



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CAMPUS I
CENTRO DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA**

GABRYELLA DE MELO SOUZA

**“MENINAS NÃO TÊM FORÇA” - O PAPEL DA ESCOLA NO PROCESSO DE
FORMAÇÃO DAS PERCEPÇÕES DE CRIANÇAS SOBRE AS PERTENÇAS DE
GÊNERO**

**CAMPINA GRANDE
2023**

GABRYELLA DE MELO SOUZA

**“MENINAS NÃO TÊM FORÇA” - O PAPEL DA ESCOLA NO PROCESSO DE
FORMAÇÃO DAS PERCEPÇÕES DE CRIANÇAS SOBRE AS PERTENÇAS DE
GÊNERO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Coordenação do Curso de Licenciatura em
Pedagogia da Universidade Estadual da
Paraíba, como requisito parcial à obtenção do
título de Graduado em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Cristiane Maria Nepomuceno

**CAMPINA GRANDE
2023**

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.

S729m Souza, Gabryella de Melo.
"Meninas não têm força" - o papel da escola no processo de formação das percepções de crianças sobre as pertencas de gênero [manuscrito] / Gabryella de Melo Souza. - 2023.
65 p. : il. colorido.

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2023.

"Orientação : Profa. Dra. Cristiane Maria Nepomuceno, Departamento de Educação - CEDUC. "

1. Percepções de gênero. 2. Educação. 3. Ensino fundamental. 4. Igualdade de gênero. I. Título

21. ed. CDD 370

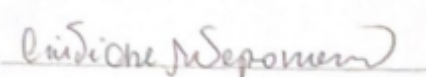
GABRYELLA DE MELO SOUZA

“MENINAS NÃO TÊM FORÇA” - O PAPEL DA ESCOLA NO PROCESSO DE
FORMAÇÃO DAS PERCEPÇÕES DE CRIANÇAS SOBRE AS PERTENÇAS DE
GÊNERO

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Coordenação do Curso de Licenciatura em
Pedagogia da Universidade Estadual da
Paraíba, como requisito parcial à obtenção do
título de Graduado em Pedagogia.

Aprovada em: 01 / 12 / 2023 .

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dra. Cristiane Maria Nepomuceno (Orientadora)
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Prof. Dra. Maria do Socorro Moura Montenegro (Examinadora)
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Prof. Dra. Roberta Rosa Portugal (Examinadora)
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

À todas as profissionais da educação que lutam por igualdade, todas as meninas e mulheres silenciadas e violentadas, e à todas que conseguiram, até aqui, ecoar sua força e coragem, DEDICO.

AGRADECIMENTOS

Às professoras que passaram por essa trajetória, contribuindo com todo conhecimento compartilhado nesse longo caminho. Em especial, a minha professora Soraya, pelas suas boas conversas que me fizeram, muitas vezes, sentir acolhimento;

À minha colega de turma Vivianne, que esteve comigo em todos os momentos, sempre juntas nessa trajetória, e “para além dos 5 anos”;

À minha colega de profissão e melhor amiga de infância, Jimenna. Obrigada por ser uma fonte de inspiração e por estar ao meu lado nesses longos anos;

À Rosângela, por toda parceria, cuidado e por se tornar um forte alicerce nesse e em todos os momentos das nossas vidas juntas;

À minha Vovó Maria do Carmo (in memoriam), a primeira professora da família, por ser a pessoa a me ensinar o verdadeiro sentido de família: amor, perdão e cuidado.

À minha mãe, ao meu pai e ao meu irmão, por todo suporte e base nessa caminhada.

À minha orientadora Profa. Dra. Cristiane Nepomuceno, por toda paciência e por me transmitir muita calma nessa trajetória. Obrigada pelos ensinamentos compartilhados desde o primeiro período universitário, suas aulas se tornaram um grande suporte profissional e pessoal.

“A criança ferida dentro de muitas mulheres é uma menina que foi ensinada desde os primórdios da infância que deveria se tornar outra coisa que não ela mesma e negar seus verdadeiros sentimentos, para atrair e agradar os outros.”

Bell Hooks (2021)

RESUMO

Este trabalho de conclusão de curso se propõe a apresentar algumas considerações acerca do papel da escola na formação de percepções de gênero. O estudo tem como objetivo investigar o papel da escola no processo de formação das percepções de crianças sobre as pertencas de gênero, verificando como as duas instituições podem influenciar na perpetuação ou na desconstrução de estereótipos de gênero que podem persistir ao longo de suas vidas. Para alcançar o objetivo proposto, observamos o cotidiano do 2º ano do Ensino Fundamental em duas instituições de ensino, uma pública e outra privada de uma pequena cidade do interior da Paraíba, para observar o conteúdo, as metodologias, recursos didáticos e as práticas pedagógicas a fim de verificar a influência que podem exercer na perpetuação ou desconstrução de estereótipos e nas percepções de gênero das crianças. Desse modo, esta pesquisa se caracteriza como um Estudo de Caso por ter por objeto um grupo determinado com o objetivo de conhecer, explicar e descrever de forma completa situações de ensino-aprendizagem em contextos específicos. A partir de uma abordagem qualitativa, utilizamos como instrumento de coleta de dados a observação das práticas educativas em duas instituições de ensino, sendo uma pública e outra privada, durante o período de 30 dias (15 dias para cada instituição) no ano de 2022. Para tanto, voltamos nossa atenção para como ocorre o dia a dia das crianças, incluindo as atividades, momentos de leitura, conversas, cantorias e brincadeiras. Para instrumentalizar e orientar o olhar, buscamos o suporte teórico na leitura de várias/os pesquisadoras/es, entre elas: Auad (2012), Evangelista (2011) e Louro (2003) e outras/os. Ao longo desta pesquisa constatamos, não somente a importância de se expandir os trabalhos referentes a educação para a igualdade de gênero, mas também da necessidade de explorar estratégias eficazes para que a escola possa desempenhar um papel mais ativo na desconstrução de estereótipos de gênero, se tornando, de fato, um ambiente educacional em que as crianças aprendem constantemente sobre a igualdade de gênero e diferenças desde os primeiros anos escolares, contribuindo para o desenvolvimento da percepção de si e de outras pessoas, de forma respeitosa e aberta à diversidade.

Palavras-chave: percepções de gênero; educação; ensino fundamental; igualdade de gênero.

ABSTRACT

This thesis aims to present some considerations about the role of schools in shaping gender perceptions. The study seeks to investigate the school's role in the process of shaping children's perceptions of gender identities, examining how these institutions can influence the perpetuation or deconstruction of gender stereotypes that may persist throughout their lives. To achieve the proposed objective, we observed the daily activities of the 2nd grade of Elementary School in two educational institutions, one public and the other private, in a small town in the interior of Paraíba. Our goal was to examine the content, methodologies, teaching resources, and pedagogical practices to assess the influence they may have on perpetuating or deconstructing stereotypes and children's gender perceptions. Thus, this research is characterized as a Case Study, focusing on a specific group to understand, explain, and describe teaching and learning situations in specific contexts. Employing a qualitative approach, we used observational data collection as the research instrument, observing educational practices in both public and private institutions for a period of 30 days (15 days in each institution) in the year 2022. We focused on the daily lives of the children, including activities, reading sessions, conversations, songs, and playtime. To guide and inform our observations, we drew on theoretical support from various researchers, including Auad (2012), Evangelista (2011), Louro (2003), and others. Throughout this research, we noted not only the importance of expanding efforts related to gender equality education but also the need to explore effective strategies for schools to play a more active role in deconstructing gender stereotypes. The school should become a truly educational environment where children continuously learn about gender equality and differences from the early years of schooling, contributing to the development of self-perception and understanding of others in a respectful and open-minded manner.

Keywords: gender perceptions; education; elementary school; gender equality.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|---|----|
| Figura 1 - Meninas e meninos sentadas/os em lados opostos. | 39 |
| Figura 2 - Meninas e meninos realizando atividades em grupos separados por sexo. | 39 |
| Figura 3 - “quem disse?”, Caroline Arcari | 42 |
| Figura 4 - capa do livro “Pode ser”, Adriana Falcão..... | 42 |
| Figura 5 - capa do livro “A descoberta do Adriel”, Mel Duarte | 42 |
| Figura 6 - Horário do lanche e meninas comendo separadas dos meninos. | 44 |
| Figura 7 - Meninos e meninas na mesma brincadeira, mas grupos separados. | 44 |
| Figura 8 - Meninas descansando juntas e meninos brincando..... | 45 |
| Figura 9 - Atividade realizada pelas crianças | 46 |
| Figura 10 - Meninos e meninas ocupando os mesmos lugares em sala de aula..... | 51 |
| Figura 11 - Crianças na fila | 52 |
| Figura 12 - Crianças juntas brincando com pecinhas..... | 53 |
| Figura 13 - Crianças juntas brincando com raquete e bola..... | 54 |
| Figura 14 - Menino desenhando boneca..... | 55 |
| Figura 15 - Atividade de um livro didático: representação de família. | 56 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|------------|--|
| Art. | Artigo |
| BNCC | Base Nacional Comum Curricular |
| DCNs | Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação básica |
| EDH | Educação em Direitos Humanos |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| LGBTQIAPN+ | Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travesti, Transgênero, Queer, Interssexo, Assexual, Pansexual, Não Binário, mais |
| PCNs | Parâmetros Curriculares Nacionais |
| PNE | Plano Nacional de Educação |
| TDAH | Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade |
| TEA | Transtorno do Espectro Autista |

SUMÁRIO

| | |
|---|----|
| 1 INTRODUÇÃO | 11 |
| 2 INFERIORIZAÇÃO DO “SER MULHER”: O MOVIMENTO FEMINISTA E A CONSTRUÇÃO DO CONCEITO DE GÊNERO | 15 |
| 2.1 As relações de gênero e sua construção social | 18 |
| 3 EDUCAÇÃO PARA PROMOÇÃO DA IGUALDADE: ASPECTOS CONCEITUAIS | 21 |
| 3.1 O papel do(a) educador(a) e a construção das identidades de gênero | 25 |
| 3.2 Gênero e educação - Diretrizes, parâmetros e orientações pedagógicas | 28 |
| 4 A APRENDIZAGEM DE GÊNERO NO CONTEXTO ESCOLAR – RELATOS DE OBSERVAÇÃO | 36 |
| 4.1 O contexto da observação | 37 |
| 4.2 Lócus: Escola A (Pública) | 37 |
| 4.2.1 A Turma observada: rotina e práticas | 38 |
| 4.3 Lócus: Escola B (Privada) | 49 |
| 4.3.1 A Turma observada: rotina e práticas | 50 |
| 4.4 Algumas considerações sobre o observado | 57 |
| 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS | 61 |
| REFERÊNCIAS | 63 |

1 INTRODUÇÃO

As relações de gênero têm sido um tema de extrema relevância nos estudos sociais, despertando um interesse crescente de pesquisadores/as e estudantes. A compreensão das dinâmicas de gênero é essencial para analisarmos como a sociedade constrói e percebe os papéis, comportamentos e expectativas atribuídos a homens e mulheres. A construção das pertencas de gênero é um fenômeno social complexo, permeado por estereótipos e padrões culturais que impactam a vida de meninas e meninos desde a mais tenra idade, processo esse marcado também pelas dinâmicas nas escolas. Nesse contexto, surge um estereótipo social que reflete em desigualdades historicamente arraigadas, muitas vezes já internalizadas: "Meninas não têm força". Afirmar que certas habilidades, características ou papéis sociais são inerentes a um gênero em detrimento do outro é não apenas injusto, mas também limitante para o desenvolvimento e percepção individual da criança.

