoy Serpa Da. **Gênero como categoria para a compreensão e a intervenção no processo saúde-doença.** Porto Alegre: Artmed/Pan-americana, 2008, v. 3, p. 9-39.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979, p. 244.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação, cartas pedagógicas e outros escritos**. 6º reimpressão, Editora UNESP, São Paulo. SP. 2000. P. 77-79.

_____, Paulo**. Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro. Paz e terra, 42 ed. 2005, P. 89.

GIDDENS, Antony. **As consequências da modernidade**. São Paulo: Editora da UNESP, 1990, p. 37-38.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HARVEY, David. **O enigma do capital: e as crises do capitalismo**. Trad. João Alexandre Peschanski. São Paulo: Boitempo, 2011.

HEYWOOD, Colin. **Uma história da infância.** Tradução: Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2004, p.30.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Estatísticas de Gênero: indicadores sociais das mulheres no Brasil**. Rio de Janeiro, 2018.

IIDH. Instituto Interamericano de Educação em Direitos Humanos. **Informe Interamericano de la educación em derechos.** Disponível em: http://www.cchla.ufpb.br.pdf. Acesso em: 27 de mai. de 2018.

IPEA - Instituto De Pesquisa Econômica Aplicada e Fórum Brasileiro de Segurança Pública. **Atlas da Violência**, 2018.

LACLAU, E. **New reflections on the revolution of our time**. London: Verso, 1990, p. 33.

LINS, Beatriz Accioly. **Diferentes, não desiguais: a questão de gênero na escola**. 1a ed. São Paulo: Editora Reviravolta, 2016.

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

_____, Guacira Lopes et al. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 3. Ed. 2016.

MACHADO, Rosângela. **Educação Especial na Escola Inclusiva: Políticas, Paradigmas e Práticas**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2008, p. 89.

_____, Rosângela. **Educação inclusiva: revisar e realizar a cultura escolar**. In: MANTOAN Maria Teresa Eglér. (Org.) Petrópolis: Vozes, 2008. P. 69-75.

MANDELA, Nelson. **Um longo caminho para a liberdade**. Planeta, 1994, p. 115.

MERCER, Kobena. **Welcome to the jungle**. In: RUTHERFORD, J. (org.) Identity. Londres: Lawrence and Wishart, 1990.

MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1995, p. 150

NIEMEYER, F; KRUSE, M. H. L. **Constituindo sujeitos anoréxicos: discursos da revista Capricho**. Florianópolis, v. 17, n. 3, set. 2008, p. 464.

NITAHARA, Akemi. **Agência Brasil. Atlas da Violência: 50% das vítimas de estupro têm até 13 anos.** 2018. Disponível em: http://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2018-06/atlas-da-violencia-2018-50-das-vitimas-de-estupro-tinham-ate-13-anos. Acesso em: 06/06/2018.

OLIVEIRA, Vera Barros de (org). **O brincar e a criança do nascimento aos seis anos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS (OEA). **Mecanismo de Seguimiento Convención Belém do Pará** (MESECVI). Declaración sobre la Violencia contra las Mujeres, Niñas y Adolescentes y sus Derechos Sexuales y Reproductivos. Uruguai. 2014, p. 3.

PENTEADO, Heloísa Dupas. GARRIDO, Elsa. (Orgs.). **Pesquisa-ensino: A comunicação escolar na formação do professor.** São Paulo: Paulinas, 2010. P. 21-44.

PARAÍBA, **Referencial Curricular do Ensino Fundamental da Paraíba (RECEF/PB), Diversidade Sociocultural**, João Pessoa, 2010, p. 254.

RUTHERFORD, Jonathan. **Identity, community, culture, difference**. 1990, p. 190.

ROUANET, Sérgio Paulo. (1987). **As razões do iluminismo**. São Paulo: Cia. das Letras.

SCOTT, L. M. **Images in advertising: The need for a theory of visual rhetoric.** Journal of consumer research, 1995, p. 252-273.