Lamentavelmente, podemos observar que esse cenário ganha respaldo desde muito cedo, quando as próprias crianças já observam essa realidade e tomam para si como algo “natural” e, conseqüentemente, passam a reproduzir. A criança desde muito cedo passa a enxergar o seu lugar nas brincadeiras, brinquedos, conversas e cores, de acordo com o que observa ao seu redor. E quando em algum momento se afastam daquilo que é esperado e mostram sua autenticidade, são constantemente rotuladas e limitadas, em como devem se comportar, do que devem gostar e o que devem fazer. “Através de muitas instituições e práticas, essas concepções foram e são aprendidas e interiorizadas; tornam-se quase ‘naturais’ (ainda que sejam ‘fatos culturais’). A escola é parte importante desse processo” (Louro, 2003, p. 60).

Como um meio privilegiado de socialização, a escola tem a oportunidade de auxiliar na formação de perspectivas de gênero e na compreensão das crianças acerca de seus deveres e direitos, processo esse que se inicia nas práticas escolares cotidianas. Todavia, muitas práticas podem auxiliar na reprodução das desigualdades, com práticas que muitas vezes passam despercebidas no ambiente escolar. Diante disso, Guacira Louro (2003, p. 57) pontua:

Diferenças, distinções, desigualdades... A escola entende disso. Na verdade, a escola produz isso. Desde seus inícios, a instituição escolar exerceu uma ação

distintiva. Ela se incumbiu de separar os sujeitos — tornando aqueles que nela entravam distintos dos outros, os que a ela não tinham acesso. Ela dividiu também, internamente, os que lá estavam, através de múltiplos mecanismos de classificação, ordenamento, hierarquização. A escola que nos foi legada pela sociedade ocidental moderna começou por separar adultos de crianças, católicos de protestantes. Ela também se fez diferente para os ricos e para os pobres e ela imediatamente separou os meninos das meninas

No entanto, diante das crescentes demandas por uma sociedade mais justa e igualitária, é importante que a instituição escolar reavalie sua função como agente colaborador da produção de desigualdade e divisão social. O papel historicamente desempenhado pela escola, ao reforçar diferenças, desigualdades e distinções entre as crianças, mostra-se incompatível com a busca incessante por uma educação inclusiva e transformadora daqueles/as que sonham por uma vida em sociedade justa. A perpetuação de estereótipos e preconceitos dentro do ambiente escolar não apenas restringe o potencial das crianças, mas também contribui para a manutenção de uma realidade social excludente. Portanto, é essencial que a escola se reinvente como espaço de convivência, aprendizado e valorização da diversidade, garantindo que todas as pessoas tenham acesso a oportunidades igualitárias e um ambiente que promova o respeito, a empatia e a valorização das diferenças.

Diante disso, compreendemos como necessárias as observações e discussões aqui construídas, sendo um espaço propício a reflexões sobre a escola que, em sua função social, deve ser um ambiente acolhedor para a construção de perspectivas de gênero e na promoção da igualdade. O presente Trabalho de Conclusão de Curso propunha-se a investigar o papel da escola no processo de formação das percepções de crianças sobre as pertencas de gênero, abordando como duas instituições podem influenciar na perpetuação ou na desconstrução de estereótipos de gênero. Para fundamentar a discussão começamos reconhecendo a relevância do movimento feminista na busca pela equidade de gênero, explorando como as relações de gênero são construídas socialmente e como a educação desempenha um papel crucial na construção da perspectiva de gênero.

A partir disso, a compreensão da necessidade desse estudo e o interesse sobre essa temática surgiu desde o início da graduação, a partir de reflexões provocadas no componente curricular “Direitos Humanos, Diversidade e Inclusão Social”. Também contribuiu a participação no grupo de estudos sobre Direitos Humanos mediado pela Profa. Dra. Cristiane Nepomuceno, no decorrer do curso de Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba - UEPB. Como aluna, pude despertar grande interesse por temáticas que envolvem todo e qualquer tipo de discriminação, violência e desigualdade. Além

disso, uma experiência em especial me chamou muita atenção e direcionou para o interesse específico em estudar sobre questões de gênero. De passagem, enquanto estagiária na minha primeira experiência na docência, ouvi de uma criança - menina -, em diálogo com um amigo no seu ambiente escolar a seguinte frase: “meninas não têm força” (o menino concordou) tomou toda a minha atenção no momento, causando-me desconforto e inquietação. Presenciar esse diálogo fez com que o interesse pela temática deste Trabalho de Conclusão de Curso surgisse, e que este fosse idealizado.

Nesse sentido, para verificar o papel da escola no processo de formação das percepções de crianças sobre as pertencas de gênero, observamos as práticas educativas em dois diferentes ambientes escolares no interior da Paraíba: uma escola pública e uma escola particular. A pesquisa foi realizada ao longo de 3 (três) semanas em cada escola, totalizando 15 (quinze) dias letivos para a privada e mais 15 (quinze) dias para a pública. Através das observações examinamos as práticas educacionais e a dinâmica das turmas, buscando compreender como as percepções de gênero eram aprendidas e internalizadas pelas crianças no contexto escolar. Ao final deste estudo, reunimos as principais observações e reflexões sobre o papel de cada escola no processo de formação das percepções de crianças sobre as pertencas de gênero.

A pesquisa desenvolvida pode ser tipificada como um Estudo de Caso por pretender realizar o “diagnóstico” de uma dada realidade, em um grupo determinado. O objetivo era conhecer, explicar e descrever de forma completa as situações de ensino-aprendizagem que nos ajudasse a compreender se as situações de ensino-aprendizagem (práticas pedagógicas, recursos e materiais didáticos utilizados, brincadeiras, organização do espaço,) desenvolvidas contribuíam para reforçar estereótipos equivocados sobre as pertencas de gênero. A partir de uma abordagem qualitativa, seguindo um roteiro pré-estabelecido, utilizamos como instrumento de coleta de dados a observação das situações cotidianas nas duas escolas selecionadas. Para subsidiar nossa pesquisa, a fundamentamos em uma pesquisa bibliográfica e documental, que orientou e instrumentalizou o olhar, para a realidade observada.

Esperamos que os resultados alcançados contribuam para o desenvolvimento de estratégias metodológicas e adoção de material didático que promovam a igualdade de gênero desde as fases iniciais da formação educacional. Além disso, esperamos que as práticas pedagógicas que não apenas reconheçam, mas também celebrem a diversidade, sem impor, reproduzir ou silenciar limitações baseadas em estereótipos de gênero para

que, com o objetivo de que cada criança possa se reconhecer livre de limitações e expectativas ligadas a padrões de gênero, fortalecendo sua liberdade de pertença, desenvolvendo todo o seu potencial e contribuindo para a construção de uma sociedade mais respeitosa.

2 INFERIORIZAÇÃO DO “SER MULHER”: O MOVIMENTO FEMINISTA E A CONSTRUÇÃO DO CONCEITO DE GÊNERO

As diversas maneiras de se relacionar com outras pessoas, de viver e ser mulher são constantemente reguladas, limitadas, culturalmente guiadas. Ao longo das últimas décadas, estas limitações vêm sendo questionadas nas pautas debatidas pelas mulheres, especialmente, nos movimentos feministas exercendo importante papel na luta contra desigualdades sociais de gênero. Inclusive, envolvendo-se em ampla bandeira que inclui as lutas do movimento LGBTQIAPN+¹ e as questões étnico-raciais.

As questões tratadas como pauta desse movimento, ou até as críticas direcionadas ao mesmo, como expresso na frase “Feminismo para quem?”, também expressam a necessária reflexão: o movimento deve dar voz à todas as mulheres, não apenas à mulher branca, heterossexual e de classe média-alta. Estes questionamentos também foram aspectos determinantes para a reflexão sobre questões ligadas à constituição do conceito e de problemáticas sociais acerca da incorporação do termo “Gênero” e do significado do que é ser mulher. Assim, o conceito de gênero que buscamos adotar tem ligação direta com o movimento feminista, à medida que faz parte da construção desse movimento, intrínseco às suas lutas e conquistas. E, para se ter uma ideia do quanto as mulheres eram concebidas, segundo Michelle Perrot (2008, p. 11), em seu livro: *Minha História das Mulheres*, ela atesta que:

No século XVIII ainda se discutia se as mulheres eram seres humanos como os homens ou se estavam mais próximas dos animais irracionais. Elas tiveram que esperar até o século XIX para ver reconhecido seu direito a educação e muito mais tempo para ingressar nas universidades.

Isso é inadmissível, de modo que corroborava para os percalços do caminho das opressões sofridas pelas mulheres e as lutas e conquistas para a sua liberdade podem ser destacados ao longo de vários momentos da história. No entanto, quando se pretende compreender a história do feminismo como um movimento social organizado, é

¹ No final das duas últimas décadas do século XX uma sigla passou a ser utilizada para referir-se a pessoas homossexuais e ao movimento em defesa dos seus direitos, GLS (gays, lésbicas e simpatizantes). Ao longo dos a esta sigla foram sendo incorporadas outras letras, representando o reconhecimento de novas identidades, um avanço no movimento. Desse modo, a sigla LGBTQIAPN+ expressa as pessoas Lésbicas, Gays, Bi, Trans, Queer/Questionando, Intersexo, Assexuais/Arromânticas/Agênero, Pan/Poli, Não-binárias e mais.

necessário remetê-lo ao Ocidente no século XIX. Para marcar esse momento e ocasionar uma visibilidade maior ao movimento, surgiu o chamado “sufragismo” como um impulso às manifestações contra a discriminação feminina. Baseado na luta para estender o direito ao voto às mulheres, que até então não o tinham, o sufragismo passou a representar a chamada “primeira onda” do feminismo, especialmente marcada pelo interesse de mulheres brancas da classe média (LOURO, 2003, p.15).

Será na chamada “Segunda onda” que o feminismo irá voltar-se para as construções propriamente teóricas, em que é marcado por diálogos, debates e contestações e, assim, o movimento passa a não apenas se expressar através de marchas e protestos, como também por meio de revistas, jornais e livros escritos. São nessas construções teóricas que o conceito de gênero é discutido e problematizado, surgindo, também, estudos sobre o “ser mulher” como tema central. De acordo com a estudiosa Guacira Louro (2003, p. 17),

Tornar visível aquela que fora ocultada foi o grande objetivo das estudiosas feministas desses primeiros tempos. A segregação social e política a que as mulheres foram historicamente conduzidas tivera como consequência a sua ampla invisibilidade como sujeito – inclusive como sujeito da Ciência.

Essa invisibilidade veio sendo rompida, em um longo e difícil processo, marcado pela gradativa mudança ocupacional da mulher na sociedade. Dando voz às que não tinham, as feministas estudiosas tratavam de temas que não haviam sido tratados em outros estudos, levantando argumentos e propondo observações a fatos até então despercebidos, ou melhor, desconsiderados e ignorados. Assim:

Gradativamente, essas e outras mulheres passaram a ocupar também escritórios, lojas, escolas e hospitais. Suas atividades, no entanto, eram quase sempre (como são ainda hoje, em boa parte) rigidamente controladas e dirigidas por homens e geralmente representadas como secundárias, "de apoio", de assessoria ou auxílio, muitas vezes ligadas à assistência, ao cuidado ou à educação (Louro, 2003, p. 17).