SILVA, Aida Maria Monteiro; TAVARES, Celma. **El papel de la educación en derechos humanos en la formación de una ciudadanía activa.** Revista Interamericana de Educación para la Democracia, abr. 2010. v. 3, n. 1, p.51.

SILVA, Humberto Pereira. **Educação em direitos humanos: conceitos, valores e hábitos**. São Paulo: Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da USP, Tese de Mestrado, 1995. P. 63.

SILVA, Tomaz Tadeu Da. **A poética e a política do currículo como representação**, 1998, p. 47.

TOURAINE. Alain. **Igualdade e Diversidade: o sujeito democrático**. Tradução de Modesto Florenzano. São Paulo: EDUSC, 1998.

UNESCO. **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** Brasília: 1998, p. 1-2.

_____. ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **Prevenção da Violência Sexual e da Violência pelo Parceiro Íntimo Contra a Mulher: Ação e produção de evidência**. Geneva: OMS; 2012. P. 11-17. 26

WAISELFISZ, J. J. **Mapa da violência 2016. Homicídios de Mulheres no Brasil.** Brasília, 2016. Disponível em: https://www.mapadaviolencia.org.br/mapa2015_mulheres.php. Acesso: 01 mar. 2018.

WOODWARD, K. **Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual**. Petrópolis: Vozes, 2014.

ZANELLI, J. C. **Pesquisa qualitativa em estudos da gestão de pessoas.** Estudos de Psicologia, v. 7, 2002, p. 79 – 88.

ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares Zenaide (org). **Relatório de Experiências de Educação em Direitos Humanos na Paraíba.** João Pessoa: JB Editora, 1996, P.14.

APÊNDICES

APÊNDICE A - RELAÇÃO DAS BRINCADEIRAS DESENVOLVIDAS E BRINQUEDOS UTILIZADOS PARA EXECUÇÃO DO PROJETO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

A escola quando produtora de uma educação crítica e reflexiva poderá contribuir para as desconstruções de práticas e pensamentos discriminatórios, e a reconstrução de conceitos e atitudes que promovam a construção de indivíduos críticos e participativos, livres de preconceitos e de estereótipos. Contribuindo assim, na busca e construção de uma sociedade onde todos podem viver suas singularidades gozando dos mesmos direitos e oportunidades.

Acreditamos que as brincadeiras são formas da criança se manifestar culturalmente, ou seja, a partir delas temos a oportunidade de investigar quais as concepções que a criança tem sobre as diferenças, sobre família, sobre si mesmo e sobre o outro. Desse modo, escolhemos as brincadeiras, pois acreditamos que estas possibilitam a criança descobertas que acarretam o aprendizado, nesse caso, num aprendizado pautado no respeito, na igualdade e em atitudes de colaboração.

Relação das brincadeiras desenvolvidas e brinquedos utilizados:

- Futebol diferente;
- Jogos de montagem;
- Quebra-cabeça;
- Bambolês;
- Dominó;
- Jogos da memória;
- Pula-corda;
- Amarelinha;
- Ciranda;

APÊNDICE B - PROJETO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

I - DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:

Projeto: **BRINCADEIRAS E BRINQUEDOS COMO INSTRUMENTOS PARA A PROMOÇÃO DA IGUALDADE DE GÊNERO**

Órgão / Instituição: Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental São Tomé
Discente: Débora Kelly Pereira de Araújo
Supervisora Acadêmica: Cristiane Maria Nepomuceno
Público alvo: alunos/as do 1º e 2º anos do Ensino Fundamental – Turma multisseriada.
Duração: ao longo do ano de 2018

II – APRESENTAÇÃO

O presente projeto, intitulado "Brincadeiras e Brinquedos Como Instrumentos Para a Promoção Da Igualdade De Gênero" será desenvolvido a Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental São Tomé, na turma multisseriada do 1° e 2° anos, ao longo do ano de 2018. O mesmo tem como objetivo, possibilitar através de brincadeiras associativas a construção de práticas e discursos que propiciem a igualdade entre meninos e meninas.

Diante do que já apresentamos esperamos trabalhar e desenvolver tais questões de forma lúdica e divertida envolvendo as crianças, e desenvolvendo uma série de atividades recreativas (brincadeiras) orientadas para a finalidade de uma transformação de ações e pensamentos que estavam imbricadas nas relações postas tanto na sala de aula como nos momentos de lazer.

III – JUSTIFICATIVA

A construção do conhecimento na Educação dos dias atuais deve ocorrer coletivamente e estar voltada para questões que contemplem as diferenças, ou seja, a diversidade humana que compõe a escola, sendo necessário para isso, incluir questões a serem discutidas e/ou refletidas tais como: etnia, raça, gênero, classe, entre outras, valorizando o conhecimento que os diferentes grupos trazem para a sala de aula, enriquecendo muito mais o ensino e a aprendizagem.

Para garantir uma sociedade democrática, precisamos enfatizar questões relacionadas à igualdade, mas não eliminando ou relativizando as diferenças, a igualdade que está em debate, são as igualdades de oportunidades e espaços. Como afirma Beatriz Accioly Lins, "igualdade entre as pessoas não é anular as nuances e as diferenças existentes entre elas, mas garantir que tais variações não sejam usadas para se estabelecer relações de poder, hierarquia, violências e injustiças" (2016, p. 24). Assim, precisamos construir uma sociedade em que todos os indivíduos em sua particularidade sejam tratados como iguais em direitos.

Sendo Assim, precisamos problematizar a escola como um dos primeiros grupos sociais que meninos e meninas participam. A escola é também um importante espaço de formação de sujeitos e a partir desse ambiente precisamos debater e construir uma educação voltada para a igualdade de gênero, para a diversidade e o respeito, questionando as relações de poder que foram colocadas socialmente.

Desse modo, nosso projeto tem como objetivo: possibilitar através de brincadeiras associativas a construção de práticas e discursos que propiciem a igualdade entre meninos e meninas, tendo em vista os resultados obtidos através de nossa observação na Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental São Tomé, onde foi diagnosticado relações de segregação entre meninos e meninas, tanto no momento de recreação como também na interação em sala de aula, fato esse que corrobora para a legitimação das desigualdades existentes em nossa sociedade que coloca homens e mulheres em situação de supremacia e subjugação.

IV - OBJETIVOS

OBJETIVO GERAL

Possibilitar através de brincadeiras associativas a construção de práticas e discursos que propiciem a igualdade entre meninos e meninas.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- ✓ Introduzir brincadeiras associadas que viabilizem a compreensão de respeito e igualdade;

- ✓ Oferecer uma série de brincadeiras que contribua para o enriquecimento cultural e amplie as possibilidades de interação entre as crianças;
- ✓ Proporcionar através das brincadeiras a transformação de práticas e discursos de supremacia e subjugação;
- ✓ Possibilitar brincadeiras e brinquedos que aflorem valores de igualdade, respeito e solidariedade.

V – METODOLOGIA

1° Passo: Faremos uma dinâmica em grupo, a fim de confirmar o que foi observado previamente sobre as concepções que as crianças tinham sobre brinquedos e brincadeiras de meninas e meninos. Iremos desenhar um quadro na lousa, dividindo em duas lacunas, sendo uma com o nome meninas e outra com o nome meninos. Por conseguinte, iniciaremos uma conversa com as crianças indagando sobre quais brincadeiras e brinquedos eles acham que são direcionados a cada um dos grupos.

2° Passo: Levaremos para as crianças o poema "A brincadeira é nossa" que narra através de rimas que as brincadeiras não são propriedade de um grupo, mas que todos podem brincar do que quiserem. Com isso, objetivamos que as crianças já possam ir se apropriando da concepção de que brincadeiras não são direcionadas a apenas um grupo, mas que são para todos.