Nesse contexto, as características dessas ocupações também passaram a ser observadas. A ausência de mulheres como protagonistas de seu trabalho e ocupações, inclusive na ciência e nas artes, foi questionada e denunciada pelas estudiosas feministas. Esse momento marcado por estudos e questionamentos foi um importante passo frente à luta pelas condições de trabalho e de vida das mulheres, visto que:

(...) pesquisas, livros e artigos podem ser portadores de reflexão e mudança, sem deixarem de ser genuínas produções acadêmicas. São pesquisas que questionam os fundamentos das disciplinas científicas. Estudos que duvidam, por exemplo, da heterossexualidade como normas e a percebem como chave do sistema de dominação. Publicações que problematizam os autores tradicionalmente citados e as categorias usualmente utilizadas, a fim de propor novos olhares e emancipatórias soluções para antigos objetos de estudo (Auad, 2012, p. 19).

Foi a partir de 1980 que estudos sobre gênero foram se constituindo no Brasil, possibilitando maiores reflexões sobre as desigualdades. Autoras/es e pesquisadoras/es brasileiras, tomando como referências estudos internacionais, foram sistematizando e se apropriando do conceito de gênero. O uso desse termo como base de estudo desencadeou questionamentos sobre o que é compreendido como natural para a mulher e para o homem (Auad, 2012).

Podemos compreender, basicamente, o conceito de gênero da seguinte forma: um conjunto de características e representações socialmente constituídas, que são atribuídas para diferenciar as pessoas pelas suas características biológicas sexuais. Assim como Daniela Auad (2012, p. 22) nos diz que:

As características biológicas entre homens e mulheres são interpretadas segundo as construções de gênero de cada sociedade. Ou, em outras palavras, as características e diferenças são enxergadas, percebidas e valorizadas, do modo como são, e não de outro modo, graças à existência das relações de gênero socialmente constituídas.

Assim, as diferenças biológicas são postas como ponto de partida para dar sentidos opostos para cada sexo. Sem as representações socialmente constituídas ao longo da história, as diferenças biológicas - como ter vagina ou pênis - seriam consideradas apenas como mais uma diferença no corpo humano sem resultar em grandes decorrências. Porém, dadas as representações, nós diferenciamos o que é masculino e feminino. Um grande problema dessa diferença biológica evidenciada, é o fato de que os significados e as representações atribuídas a elas são socialmente criadas de forma desigual, em que um gênero - o masculino - é visto como superior, em vários quesitos, em detrimento do outro.

É imprescindível reconhecer que, apesar dos entraves existentes quanto à participação da mulher nos papéis sociais e políticos, nota-se que foram conquistados mais espaços e representatividade (mesmo que reduzido e que, por trás, se tenha objetivos econômicos e de ordem social). Entre avanços e retrocessos percorridos ao longo da

história, somos alvos, ainda, no século XXI, de desigualdades e violências em suas diversas maneiras de suceder. No mundo do trabalho, na mídia, em relações familiares, na educação e em tantas instâncias na sociedade, a mulher ainda é rotulada, delimitada e violentada em formas absurdas.

Dessa forma, é importante sim, reconhecer os grandes avanços conquistados até aqui. Não obstante, ainda há um longo caminho a percorrer. É compreensível que não haja uma solução rápida e simples e que esse debate deve estar nos mais diferentes lugares e nos mais diversos meios, especialmente na escola, um dos primeiros ambientes de sociabilidade da criança.

2.1 As relações de gênero e sua construção social

O pedido de milhares de mulheres que sofrem diariamente em busca de sua liberdade é o de que as suas características biológicas não sirvam como uma fonte e justificativa para a reprodução da desigualdade. Na verdade, é a forma como essas características são postas, representadas e valorizadas que acabam construindo o que é chamado de feminino e masculino e, assim, a desigualdade entre os dois, criada também, social e historicamente. Este debate se constituirá com o conceito de gênero, termo que se refere a construção produzida sobre características biológicas e como são reproduzidas e passam a fazer parte do processo histórico. Sobre o impacto desse conceito na organização da sociedade, Guacira Louro (2003, p. 25) afirma que:

Busca-se compreender que a justiça, a igreja, as práticas educativas ou de governo, a política, etc. São atravessadas pelos gêneros: essas instâncias, práticas ou espaços sociais são "generificados" — produzem-se, ou "engendram-se", a partir das relações de gênero (mas não apenas a partir dessas relações, e sim, também, das relações de classe, étnicas, etc.).

Essas relações produzidas em diferentes espaços refletem, também, nas relações de poder de um gênero sobre o outro. Nessa perspectiva, essa construção social desencadeia uma série de desigualdades, quando naturaliza noções socialmente pré-estabelecidas do que é ser mulher ou ser homem, menina ou menino, a partir de suas diferenças sexuais. Nesse sentido, Daniela Auad (2012, p. 19) contribui:

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.

Naturalizar comportamentos considerados como obrigatoriamente femininos ou masculinos, faz surgir barreiras para a superação de tal realidade e dão forças para essas relações de poder, dando margem ao crescimento das desigualdades, que são construídas socialmente ao longo da existência humana. É inegável que estas sempre estiveram presentes socialmente, se constituindo e tomando novas formas ao decorrer dos séculos e nos diferentes contextos. Porém, não devemos negar, também, o caráter mutável dessa realidade, bem como a importância e a possibilidade de transformá-la através da educação.

É possível analisar como essas desigualdades refletem até em nossa gramática, que muitas vezes é reproduzida de forma despercebida nas escolas, quando sua regra orienta que, ao nos referirmos a um grupo misto, devemos utilizar as palavras no gênero masculino. O uso do masculino genérico é muito comum e utilizado constantemente, inclusive nas salas de aula. Mesmo que um determinado grupo seja composto, em sua maioria, por meninas, termos como “alunos” ou “meninos” serão utilizados para a comunicação no dia a dia ou para a organização das práticas escolares. Sem dúvidas, causaria um grande impacto se nos referirmos a um grupo com os termos “meninas”, “elas” ou “alunas”, se neste também houvesse meninos, mesmo em sua minoria, mas, quando contrário, essa linguagem passa despercebida.

São pequenas ações, como estas, que as desigualdades vêm sendo legitimadas e reproduzidas, inclusive no ambiente escolar. Ao utilizar uma linguagem que enfatiza apenas o masculino genérico para se referir a grupos mistos de meninos e meninas, as crianças podem internalizar a ideia de que o masculino é o padrão dominante e o feminino é menos relevante, secundário. Isso pode afetar a autoestima e a autoconfiança das meninas, bem como sua percepção de pertença e participação na sala de aula. Uma das primeiras aprendizagens das meninas na escola “consiste em saber que, sempre que a professora disser que ‘os alunos que acabarem a tarefa podem ir para o recreio’, ela deve se sentir incluída. Mas, ela está sendo, efetivamente, incluída ou escondida nessa fala?” (Louro, 2003, p. 66). O que seria aparentemente mais uma prática simples em sala de aula, deve ser um gatilho para fazermos o questionamento: porque, mais uma vez, o masculino se sobrepõe?

Sugerir que o uso de expressões e palavras no masculino seria sinônimo do que é neutro e/ou universal nos impede de olhar a existência das mulheres. Se usarmos uma palavra no masculino como sinônimo de genérico, como “o aluno”, não saberemos se por trás da palavra pretende-se também englobar as meninas. Se for este o caso, elas ficam invisíveis e se não for, elas ficam excluídas. (Escoura; Lins; Machado, 2016, p. 12)

Assim, optar por uma linguagem que é reflexo de uma sala de aula acolhedora reflete o compromisso com uma sociedade onde cada voz é ouvida e cada criança ali presente é reconhecida. Dessa forma, com o estudo e apropriação do conceito de gênero, tomamos este como base para pensarmos aspectos presentes nas práticas escolares que refletem na educação de meninas e meninos, visto que as diferenças estabelecidas para o masculino e para o feminino também ganham espaço no ambiente escolar, na organização do cotidiano, brincadeiras e conteúdos.

3 EDUCAÇÃO PARA PROMOÇÃO DA IGUALDADE: ASPECTOS CONCEITUAIS

Mudanças e transformações são fatores que sempre constituíram as histórias e culturas de todo o mundo. Porém, estes fatores vêm se tornando constantemente mais visíveis e, aparentemente, mais velozes. Ao longo do tempo, novas formas de vida, de comportar-se e relacionar-se com o mundo em que vivemos, foram postas em sociedade, surgindo, assim, uma visibilidade maior de uma diversidade cultural que, um dia, parecia não existir, apesar de estar sempre presente.

No entanto, muitas vezes a escola vem demonstrando grande dificuldade para atender a diversidade e as questões sociais que a envolvem, uma vez que muitas instituições ainda conservam concepções e práticas pautadas em tendências pedagógicas que acreditam na aprendizagem como um processo homogeneizado, desconsiderando a diversidade e necessidade de trabalhar o currículo e o cotidiano escolar a partir dela. Até parece que tudo na sociedade é passível de mudanças, menos a escola e isso nos causa grande preocupação, sobretudo, porque a escola é o espaço da construção, desconstrução e reconstrução do conhecimento.

Um dos grandes desafios na atualidade, no que tange ao âmbito educacional, é orientar as vivências e práticas pedagógicas para atender a uma demanda ainda muito pertinente na sociedade: a necessidade de valorização das diferenças, respeito às diversidades e reconhecimento dos direitos cabíveis e essenciais a todos/as, “sem quaisquer distinções de sexo, nacionalidade, etnia, cor da pele, faixa etária, classe social, profissão, condição de saúde física e mental, opinião política, religião, nível de instrução e julgamento moral” (Benevides, 2003, p. 312). Atender a esta demanda consiste em um processo longo e difícil, fato este ocasionado por estarmos presentes em uma sociedade demasiadamente excludente, que a muito tempo entra em estado de negação ao debate sobre a importância de tratarmos dessa necessidade com evidência. Essa dificuldade presente no âmbito educacional, acaba refletindo no aumento da violência, intolerância e desigualdades postas em nossa realidade.

Ao estar inserida em um contexto excludente, a escola, quando não visa combater essa realidade, acaba contribuindo para a proliferação de muitas situações que não afirmam os direitos humanos como condição de vida digna para todos/as.

Não seria, porém, com essa educação desvinculada da vida, centrada na palavra, em que é altamente rica, mas na palavra 'milagrosamente' esvaziada da realidade que deveria representar, pobre de atividades com que o educando ganhe a experiência do fazer, que desenvolveríamos no brasileiro a criticidade de sua consciência, indispensável à nossa democratização (Freire, 1967, p. 94-95).

A educação deve estar sempre ligada às práticas sociais, sempre intrínseca à realidade dos/as alunos/as e todas as pessoas envolvidas no processo de ensino-aprendizagem. Enquanto atuantes na educação escolar, os desafios nos são postos: colaborar para que crianças, desde muito cedo, compreendam a importância de reconhecer a diversidade e conviver com respeito a estas, dentro e fora da escola. Para isso, é preciso, ao mesmo tempo, se pensar e colocar em prática uma proposta curricular e adotar metodologias que privilegiam a formação da cidadania, a valorização da pluralidade cultural e diversidade de ser e viver em sociedade, como principalmente, fazer com que professoras e professores conscientizem-se de seu papel, como agente de transformação social. Desse modo, intrínseco a isso, estamos falando da formação de uma cultura que não se limite à conservação de crenças e valores tradicionais e sim possibilidade de uma mudança cultural que possa eliminar todo o preconceito e discriminações enraizadas. Estes valores são decorrentes de contextos históricos os quais nos deixaram marcas até os dias atuais e que caracterizam a longa trajetória de lutas e conquistas do povo brasileiro, assim como Maria Vitória Benevides (2003 p. 310) relata,

nosso longo período de escravidão, que significou exatamente a violação de todos os princípios de respeito à dignidade da pessoa humana, a começar pelo direito à vida; nossa política oligárquica e patrimonial; nosso sistema de ensino autoritário, elitista, e com uma preocupação muito mais voltada para a moral privada do que para a ética pública; nossa complacência com a corrupção, dos governantes e das elites, assim como em relação aos privilégios concedidos aos cidadãos ditos de primeira classe ou acima de qualquer suspeita; nosso descaso com a violência, quando ela é exercida exclusivamente contra os pobres e os socialmente discriminados; nossas práticas religiosas essencialmente ligadas ao valor da caridade em detrimento do valor da justiça; nosso sistema familiar patriarcal e machista; nossa sociedade racista e preconceituosa contra todos os considerados diferentes; nosso desinteresse pela participação cidadã e pelo associativismo solidário;

A necessidade de uma educação que se responsabilize com uma mudança cultural está pautada na superação das heranças advindas desses fatos históricos danosos a todos os direitos humanos estabelecidos. Esse processo deve ocorrer a partir das aprendizagens dos conhecimentos e vivências que permitam que os/as participantes possam ter a habilidade de se tornarem cidadãos/as, que saibam analisar e participar da sociedade em que vivem, se posicionando e compreendendo as questões que envolvem o seu Eu e o

Outro, reconhecendo as necessidades de seu semelhante ou diferente. Assim como Paulo Freire (1967, p. 107) nos fala, “somente chego a ser eu mesmo quando os demais também cheguem a ser eles mesmos”. Desse modo, o ambiente escolar deve favorecer momentos que as experiências e descobertas de cada indivíduo sejam notadas e valorizadas, em que as pautas sociais possam ser observadas e tratadas no cotidiano, de forma lúdica e prazerosa, mas muito pensada e com objetivos traçados.

Seguramente, há interesses de muitos grupos de manter os privilégios que os beneficiam e, com isso, tendem a defender costumes e comportamentos, crenças e valores que desmoralizam todos os direitos conquistados pelos grupos que historicamente sempre foram alvo de tanta violência. Essa condição da realidade brasileira não deve ser vista como um empecilho, e sim como um incentivo para a constante procura da mudança, especialmente através da educação escolar. Portanto, considerando toda a influência que a educação pode vir a exercer no objetivo de mudar essa realidade, é imprescindível que a escola acompanhe as necessidades sociais e as suas constantes transformações, para que possa agir de acordo com essas necessidades emergentes.

Assumir uma educação que promova a igualdade, significa assumir seu caráter de formadora de uma cultura baseada no respeito e na dignidade, pressupõe a nossa insatisfação com muitos valores que nos rodeiam, significa mudança da realidade cultural. Neste caso, refletir quais são os nossos reais objetivos e o que devemos fazer para alcançá-los é um passo imprescindível. Se estamos em busca de uma realidade cada vez mais justa, é importante repensar se as nossas escolas estão, de fato, cumprindo ou buscando cumprir o seu papel social como uma das principais instâncias de intervenção e transformação social.

Nesse contexto, a Educação em Direitos Humanos (EDH) surge através da necessidade de se promover uma proposta de educação contínua e uma formação que ultrapasse o caráter meramente transmissor e reprodutor de conhecimentos. Surge esta educação para propiciar a prática da criticidade diante de realidades sociais desiguais e, assim, a/o cidadã/cidadão reconhecer o seu lugar e o lugar de outros/as, podendo desenvolver posicionamentos reflexivos e a tomar atitudes respeitadas ao se deparar com a diversidade.

Em sua crucial atuação política, a EDH tem papel fundamental na luta contra o desrespeito e violência à pluralidade. Assim, o objetivo é organizar o currículo, ações e práticas pedagógicas direcionadas que se comprometam com a mudança social e

eliminação de desigualdades. Na escola, essa educação se põe em prática no cotidiano das crianças, a partir de todos os instrumentos, metodologias, brincadeiras ou até conversas informais. Se dá pelo contínuo trabalho de através das pequenas ações dentro do ambiente escolar, se alcançar uma cultura de respeito à dignidade humana pela valorização de valores da solidariedade, da liberdade do respeito, da igualdade, equidade, da cooperação, justiça, paz.

Quando a educação assume o seu papel de auxiliar no desenvolvimento de mentalidades democráticas e críticas, assume também, o seu caráter transformador da realidade. Para isso, deve-se trabalhar juntamente com a mesma, no intuito de transformá-la em uma realidade cada vez mais justa e que respeite os direitos humanos, assim como são estabelecidos pela Declaração Universal dos Direitos Humanos:

Artigo III - Todo ser humano tem direito à vida, à liberdade e à segurança pessoal.

Artigo VII - Todos são iguais perante a lei e têm direito, sem qualquer distinção, a igual proteção da lei. Todos têm direito a igual proteção contra qualquer discriminação que viole a presente Declaração e contra qualquer incitamento a tal discriminação. (UNESCO, 2002, p.2,3)

Esses direitos são essenciais porque são “indispensáveis para a vida com dignidade” (Benevides, 2003, p. 313). Assim, a educação tem como papel fundamental na promoção e garantia desses direitos básicos à vida humana. Isso significa influenciar e mediar a criação de hábitos, ações, comportamentos e costumes decorrentes daqueles valores essenciais, assim como é posto na Declaração Mundial de Educação para Todos, em seu Art. 1º, III: “Outro objetivo, não menos fundamental, do desenvolvimento da educação, é o enriquecimento dos valores culturais e morais comuns. É nesses valores que os indivíduos e a sociedade encontram sua identidade e sua dignidade”.

Em uma educação para a igualdade, o aprendizado deve estar intrínseco ao valor da dignidade e direito para todas as pessoas. Deve, também, sempre possibilitar a liberdade para comportamentos de cooperação e o sentimento de solidariedade, pois no processo educativo, devemos ter em mente que não somos seres que apenas pensamos com a razão e raciocínio, mas estamos intrínsecos com o lado emocional, “que chora e que ri, que é capaz de amar e de odiar, de sentir indignação e enternecimento (Benevides, 2003, p. 314).

Não é possível, portanto, assumir todos esses objetivos da educação se, dentro da própria escola, as práticas cotidianas e tudo o que as envolvem não estiverem totalmente

associadas a práticas democráticas e humanas, baseadas na convivência com respeito com todos/as que o ambiente escolar alcança: alunas/os, famílias, profissionais e a comunidade. Aparentemente, é uma utopia pôr em ação todos esses objetivos, considerando tantas tentativas de barrar essa educação para a defesa dos direitos humanos. Todavia, pode ser realizada pela nossa constante tentativa e persistência, considerando principalmente, que “os direitos humanos terão sempre, nas sociedades contemporâneas, a dupla função de ser, ao mesmo tempo, crítica e utopia frente à realidade social” (Benevides, 2003, p. 317).

3.1 O papel do(a) educador(a) e a construção das identidades de gênero

A construção das identidades de gênero é um processo complexo e contínuo que começa desde a infância, “é o resultado de um processo de construção que não realizamos de forma totalmente autônoma, sozinhos. Identidade sempre é relacional, depende do diferente, do Outro, da diferença, para que saibamos quem somos” (Colling, 2018, p. 11). O fato lamentável é que parte da sociedade utiliza dessas diferenças como pressuposto para estabelecer práticas de desigualdades, fazendo com que esse processo de autoconhecimento seja acompanhado por uma série de dificuldades e discriminações – que também começam desde a infância e estão presentes em todas as instâncias da sociedade, inclusive na escola, tornando-se um processo ainda mais difícil. É nesse momento que destacamos o necessário papel do/a educador/a.

Através de práticas inclusivas e respeitadas, o/a educador/a pode influenciar positivamente no desenvolvimento das crianças, ajudando a compreender, explorar e aceitar as diversas expressões de gênero, visto que “atitudes do adulto muitas vezes conduzem a criança a formar para si uma noção de gênero e de identidade num sentido mais amplo” (Abramowicz e Moruzzi, 2010, p. 85). Dessa forma, o papel do/a educador/a é fundamental nesse processo de construção da identidade, na luta contra a discriminação de gênero e na promoção da igualdade. Para isso, se faz necessário seguirmos a linha de raciocínio de Paulo freire (1992, p.58), quando diz que o/a educador/a “não pode nem deve se oprimir, ou propor sua “leitura de mundo”, pois o seu papel é “salientar que há outras “leituras de mundo”, diferentes das suas e às vezes antagônicas a ela”. Pode-se reforçar essa perspectiva com o que Abramowicz e Moruzzi (2010, p. 92) concluem:

O que queremos dizer é que o professor deve ficar muito atento com seus próprios preconceitos e com aquilo que faz nas relações com as crianças, pois sabemos que as crianças não só aprendem com aquilo que dizemos a elas, mas também e fortemente com a maneira pela qual atuamos, agimos, sem usarmos as palavras.

Nesse processo, é necessário assumir uma postura crítica diante dos estereótipos e preconceitos de gênero que ainda existem na sociedade, e evitar reproduzi-los em suas ações e práticas pedagógicas. Uma das formas para se alcançar isso é o incentivo à autonomia das crianças, ao criar um espaço aberto ao diálogo e à escuta, criando um ambiente em que alunos e alunas se sintam à vontade para se expressar e compartilhar suas experiências e visões de mundo. Bem como as autoras reforçam:

A escola é um espaço que deve acolher e promover diferenças. Para isso acontecer na prática, ela deve se orientar por uma equalização na qualidade do atendimento que oferece. Os serviços, as instalações e os equipamentos, o currículo, a formação de pessoal e tantos outros componentes educacionais devem ser projetados e executados levando em conta as diferentes identidades (Abramowicz e Moruzzi, 2010, p. 86).

Para além de formar um ambiente acolhedor, é importante, também, reconhecer que as crianças estão imersas em diversas realidades e que vivem em espaços que contêm estereótipos de gênero que podem ser prejudiciais para seu desenvolvimento. Conhecendo o contexto que as crianças estão inseridas, criando um ambiente com reflexão, diálogo e até mesmo de inquietação e incômodo acerca do tema, será possível, então, criar um ambiente acolhedor. Isso pode levar a um impacto positivo na aprendizagem e desenvolvimento social e emocional das crianças, bem como contribuir para a formação de uma sociedade mais justa e igualitária para todos/as. Segundo Abramowicz e Moruzzi (2010, p. 91):

[...] se ensinamos para as crianças que menino não chora, estamos construindo sentidos ao gênero masculino os quais não estão inscritos em seu corpo, naturalmente, biologicamente. Assim, se ensinamos que menino usa azul, estamos atribuindo um sentido que não existe naturalmente. No século XIII e XIV, por exemplo, homens vestiam rosa. Se as crianças aprendem a ser menino e/ou ser menina, o professor deve ficar atento a isso, já que podemos ser mulher e homem de muitas maneiras. As práticas educativas devem multiplicar as maneiras e as possibilidades de ser menino e menina e não inibir.