3° Passo: Ofereceremos para as crianças um tipo de futebol diferente. O jogo é feito num pedaço de TNT de aproximadamente um metro e meio com dois furos redondos, cada qual numa ponta do tecido. Dividiremos as crianças em dois grupos, colocando meninas e meninos juntos, ou seja, buscando outras formas de divisão das equipes deixando para trás a segregação de grupos feitos com meninas e meninos. Após a divisão será disponibilizado uma bola pequena que será colocada no meio do tecido e cada grupo deverá mover o tecido afim de que ela caia no buraco que está localizado no lado oposto do seu.

4° Passo: A partir das respostas das crianças às brincadeiras disponibilizadas poderemos utilizar também, jogos coletivos como, por exemplo, jogos da memória, quebra-cabeça, dominó e jogos de montagem, a fim de estimular a interação entre os dois coletivos.

5° Passo: Usaremos também, literatura infantil, vídeos de animação e o próprio diálogo objetivando a desconstrução de concepções ainda segregacionistas e de exclusão.

6° Passo: Implantaremos a "Dupla solidária" que permitirá que meninos e meninas possam se ajudar em conteúdos que tenham dificuldade, com isso, objetivamos que nenhuma criança possa se sentir inferior ou superior a outra, uma vez que todos possuem alguma dificuldade que o outro poderá ajudar a superar.

7° Passo: Levaremos para as crianças a corda, o bambolê e também a amarelinha, a fim de desconstruir a visão de que essas brincadeiras são apenas para as meninas e permitir que essas também possam ajudar os meninos na execução da brincadeira. Desse modo, estaremos ressignificando tais brinquedos e brincadeiras, tornando-os não mais restritivos e sim inclusivos.

8° Passo: Ofereceremos para as crianças brincadeiras comuns da sua localidade, como por exemplo, a ciranda, muito utilizada pelas meninas. Com isso, pretendemos resgatar caraterísticas marcantes da população campesina e também torna-la inclusiva, envolvendo os meninos nessa bela manifestação cultural.

VI – RECURSOS

- Lousa, marcador para quadro branco, TNT, bola, folha A4, quebra-cabeças, jogos da memória, dominó, jogos de montagem, livros de literatura infantil, notebook, projetor, caixas de som, corda, bambolê, micro system e pen driver.

REFERÊNCIAS

AUAD, Daniela. **Educar meninas e meninos: relações de gênero na escola**. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2012.

LINS, Beatriz Accioly. **Diferentes, não desiguais: a questão de gênero na escola.** 1ª ed. São Paulo: Editora Reviravolta, 2016.

APÊNDICE C - ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

PLANEJAMENTO PARA OBSERVAÇÃO

Saída para o Recreio: 15hs

Duração do Recreio: 30min

1. Aproximar-se das crianças no momento do recreio e também durante as aulas.
2. Observar a sala de aula e os espaços externos e internos da escola utilizados para o desenvolvimento das brincadeiras tanto dos meninos como das meninas (amplitude do espaço destinado a cada coletivo)
3. Observar a disponibilidade de materiais para o desenvolvimento das brincadeiras (brinquedos, livros, jogos etc).
4. Observar como brincadeiras são realizadas e a interação entre as crianças.
5. Observar como os meninos aceitavam ou não as meninas nas brincadeiras.
6. Observar o conteúdo das conversas dos/entre os coletivos.
7. Observar e registrar as principais brincadeiras realizadas pelos meninos e pelas meninas durante os dias de observação.
8. Observar as brincadeiras realizadas na hora do recreio, bem como as possíveis intervenções realizadas por professores e/ou outros profissionais da escola.

APÊNDICE D – POEMA - Este texto é de minha autoria e foi produzido com a finalidade de debater sobre as brincadeiras que são direcionadas para ambos os coletivos.