Portanto, é fundamental que professores/as reconheçam esses estereótipos e trabalhem para desafiá-los e superá-los na sala de aula, mas que incentivem o diálogo e o questionamento crítico dessas crenças – todavia, não cabe a este trabalho direcionar a responsabilidade única e totalmente a educadores/as. Sabe-se que é necessário que

estes/as tenham um conhecimento teórico e prático sobre as questões de gênero, para que possam oferecer esse ambiente. Para isso, é essencial que sejam realizadas formações e reuniões que permitam ampliar seus conhecimentos e habilidades para lidar com o assunto de forma eficaz, e que, principalmente, se sintam seguros/as para fazerem o seu trabalho, com a liberdade de discutir e debater o tema em um ambiente seguro e acolhedor não só para as crianças, mas para eles/as também, sem medo de retaliação, tendo em vista que a “temática das relações de gênero e sexualidades desperta muito interesse nas educadoras e educadores, porém, ao mesmo tempo, gera inseguranças, medos, traz à tona tabus e preconceitos” (Alvarenga, 2010, p. 252).

A falta de conhecimento ou de formação adequada pode contribuir para essas inseguranças. É comum que educadores e educadoras se sintam receosos/as ao lidarem com temas sensíveis (como identidade de gênero), especialmente se não se sentirem preparados/as para isso. Mesmo o papel do/a educador/a sendo um fator importante, o combate ao preconceito de gênero, em particular, é uma responsabilidade também compartilhada por toda a comunidade educacional e requer um compromisso constante, um trabalho longo e contínuo. Dessa forma, essa não é uma tarefa fácil e não pode ser realizada por professoras/res sozinhas/os. Assim, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNs) alegam que “cabe aos sistemas de ensino, gestores/as, professores/as e demais profissionais da educação, em todos os níveis e modalidades, envidar esforços para reverter essa situação construída historicamente. (BRASIL, 2013, p. 515,516).

É preciso que toda a comunidade escolar esteja engajada e comprometida, oferecendo suporte e recursos aos/as educadores/as e criando um ambiente propício para discussões e reflexões acerca do tema. Nesse sentido, a implementação de políticas públicas é essencial para garantir que as escolas possam fornecer um ambiente acolhedor e seguro para todas as crianças, visando a capacitação e o desenvolvimento de habilidades necessárias para trabalhar com questões de gênero de forma adequada. Há também a “necessidade de criação de políticas de produção de materiais didáticos e paradidáticos, tendo como princípios orientadores o respeito à dignidade humana e a diversidade cultural e socioambiental, na perspectiva de educar para a consolidação de uma cultura de Direitos Humanos nos sistemas de ensino” (BRASIL, 2013, p.530).

Como dito, tratar do assunto desigualdade de gênero no ambiente escolar não depende apenas de um fator, mas de um conjunto de fatores, que perpassam desde o

ambiente familiar às políticas públicas que invistam em educação para promover a igualdade de gênero. Para promover uma educação que siga na luta pelos Direitos Humanos nos sistemas de ensino, é crucial contar com bases que orientem uma educação baseada no respeito à dignidade humana.

3.2 Gênero e educação – Diretrizes, parâmetros e orientações pedagógicas

Com o objetivo de assegurar os direitos e deveres dos cidadãos, leis como a Constituição Federal são estabelecidas e vistas como pilares fundamentais para a proteção dos direitos e deveres dos cidadãos, com o propósito de garantir a dignidade, a liberdade, a igualdade e a justiça para todos. Conforme estabelecido no Artigo 3º da Constituição Federal, a promoção do bem de todas as pessoas, sem preconceitos de quaisquer formas de discriminação, é um dos objetivos fundamentais estabelecido. Esse princípio constitucional reforça o compromisso de garantir a igualdade e o respeito à diversidade. A Constituição Federal de 1988 estabelece, em seu Artigo 5º, a afirmação de que todos/as são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza (BRASIL, 1988). Além disso, o princípio da igualdade de direitos e deveres entre homens e mulheres é estabelecido como um preceito constitucional.

Na educação, essa igualdade de gênero deve ser respeitada e promovida. As escolas têm a responsabilidade de garantir que meninos e meninas tenham acesso às mesmas oportunidades de aprendizado, sejam incentivados/as a se desenvolver e não sejam submetidos a estereótipos de gênero, limitando suas perspectivas. Assim como diz no artigo 206 da Constituição Federal, o ensino será conduzido de acordo com os princípios fundamentais da igualdade de oportunidades e da liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e compartilhar (BRASIL, 1988). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) também estabelece uma série de princípios pelos quais a educação deve ser pautada. No seu artigo 3º esses princípios incluem, concomitante à constituição federal: a igualdade de condições de permanência na escola, a liberdade, o respeito, a tolerância e as vinculações entre a educação escolar e as práticas sociais (BRASIL, 1996).

Junto a estas, também foram criados outros parâmetros educacionais brasileiros que apontam a necessidade de uma educação de qualidade e inclusiva para todos os/as cidadãos/as. A inclusão de diretrizes, parâmetros e orientações pedagógicas que contemplem o tema de gênero na educação é um passo importante para garantir a

efetividade da promoção da equidade de gênero no âmbito escolar. Contudo, a resistência que cerca o tema dificulta a implementação de medidas que promovam a formação de cidadãos/as. Embora alguns avanços, é preciso reconhecer que muitos documentos oficiais ainda não contemplam diretrizes abrangentes sobre a discussão de gênero nas escolas.

O Plano Nacional da Educação (PNE), regulamentado pela Lei nº 13.005/2014, tem como objetivo principal orientar as políticas públicas educacionais do país, definindo diretrizes, metas e estratégias para a educação em todos os níveis e modalidades. O plano estabelece metas a serem alcançadas em um período de 10 anos, dividido em 14 artigos e 20 metas. Nesta versão, os termos Gênero e Educação Sexual foram retirados e substituídos. Segundo Soares, Santos e Pereira (2019, p.87), uma grande polêmica relacionada às alterações diz respeito ao Art. II, Inciso 3, que antes da sua modificação uma das diretrizes do documento era de promover: “superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção de igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual” (BRASIL, 2014). Todavia, foi substituído por “superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação”.

A exclusão das questões de gênero no texto pode abrir espaço para que os indivíduos continuem a ser vítimas de agressões e desrespeito, já que a promoção da igualdade de gênero não está mais enfatizada como uma prioridade a ser abordada e alcançada. A educação brasileira conta também com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que estabelece os conhecimentos, habilidades e competências essenciais para a educação básica, “é apresentada como uma referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e redes escolares tanto públicas, estaduais, municipais e particulares.” (Vicovski, 2020, p. 29).

Com a justificativa de superar a grande desigualdade na educação escolar, o documento foi pensado e elaborado, tornando-se alvo de disputas devido a diferentes interesses, “para buscar espaço em uma área fundamental da educação e da escola: o currículo. A disputa pelo currículo torna-se importante, pois nele pode ser impresso o conteúdo e a direção a ser dada à educação e à escola” (Peroni; Caetano, 2015, p.341) Na sua versão final, a abordagem de gênero é limitada, representando um retrocesso significativo nas políticas educacionais brasileiras. Ao negligenciar esse debate nas salas

de aula, a educação acaba por se tornar passiva diante das necessidades sociais, sujeita a perpetuar as injustiças e desigualdades.

Percebe-se que a invisibilidade e a ausência da agenda de gênero nas políticas educacionais fortalecem a reprodução dessa violência contra as mulheres e das múltiplas formas de discriminação existentes na sociedade, pois sendo a escola um espaço de formação de cidadãos críticos e capazes de questionar padrões pré-estabelecidos e seus mecanismos de reprodução de desigualdades, a problematização desse tema é fundamental para a desconstrução da naturalização da violência contra as mulheres (Alves, 2022, p. 2551).

O silenciamento dessa questão relevante pode perpetuar estereótipos e normas sociais prejudiciais, além de não oferecer às crianças uma compreensão completa, mas de forma lúdica, dos desafios enfrentados pelas mulheres, bem como a liberdade que cada uma pode e deve exercer. Apesar desse retrocesso, a BNCC ressalta a necessidade de alguns valores básicos que devem ser trabalhados em sala de aula, a exemplo:

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza (BRASIL, 2018, p. 10).

Sobre os anos iniciais do Ensino Fundamental, destaca:

[..] é importante valorizar e problematizar as vivências e experiências individuais e familiares trazidas pelos alunos, por meio do lúdico, de trocas, da escuta e de falas sensíveis, nos diversos ambientes educativos (bibliotecas, pátio, praças, parques, museus, arquivos, entre outros). [...] Esses procedimentos são fundamentais para que compreendam a si mesmos e àqueles que estão em seu entorno, suas histórias de vida e as diferenças dos grupos sociais com os quais se relacionam. O processo de aprendizagem deve levar em conta, de forma progressiva, a escola, a comunidade, o Estado e o país. É importante também que os alunos percebam as relações com o ambiente e a ação dos seres humanos com o mundo que os cerca, refletindo sobre os significados dessas relações (BRASIL, 2018, p.355).

Ao permitir que as crianças se envolvam em atividades lúdicas e trocas significativas, é possível criar um ambiente propício para a reflexão e o questionamento de estereótipos de gênero prejudiciais. Além disso, ajudam a criar um espaço seguro para que os/as alunos/as possam expressar suas vivências, desafios e perspectivas relacionadas à discriminação de gênero.

Todavia, mesmo citando necessidade de respeito e valorização da diversidade, acaba excluindo qualquer referência à palavra gênero, o que nos mostra o quanto é necessário avançarmos. Ao evitar abordar diretamente a questão da violência contra as mulheres, perde-se a uma maior oportunidade de conscientizar e educar estudantes sobre

as desigualdades de gênero presentes em nossa sociedade. Assim, a BNCC carece na discussão e apresentação de gênero como uma temática necessária e passível de reflexão. Por outro lado, existem documentos que reconhecem a importância de discutir a temática nas políticas educacionais e nos currículos.

No contexto histórico e cultural dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) é possível encontrar uma abordagem mais ampla do tema nos temas transversais, se revelando um dos instrumentos mais importantes que abordam a temática de gênero. O documento norteador é dividido por disciplinas e faz referência à importância de cada área na formação de alunos e alunas dessa fase da educação básica. Além das disciplinas, o documento também publicou os temas transversais, que atravessam as diversas áreas de conhecimento e disciplinas, com uma abordagem multidisciplinar. Nos PCNs sobre Orientação Sexual, o documento engloba “as relações de gênero, o respeito a si mesmo e ao outro e à diversidade de crenças, valores e expressões culturais existentes numa sociedade democrática e pluralista” (BRASIL, 1997, p.287), oferecendo direcionamentos sobre como incorporar esses assuntos de forma inclusiva e respeitosa no ambiente escolar. Sobre pertença de Gênero, no tópico Sexualidade na infância e na adolescência, o documento diz que:

A construção do que é pertencer a um ou outro sexo se dá pelo tratamento diferenciado para meninos e meninas, inclusive nas expressões diretamente ligadas à sexualidade, e pelos padrões socialmente estabelecidos de feminino e masculino. Esses padrões são oriundos das representações sociais e culturais construídas a partir das diferenças biológicas dos sexos, e transmitidas através da educação, o que atualmente recebe a denominação de “relações de gênero” (BRASIL, 1997, p.296).