A Brincadeira é nossa!
Débora Kelly Pereira de Araújo

A brincadeira é livre
Não tem dono nem patrão
Não tem de menino e nem de menina
Separar "né" com a gente não

Já ouviu falar em Marta?
Do mundo a melhor atacante
Quando criança batia um bolão
E os meninos gritavam: Vai Marta, avante!

Menina pode brincar
Da brincadeira que mais gostar
Balanço, boneca, carrinho.
Pular, correr, e até bola jogar.

E os meninos?
Há eles também podem chegar
Vídeo game, futebol, boneca e pião.
Dançar, pular e até cozinhar.

Criança foi feita pra brincar
Ser livre, feliz e amar.
Ser amiga e companheira
Sem a ninguém maltratar

Vou contar uma história
Bem rápida e divertida
Dos meus queridos amigos
Lucas e Catarina

Os dois adoravam brincar
De tudo que dava vontade
Catarina era fera no vídeo game
Lucas fazia uma deliciosa vitamina de abacate

Catarina ajudava Lucas no vídeo game
Os dois se divertiam bastante
Lucas ensinava Catarina a cozinhar
Às vezes ela na cozinha dava vexame

Não tem importância, dizia Lucas.
Um dia você será uma jogadora brilhante
E eu um chef de cozinha famoso
Pra você vou preparar comida abundante

O tempo foi passando
Sempre brincavam de tudo
Na bicicleta Lucas um tombo caiu
Por uns dias ficou bastante beiçudo.

Catarina amava patins
Era sapeca e também caiu
Sabe qual foi o resultado?
Uma janela nos dentes abriu

Sabe de uma coisa?
Eles nunca ligaram para isso
O que importa de verdade
É a felicidade como compromisso

Eles cresceram e realizaram o sonho
Ela uma jogadora famosa
Foi convocada pra copa do mundo
O número era 10 e o sobrenome BARBOSA

Ele um Chef renomado
As melhores comidas preparava
Dono de um grande restaurante
Que todo mundo adorava

Chegamos ao fim
Só tenho uma coisa a dizer
Você pode brincar de tudo
E ser o que você quiser ser.

APÊNDICE E – FOTOS REFERENTES À OBSERVAÇÃO E A INTERVENÇÃO

Figura 1: Turma na qual a pesquisa foi realizada. Fonte: Arquivo Pessoal

Figura 2: Mostra a separação entre meninas e meninos na organização da sala de aula. Fonte: Arquivo Pessoal.

Figura 3: Espaço direcionado para as brincadeiras dos meninos e das meninas. Fonte: Arquivo Pessoal.

Figura 4: Durante a intervenção, as crianças brincam de ciranda. Fonte: Arquivo Pessoal

Figura 5: As crianças brincam de futebol diferente. Fonte: Arquivo Pessoal

Figura 4 - Meninos brincam de bambolê durante a intervenção. Fonte: Arquivo Pessoal

Figura 7: Meninas ajudam os meninos a rodarem o bambolê. Fonte: Arquivo Pessoal.

Figura 8: Foto escolhida como representação do resultado da nossa pesquisa – meninos e meninas ocupando os mesmos espaços de forma harmoniosa. Fonte: Arquivo pessoal

ANEXOS

ANEXO 1 – CARTAS ESCRITAS PELAS CRIANÇAS DIRECIONADAS AO PAPAI NOEL, OS DOIS COLETIVOS FIZERAM PEDIDOS QUE QUEBRAM PARADIGMAS NOS MOSTRANDO O RESULTADO DA NOSSA PESQUISA.