Assim, a construção do que é considerado pertencer a um determinado gênero é influenciada pelo tratamento diferenciado dado a meninos e meninas em que, muitas vezes associa-se uma conotação homossexual a comportamentos ou atitudes que representam uma expressão menos convencional do que é ser masculino ou feminino. (BRASIL, 1997, p.325). Esses padrões, muitas vezes, podem influenciar em diversos aspectos da vida desde a infância, como os papéis atribuídos a cada gênero, as atividades consideradas apropriadas e as emoções aceitáveis, ou não! Neste quesito, cabe à educação:

[...] combater relações autoritárias, questionar a rigidez dos padrões de conduta estabelecidos para homens e mulheres e apontar para sua transformação. Desde muito cedo são transmitidos padrões de comportamento diferenciados para homens e mulheres. A flexibilização dos padrões visa a permitir a expressão

de potencialidades existentes em cada ser humano e que são dificultadas pelos estereótipos de gênero (BRASIL, 1997, p.322).

Essa perspectiva reflete a preocupação dos PCNs com a transmissão precoce de padrões de comportamento diferenciados, que restringem as potencialidades de cada indivíduo, tendo em vista que as diferenças de gênero não devem ser limitadas por padrões preestabelecidos, mas sim vivenciadas a partir da sua singularidade (BRASIL, 1997, p.322). Essa abordagem reconhece a diversidade e a individualidade de cada pessoa, destacando a importância de romper com estereótipos e permitir que todos expressem suas identidades de gênero de forma autêntica.

Ao adotar essa perspectiva, os PCNs incentivam a desconstrução de normas rígidas que impõem expectativas específicas de comportamento com base no gênero, abrindo caminho para a aceitação da diversidade e a promoção de uma sociedade mais inclusiva. Assim, ressalta a necessidade de criar espaços educacionais que valorizem a individualidade e proporcionem oportunidades para que cada pessoa explore livremente sua identidade de gênero, pondo para a educação um papel importante.

A questão de gênero se coloca em praticamente todos os assuntos trabalhados pela escola, nas diferentes áreas. Estar atento a isso, explicitando sempre que necessário, é uma forma de ajudar os jovens a construir relações de gênero com equidade, respeito pelas diferenças, somando e complementando o que os homens e as mulheres têm de melhor, compreendendo o outro e aprendendo com isso a ser pessoas mais abertas e equilibradas (BRASIL, 1997, p.323).

Os PCNs reconhecem que a igualdade de gênero é uma questão que deve permear todas as esferas da sociedade, incluindo a educação. Ao abordar esses conteúdos de forma transversal, busca-se promover a reflexão crítica sobre as desigualdades de gênero presentes na sociedade. Para isso, o documento afirma que a temática deve ir além do estudo de uma área específica. É fundamental que a escola esteja atenta a essa dimensão para se tornar um espaço privilegiado de estímulo de reflexões e diálogos. Essas reflexões podem, tanto tratar de falar sobre, isto é, falar de fora para dentro, como falar de, isto é, falar de dentro para fora, de modo que essas reflexões podem acontecer nos momentos simples do dia a dia escolar, como conversas, formas de agir e brincadeiras. Esses momentos informais são oportunidades valiosas para abordar essas questões de maneira natural e eficaz. Assim como confirma os PCNs “podem-se trabalhar as relações de gênero em qualquer situação do convívio escolar”. (BRASIL, 1997, p.324). No entanto, o documento também compreende que não é um processo fácil, considerando que tratar

das relações de gênero, com as diferentes faixas etárias é uma tarefa delicada (BRASIL, 1997, p.323). O documento completa:

Outro ponto que merece atenção é o material didático escolhido para o trabalho em sala de aula, que muitas vezes apresenta estereótipos ligados ao gênero, como a mulher predominantemente na esfera doméstica e realizando trabalho não remunerado, enquanto o homem é associado ao desempenho de atividades sempre na esfera pública. A atenção, o questionamento e a crítica dos educadores no trato dessas questões é parte do seu exercício profissional, que contribui para o acesso à plena cidadania de meninos e meninas (BRASIL, 1997, p. 325).

A educação em relação a gênero envolve desafios, já que estamos lidando com construções sociais e culturais arraigadas ao longo do tempo. Dessa forma, é necessário saber lidar ao abordar a temática. Em faixas etárias mais jovens, nos anos iniciais do ensino fundamental, os/as educadores/as podem abordar questões de gênero de forma sutil, por meio de atividades que promovam a igualdade de oportunidades e respeito mútuo, sem necessariamente discutir conceitos complexos, de longe entendimento por parte das crianças. Isso pode incluir a diversificação dos brinquedos e materiais didáticos, evitando a imposição de estereótipos de gênero, mas sim mediando a promoção de interações e trabalhos em grupo que incentivem a colaboração e a valorização das diferenças.

Visando garantir o pleno desenvolvimento de crianças, adolescentes, jovens e adultos que ainda não tiveram a chance, é fundamental proporcionar-lhes uma formação de qualidade. Nesse processo, é essencial respeitar suas diversas condições sociais, culturais, emocionais, físicas e étnicas. É por essa justificativa que foram criadas as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCNs) que engloba as etapas Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio da educação básica, além de englobar várias modalidades da educação, como a Educação em Direitos Humanos. (BRASIL, 2013, p.4).

Ao referir-se às diretrizes para a educação básica, no geral, o documento reconhece que a escola é um ambiente destinado para múltiplos sujeitos, com “diferentes condições físicas, sensoriais, intelectuais e emocionais, classes sociais, crenças, etnias, gêneros, origens, contextos socioculturais, e da cidade, do campo e de aldeias” (BRASIL, 2013, p. 25). É por esse motivo que deve ser um espaço acolhedor, que valorize as diferenças, trabalhando a partir delas. Na documentação que concerne ao Ensino Fundamental, os conceitos de gênero e sexualidade são abordados em conjunto com a

compreensão das mudanças biológicas, psicológicas, sociais e emocionais que ocorrem nessa etapa. Além disso, enfatiza-se que o conhecimento desses temas contribui para a formação de valores durante essa faixa etária (BRASIL, 2013, p. 110).

Em complemento aos PCNs e aos temas transversais, os DCNs destacam a necessidade de promover uma educação que contemple a articulação dos componentes curriculares com temas como saúde, sexualidade, gênero e vida familiar e social. Os valores que durante centenas de anos foram silenciados devem, agora, serem integrados nos currículos, pois “entende-se, que os conhecimentos comuns do currículo criam a possibilidade de dar voz a diferentes grupos como os negros, indígenas, mulheres, crianças e adolescentes, homossexuais, pessoas com deficiência” (BRASIL, 2013, p. 115).

No mesmo documento, o tópico “Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos”, destaca que a promoção dessa forma de educar requer a cooperação de uma ampla variedade de sujeitos e instituições engajados. Para que isso aconteça, é necessário que haja uma atenção maior à formação de profissionais da educação, que deve abranger o conhecimento sobre os princípios dos Direitos Humanos. Enquanto isso, estes/as devem “ser compreendidos/as e tratados/as como sujeitos de direitos, o que implica, por parte dos entes federados responsáveis pelas políticas educacionais, garantir condições dignas de trabalho que atendam as necessidades básicas e do exercício profissional” (BRASIL, 2013, p. 529). Com base nisso, é fundamental que todas as pessoas envolvidas no ambiente educacional assumam parte ativa no processo de implementação da Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2013, p.516). Isso inclui professores(as), gestores/as escolares, equipe pedagógica, alunos/as, famílias, comunidade escolar e demais parceiros/as, todos/as desempenhando um papel fundamental na construção de uma cultura de respeito, valorização da diversidade, justiça social e direitos humanos.

No ambiente escolar, portanto, as práticas que promovem os Direitos Humanos deverão estar presentes tanto na elaboração do projeto político pedagógico, na organização curricular, no modelo de gestão e avaliação, na produção de materiais didático-pedagógicos, quanto na formação inicial e continuada dos/as profissionais da educação (BRASIL, 2013, p. 521).

É imprescindível que as práticas voltadas para a promoção dos Direitos Humanos permeiam todos os aspectos da educação. Esse pensamento é essencial para criar um ambiente educacional que promova valores de respeito, igualdade, diversidade e

consciência dos direitos de todas as crianças em ter o direito a uma educação acolhedora e igualitária. É mais um documento que também reconhece que não é um processo fácil, e que a existência de leis, diretrizes e parâmetros não garantem totalmente que estes sejam (re)conhecidos e vivenciados (BRASIL, 2013, p.529).

Precisamos reconhecer que a exclusão ou falta de aprofundamento acerca do tema resulta em retrocessos significativos para a nossa educação. Ainda temos muito o que avançar no que diz respeito ao tema Gênero nos documentos educacionais. Embora existam diretrizes e marcos legais que abordam a necessidade de combater desigualdades, discriminações e violências no contexto escolar, é evidente que há um espaço para aprimoramento. Porém, também é preciso seguir na luta e reconhecer os avanços até aqui, baseando-se nos documentos que dão fundamento para uma educação crítica e reflexiva, para que a escola cumpra com o seu papel de ser um ambiente que promova uma educação para a igualdade, com base no respeito à diversidade e na promoção dos direitos humanos, à liberdade de expressão, à autonomia e à criatividade das crianças, sem limitá-las a papéis de gênero preestabelecidos.

Os documentos que regem a educação brasileira estabelecem os princípios de direito, igualdade e inclusão que as escolas devem cumprir. No entanto, é necessário ir além das palavras escritas e garantir que tais diretrizes sejam efetivamente implementadas no cotidiano escolar. A simples existência desses princípios nos documentos não é suficiente; ignorar essas temáticas ou restringir sua abordagem nas escolas representa uma clara violação aos princípios que guiam a educação, estabelecidos nas leis, diretrizes e parâmetros.

4 A APRENDIZAGEM DE GÊNERO NO CONTEXTO ESCOLAR – RELATOS DE OBSERVAÇÃO

Nesse item iremos apresentar os resultados obtidos com a pesquisa empírica, mas antes iremos situar sobre a metodologia utilizada para buscar no campo de pesquisa para verificarmos a validade da nossa questão norteadora. Considerando que o objetivo principal era observar o papel da escola na formação da percepção que as crianças desenvolvem sobre suas pertencas de gênero. Assim, esta pesquisa é do tipo Estudo de Caso porque, como definem Marta Simionato e Solange Soares, “os estudos de caso buscam retratar a realidade de forma completa e profunda, sendo que o pesquisador procura revelar a multiplicidade de dimensões presentes numa determinada situação ou problema, focalizando-o como um todo” (Simionato e Soares, 2014, p. 56).