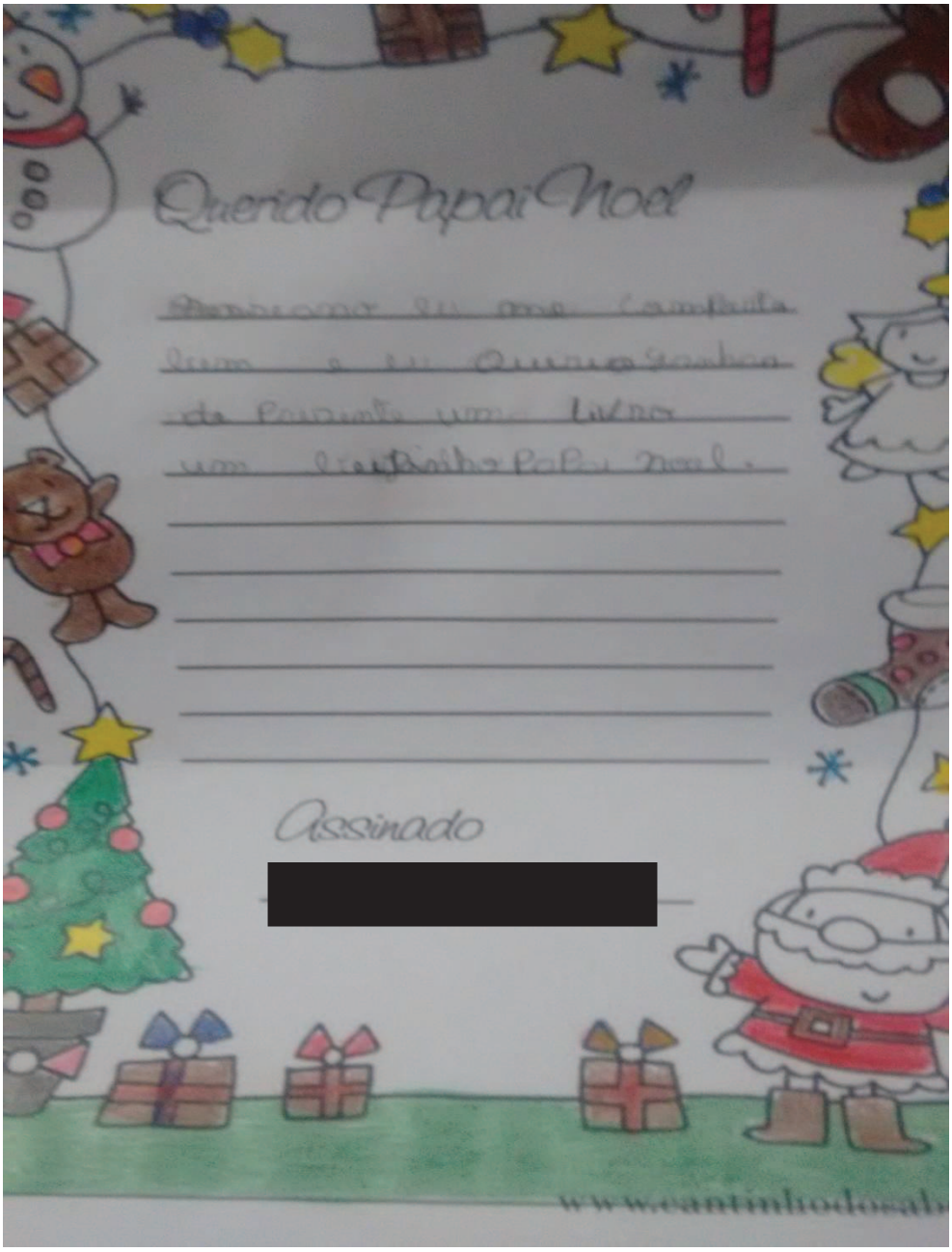

Figura 1: Carta de nossa aluna que pede de presente ao Papai Noel, um livro. Fonte: Arquivo Pessoal

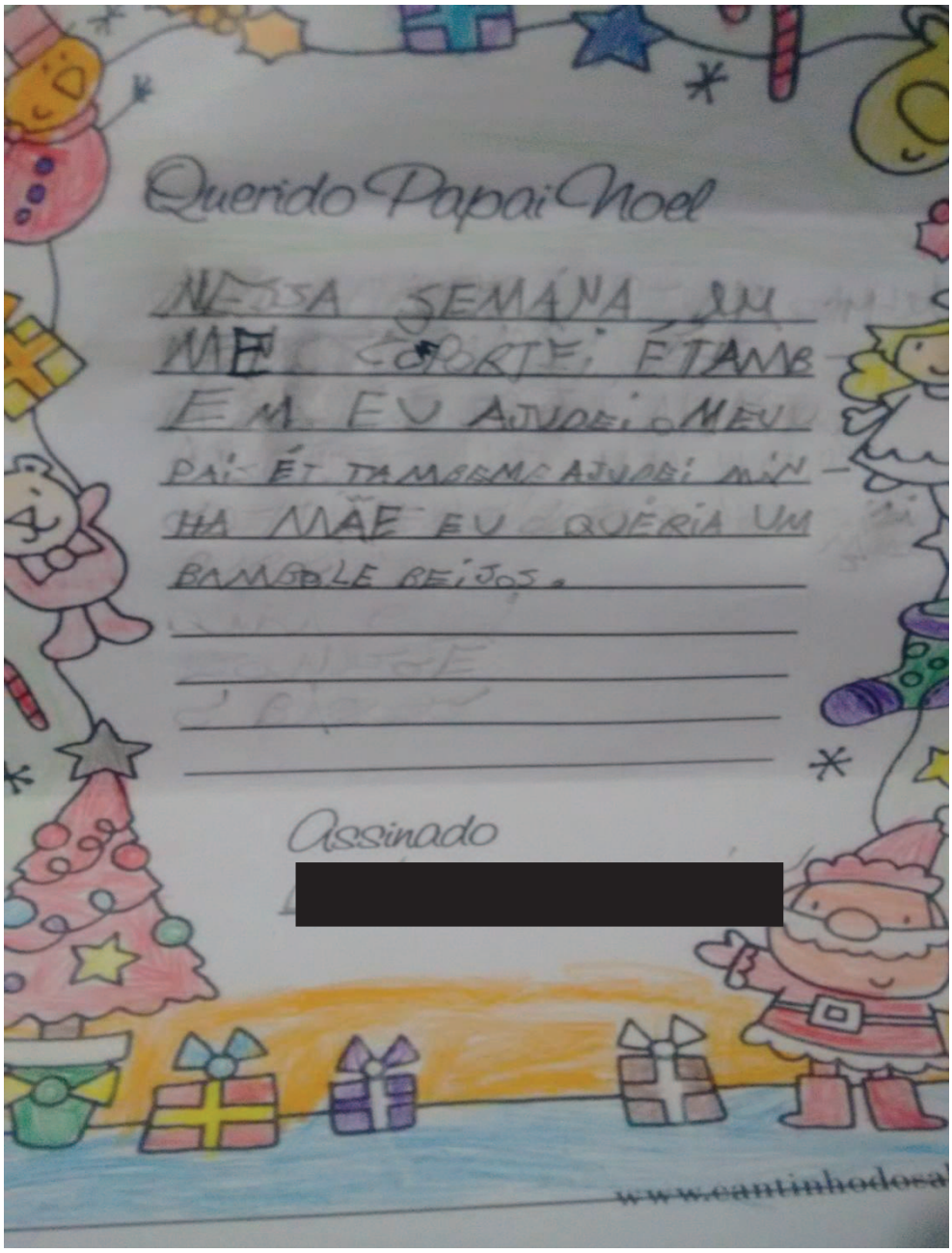

Figura 2: Carta de um de nossos alunos que pediu um bambolê de presente. Fonte: Arquivo Pessoal.