Para este fim escolhemos para a observação a realidade de duas escolas, uma da rede privada e outra da rede pública de ensino, ambas na mesma pequena cidade paraibana. Estas escolas foram observadas ao longo de três semanas, cada uma delas, a saber: a escola privada no período de 31 de julho a 18 de agosto de 2022; a escola pública no período de 18 de setembro a 06 de outubro de 2022. Por se tratar de uma pesquisa no contexto da escola, com foco na interpretação, a abordagem é qualitativa, consistindo a observação a principal técnica de coleta de dados, associada ao registro de imagens. Como a partir das observações pretendíamos verificar as situações de ensino-aprendizagem e como estas poderiam influenciar na percepção das identidades de gênero das crianças: organização na sala, brincadeiras, uso dos espaços coletivos, leituras, atividades desenvolvidas.

Durante a minha trajetória universitária, os 03 anos consecutivos de estágios em uma escola de rede privada, da cidade de Campina Grande-PB, me fizeram despertar o desejo de conhecer “o outro lado da moeda”. Este outro lado seria a realidade educacional em escolas consideradas pequenas, em uma cidade pequena, que atendem a públicos de realidades diferentes das quais eu tive a experiência na graduação. Apesar de uma das escolas ser, também, uma instituição privada, a realidade da cidade em questão e das pessoas que a habitam é completamente diferente da qual iniciei minhas experiências na docência. Diferença perceptível, desde o fator socioeconômico até o fator pedagógico, estrutural e didático das escolas.

Conforme já foi dito acima, retomo, aqui, que o despertar para a temática ocorreu a partir dos estudos sobre a diversidade durante a graduação. Também contribuíram

situações presenciadas na escola privada na qual estagiava na cidade de Campina Grande. Assim, surgiu o desejo de conhecer e produzir acerca da temática.

Reconhecendo a importância dos primeiros anos do Ensino Fundamental para o desenvolvimento e aprendizagem da criança, as turmas escolhidas foram os anos iniciais dessa etapa da educação básica. Mas agora, o olhar seria direcionado às experiências em uma cidade de menor porte e na qual estudei em toda a minha trajetória na educação básica.

4.1 O contexto da observação

Como informado anteriormente, para realizarmos esta pesquisa foram escolhidas como lócus de observação duas escolas, sendo uma da rede pública de ensino pública e a outra da rede privada, sobre as quais apresentamos as informações a seguir. É importante ressaltar que as duas escolas não terão seus verdadeiros nomes revelados, serão aqui referidas como Escola A (Pública) e Escola B (Privada).

Os dados que serão apresentados a seguir foram obtidos a partir da pesquisa de campo, Seguindo um roteiro de observação, assinalamos aqui os aspectos que foram considerados de maior relevância, que nos ajudaram a compreender a dinâmica de cada escola, como em cada uma delas se agia mediante as diferenças de gênero e como esta dinâmica (se diferenciada) influenciava na formação das crianças.

4.2 Lócus: Escola A (Pública)

A Escola Pública escolhida para a pesquisa está situada no interior paraibano, parte da região metropolitana de Campina Grande. A escola municipal estudada conta com uma boa estrutura: 6 salas de aula, cantina, sala da direção, um pátio coberto, almoxarifado, 4 banheiros e dispensa. Conta também com uma horta e o cultivo é utilizado para o próprio consumo das crianças na merenda. De modo geral, a escola conta com espaços acessíveis para pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida, conta com rampas em determinados espaços para facilitar o acesso em todos os ambientes da escola.

A equipe da escola é formada por 23 profissionais, a saber: uma gestora e uma coordenadora, duas secretárias, uma agente administrativa, quatro auxiliares de apoio, duas merendeiras, dois porteiros, uma professora de recomposição de aprendizagem, duas cuidadoras e sete professoras, todas com formação de nível superior. A gestora é uma

professora graduada em pedagogia, especialista em educação, mestranda em ciências da educação e está concluindo sua pós-graduação em gestão escolar.

No ano de 2022, ano em que a observação foi realizada, foram matriculadas 96 crianças. No estabelecimento atende da Educação Infantil ao 5º ano do Ensino Fundamental, nos turnos manhã e tarde. É perceptível que uma parcela significativa das crianças presentes pertence a famílias de baixa renda, uma parte da zona urbana, em que as famílias as levam até à escola, ou até mesmo vão sozinhas, por ser uma cidade pequena. Outra parte reside na zona rural, dependendo, em sua maioria, do transporte público para ter acesso à escola.

4.2.1 A Turma observada: rotina e práticas

A turma escolhida para a observação foi uma do 2º ano do Ensino Fundamental no turno da manhã e era considerada uma das mais tranquilas da escola. Nessa turma, havia 17 (dezesete) crianças, sendo: 8 (oito) meninas e 9 (nove) meninos. A docente responsável pela turma é graduada em pedagogia e está concluindo o curso de licenciatura em letras, atua em sala de aula há 14 (catorze) anos. Uma característica relevante da professora em destaque é sua formação acadêmica recente, o que, provavelmente, lhe proporciona acesso a um currículo diversificado e atualizado. Essa condição deveria possibilitar que a professora estivesse atualizada de novas temáticas tratadas, isso poderia enriquecer seu conhecimento, para refletir em suas práticas em sala de aula. A professora não conta com uma pessoa fixa para auxiliar no trabalho com a turma no dia a dia, porém, se achar necessário em algum momento específico, solicita apoio de outras pessoas da escola, dispostas a ajudá-la.

Quanto à estrutura, a sala conta com a mesa da professora, as cadeiras das crianças divididas por fileiras, uma bancada para alguns jogos e para livros paradidáticos que ficam guardados dentro da sala.

Definir a posição das crianças na sala é uma tarefa simples e rápida: meninas sentam de um lado e meninos do outro [1]. Em pouquíssimas exceções, algum menino senta na fileira ao lado, se aproximando um pouco mais do lado das meninas. E essa organização se estende a basicamente tudo: atividades [2], interações, assuntos, brincadeiras, afinidades. Meninos de um lado, meninas de outro. O lugar que as crianças

sentam foi escolhido por elas mesmas no início do ano letivo e se estende basicamente da mesma forma durante todo o ano.



Figura 1 - Meninas e meninos sentadas/os em lados opostos.
Fonte: Arquivo pessoal.



Figura 2 - Meninas e meninos realizando atividades em grupos separados por sexo.
Fonte: Arquivo pessoal.

A rotina da turma observada se inicia com a acolhida das crianças, as quais chegam e se direcionam para a sala de aula. As aulas, na maioria das vezes, iniciavam às 07:20 da manhã com a turma rezando a oração do Pai Nosso, denominada pela professora como "oração universal", oração esta que está dentro dos seus preceitos do que é "único". Após a oração, havia as correções e socialização das atividades de casa, seguindo com a

primeira atividade do dia. Depois, pausa para o lanche e intervalo, seguindo com atividades. Ao fim da manhã as famílias vão chegando para pegar as crianças.

Dentre as atividades desenvolvidas estava a contação de histórias, realizada durante o dia de acordo com o horário propício na organização da aula. Por vezes, as crianças ficam sentadas em suas cadeiras, por outras vezes fazem um círculo no chão para ouvir a contação. Esse momento também era utilizado para concretizar ou dar início a assuntos que foram ou seriam tratados em aula. A exemplo: em alusão ao dia da árvore, a história “A árvore generosa”, autoria de Shel Silverstein, foi levada à turma pela professora, que contava a história de um menino que tinha uma relação especial com uma árvore na sua infância, mas quando cresceu, deixou-a de lado. O menino, que agora era um homem, se tornou muito ocupado e quando raramente precisava da árvore, desejava muito mais que sua companhia. A árvore, muito generosa, lhe cedia tudo: seus frutos, galhos e o seu tronco para que ele conquistasse tudo o que queria. Assim, a história explora temas de amor incondicional e generosidade por parte da árvore.

Logo após a leitura, a atividade solicitada pedia: “use sua criatividade e ilustre o texto”. As crianças desenhavam o que ouviram na história e, logo após, realizaram uma atividade escrita. Dessa vez, respondendo perguntas sobre a mesma história. Durante a observação, as histórias escolhidas não eram histórias que tratavam da temática deste estudo, apesar de termos identificado (como posto nos resultados a seguir) a grande necessidade que ela fosse trabalhada. Embora, refutamos a ideia da contação de histórias atrelada, logo após, a uma atividade escrita, por entendermos que a Literatura Infantil objetiva formar o leitor e, se atrelada a atividade escrita acaba perdendo todo o seu encanto.

Como mencionamos anteriormente, dentro da sala de aula há um espaço direcionado para guardar os livros de histórias infantis, que tratam de temáticas como a importância de conscientização sobre a extinção de animais e o conhecimento a respeito deles, higiene pessoal, funcionamento do corpo humano e noções matemáticas. Portanto, observamos que ainda havia uma carência de livros com temáticas que retratam de forma lúdica a igualdade entre os meninos e as meninas. Quando praticada desde a infância a leitura, além de nos ajudar a alcançar lugares inimagináveis, pode nos ajudar a compreender como as situações se dão no mundo real.

É importante a atenção à forma de utilização da literatura infantil, a qual muitas vezes é apenas escolarizada. Mesmo reconhecendo que esse processo de escolarização é

inevitável, assim como a autora Evangelista (2001, p. 06 apud Soares, 1999, p.42,47) defende, deve haver uma “possibilidade de descoberta de uma escolarização adequada da literatura: que obedece, no momento da leitura, a critérios que preservem o literário”, que propiciem ao leitor a “vivência do literário, e não uma distorção ou uma caricatura dele”. É necessário destacarmos a possibilidade de trabalhar com a literatura como um fim educativo, ensinando valores como respeito e igualdade. Todavia, é necessário também atentar para a forma de viver a literatura, para além da sua utilidade conteudista. Encontrando esse equilíbrio, Evangelista (2001, p.12) diz:

[...] não podemos nos esquecer de que o conhecimento de mundos imaginários, sonhados, invertidos, absurdos, ou mesmo de mundos muito semelhantes ao nosso, pode provocar deslocamentos tais que se torna inevitável o questionamento crítico do mundo vivido pelo leitor.

Nesse sentido, podemos destacar a importância da Literatura Infantil no processo de desenvolvimento. Se atentando sempre para a forma a qual se utiliza a Literatura Infantil nesse processo é um ponto fundamental, influenciando sua visão de mundo, a compreensão de si mesma e das outras pessoas. Ou, apenas, vivendo o momento literário, momentos que só a literatura, com imaginação, diversão e liberdade poderia proporcionar. Assim, destacamos que é possível e necessário considerar a questão de gênero na seleção e abordagem dos livros infantis, sem necessariamente tratar isso como um conteúdo escolar.

Dito isto, temos aqui dois exemplos de livros que estão disponibilizados gratuitamente na internet (e as escolas desse trabalho disponibilizam de internet) e que poderiam ser utilizados para leituras com as crianças: “Quem disse?”, da autoria de Caroline Arcari [3], é um livro infantil que aborda a temática dos estereótipos de gênero presentes na sociedade. Através de uma série de perguntas provocativas, a autora desafia as ideias sobre o que meninas e meninos podem ou não fazer, por exemplo, ele questiona quem disse que meninas não podem brincar de bola ou que meninos não podem dançar. A autora também desafia a crença de que as meninas são frágeis e que os meninos não podem apreciar a cor rosa.