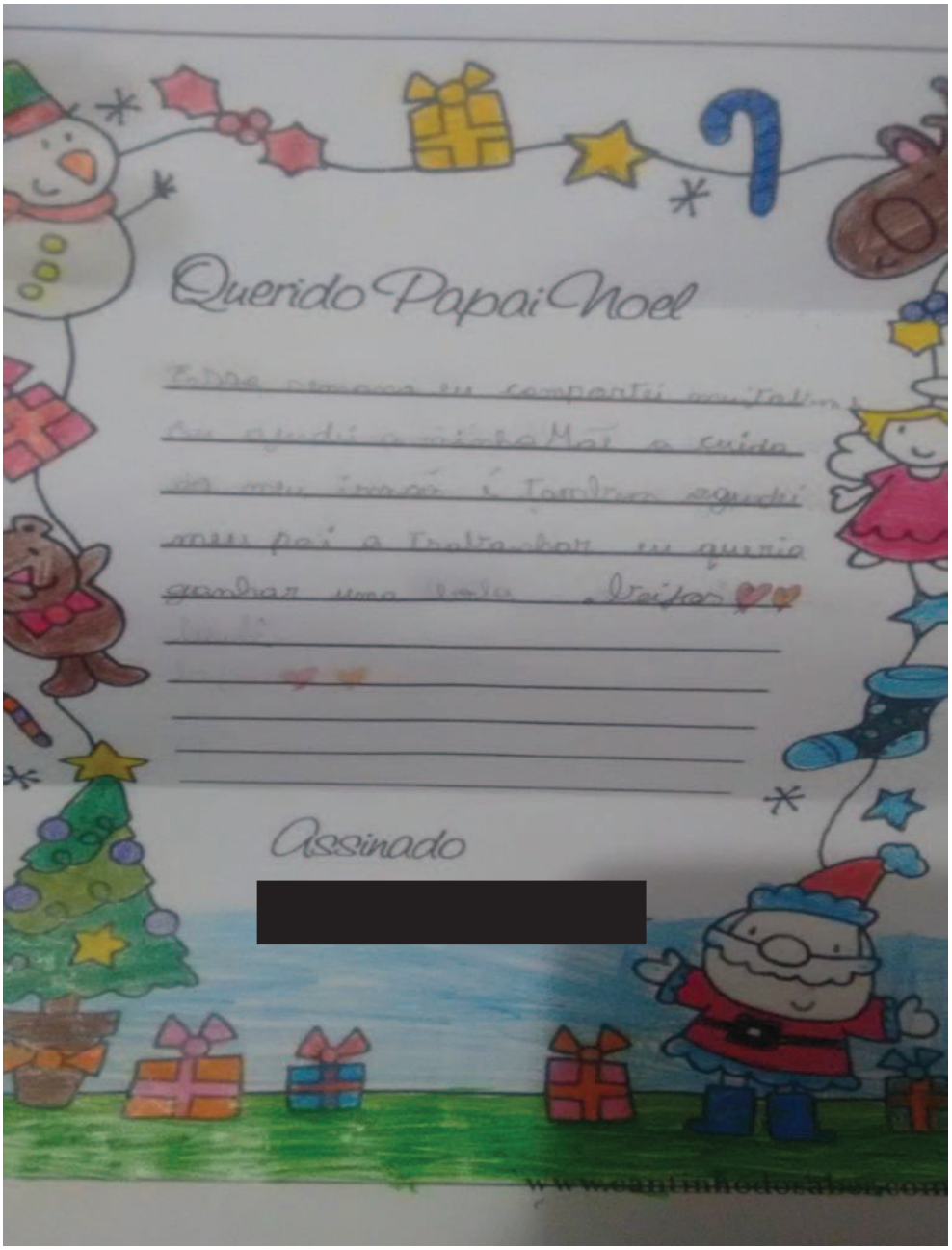

Figura 3: Uma de nossas alunas pede ao Papai Noel, uma bola de presente. Fonte: Arquivo Pessoal.