Já “Pode ser”, de autoria de Adriana Falcão [4], conta a história de uma menina que deseja jogar futebol com sua turma na escola, mas não se sente incluída. Ela tem um sonho onde está jogando futebol e, no dia seguinte, decide pedir para participar. Com determinação, ela entra no jogo e marca um gol, mostrando que é capaz de fazer parte do time e superar qualquer obstáculo que a impeça de seguir seus interesses. O livro enfatiza

a importância da autoconfiança e da persistência para superar desafios e alcançar seus objetivos. Além disso, também destaca a quebra de estereótipos de gênero, mostrando uma menina que quer e pode fazer uma tarefa que muitas vezes é direcionada apenas para meninos.



Figura 3 - “quem disse?”, Caroline Arcari

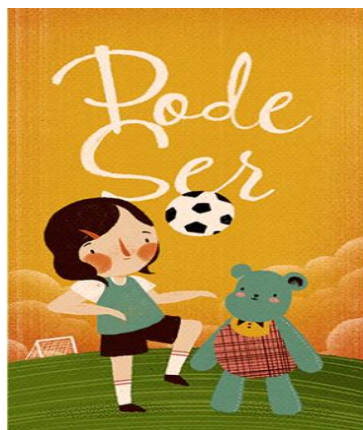


Figura 4 - capa do livro “Pode ser”, Adriana Falcão



Figura 5 - capa do livro “A descoberta do Adriel”, Mel Duarte

Assim, as duas histórias enfatizam a igualdade de gênero e a importância de não limitar as habilidades das crianças, pois eles abordam a temática de forma acessível e cativante. Ao ler essas histórias, as crianças podem entender importantes lições sobre a igualdade entre meninas e meninos, quebrando estereótipos de gênero e promovendo a inclusão. Um fato também importante é que ambas histórias podem ser trabalhadas trazendo seu enredo para a realidade em um momento, independente de quesitos econômicos da escola que se propor a isso.

É importante ressaltar, aqui, que esses livros estão sendo sugeridos para as escolas, pois eles retratam a questão de gênero que estamos tratando nesse trabalho. Através das histórias, realizar momentos com danças, cores, jogos e esportes, em que meninos e meninas possam se sentir livres para ser como quiserem, é uma forma de utilizar a literatura para além do estudo da escrita, por exemplo, em que não precisa ser necessariamente com um objetivo de conteúdo, mas sim, como uma forma de cada criança imaginar, se expressar e até se ver nas/os personagens, sentir acolhimento e aceitação a partir de representações nos momentos de diversões. Embora seja necessário termos consciência de que:

Neste sentido, a literatura para crianças está no bojo dos processos que vêm marcando a sociedade contemporânea desde os primeiros sinais de sua implantação, permitindo-lhe sinalizar a modernidade do meio em que se expande. Tem características peculiares à produção industrial, a começar pelo fato de que todo livro é, de certa maneira, o modelo em miniatura da produção em série e configura-se desde sua criação que visa a um mercado específico, cujas características precisa respeitar e mesmo motivar, sob pena de dificultar suas possibilidades de circulação e consumo. Por outro lado, depende da escolarização da criança, e isso coloca em uma posição subalterna em relação à educação, adotando atitudes às vezes explicitamente pedagógicas, a fim de, se necessário, tornar patente sua utilidade. Pragmática também por esse aspecto, inspira confiança à burguesia, não apenas por endossar valores desta classe, mas, sobretudo, por imitar seu comportamento (Lajolo, 2022, p. 38 – 39).

Vimos que a Literatura Infantil pode desconstruir a concepção tradicional de sua existência, que era a de endossar valores da classe dominante, a qual, se bem trabalhada, pode transgredir normas e valores que foram e ainda são, muitas vezes, impostos pela própria sociedade. Por essa razão, ressaltamos que é preciso que a escola oportunize, além de livros que falem diretamente da temática de gênero, também proporcione possibilidades de histórias que não tratam diretamente sobre a temática, mas que o enredo não apresenta quais são os papéis vistos socialmente como feminino ou masculino, a exemplo da história escrita por Mel Duarte, “A descoberta do Adriel” [5]. O livro tem como temática principal as questões raciais, destacando um personagem menino como uma criança que gosta muito de ler e que tem muito interesse em estudar, característica que é muitas vezes designada socialmente para as meninas. Dessa forma, pensar nesses mínimos detalhes no dia a dia, pode fazer a diferença, mesmo que não seja falando diretamente sobre o assunto, considerando que toda escola tem um tempo de trabalho e currículo a cumprir, colocar a temática a partir do cotidiano, dentro da realidade de cada escola é uma forma de se trabalhar.

No momento do lanche, as crianças saem da sala para pegar a comida na cantina, não fazem filas para sair e entrar na sala de aula. Quando retornam para a sala, sentam-se em suas cadeiras para lanchar ou se juntam, meninas com as meninas e meninos com os meninos [6]. Logo após o lanche, brincam dentro ou fora da sala. No pátio brincam de correr. Esse momento é livre e as crianças escolhem suas próprias brincadeiras e grupos. Em certos dias, ao olharmos rapidamente, temos a impressão que as crianças estão brincando todas juntas, porém, estão apenas no mesmo ambiente, com a mesma brincadeira, só que brincando separadas: meninos brincando de pique-pega com meninos e meninas brincando de pique-pega com outras meninas.



Figura 6 - Horário do lanche e meninas comendo separadas dos meninos.
Fonte: Arquivo pessoal.

Isso ocorre na maioria das vezes, brincadeiras misturadas, mas separadas. Em outros dias, também foi possível ver todas as crianças brincando juntas com a mesma brincadeira. Porém, meninas sempre com mais proximidade com as meninas, assim como ocorre com os meninos [7]. Em outros momentos, as meninas sentaram-se juntas enquanto descansavam e os meninos continuavam a correr [8]. De acordo com a estudiosa Auad (2002, p.137 apud, Zaidman, 1996), esse momento pode ser relacionado com o que chama de “jogo mistura-separação”, em que meninos e meninas coexistem no mesmo espaço físico, mas são divididos/as atividades, cores, brincadeiras e demandas específicas, que reforçam ainda mais os estereótipos de gêneros. Em outros intervalos, as crianças brincavam dentro da sala com jogos de peças e, novamente, meninos e meninas brincavam separados.



Figura 7 - Meninos e meninas na mesma brincadeira, mas grupos separados.

Fonte: Arquivo pessoal.



Figura 8 - Meninas descansando juntas e meninos brincando.
Fonte: Arquivo pessoal.

O momento de brincar sempre era um momento livre e não haviam brincadeiras direcionadas. Assim, essa separação entre meninos e meninas passava sempre despercebida da professora. Observando o cenário dessa separação entre as crianças, o brincar poderia ser um dos momentos de abertura para que a escola pudesse, com ludicidade, introduzir o assunto. Brincando, as crianças poderiam começar a compreender que não é necessária essa separação entre si. Para isso, seria necessário brincadeiras conduzidas em determinados momentos.

De modo geral, os meninos e as meninas, principalmente em sala de aula, raramente se uniam para algum propósito. Geralmente, as conversas entre si, as amizades e afinidades entre as crianças sempre eram as meninas com as próprias meninas, e os meninos com os meninos. Era perceptível até uma certa rivalidade, em que muitas vezes as meninas não se mostravam muito abertas a sempre interagir com os meninos e vice-versa.

Aconteceram dois episódios que mostraram como as crianças, nesse caso as meninas, se enxergam totalmente diferentes dos meninos, estes foram: durante a aula, duas amigas estavam comentando como seria interessante se só houvesse meninas na escola, e que seria “muito legal” se houvesse uma sala só para meninas e outra só para meninos, demonstrando entusiasmo com a ideia; a outra situação aconteceu quando a turma escolheu duas meninas para serem presidentas, papel delegado para ajudar a professora no dia a dia. Uma delas, entregando uma atividade para as crianças da turma, quando chegou no lado da sala o qual os meninos sentam, entregou a cada um “jogando”

a atividade na mesa, sem entregar na mão de cada um ou apenas deixando na mesa. Fazia também uma expressão de desagrado. Esses momentos passaram despercebidos pela professora.

Quando falamos que essas situações passam por “despercebidas”, queremos dizer que se faz necessário um planejamento, metodologias e ações diante dessas situações, que possam intervir nessa forma de pensamento, em que as crianças estão crescendo e internalizando cada vez mais essa desigualdade que veem na sociedade em seu redor. Muitas vezes, essa separação pode até estar sendo estimulada. Por exemplo, em uma atividade realizada, o intuito era escrever o nome de 3 amigos ou amigas. Na escrita da atividade e na leitura da mesma, os termos “amigos” e “amigas” eram utilizados, supondo que cada criança iria escolher outras 3, podendo ser meninos ou meninas. [9] Ao vermos essa atenção na escrita da atividade, pudemos notar essa preocupação em não utilizar o termo masculino para se referir a todas as crianças. Todavia, foi durante a explicação sobre o que deveriam fazer na atividade, que notamos um reforço ao que já está muito habitual na turma: a separação entre meninos e meninas. Infelizmente a orientação que ouviram não concordava com a parte escrita na atividade, foram informados/as que os meninos deveriam escolher 3 “amigos”, bem como as meninas escolherem 3 “amigas”. Explicou a professora: “Por exemplo, Ana (nome fictício) vai escolher 3 amiguinhas, do mesmo jeito com os meninos, João (nome fictício) vai escolher 3 amiguinhos”.

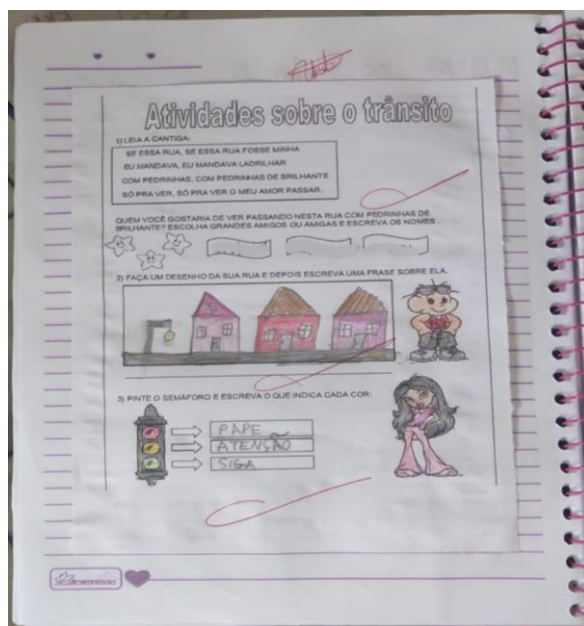


Figura 9 - Atividade realizada pelas crianças
Fonte: Arquivo pessoal.

Então, o estímulo a partilharem as atividades sempre entre “iguais” era comum. Outra situação ilustrativa dessa percepção. A escola conta com um programa de reforço escolar. Nesse programa, uma profissional é responsável por chamar crianças no momento da aula para outra sala e realizar atividades que as auxiliem nas questões de aprendizagem que a docente veja dificuldade por parte da criança. Esse momento ocorre de modo individual ou em dupla. A partir do que foi observado, o quesito escolhido para realizar o reforço em dupla seria de acordo com as dificuldades das crianças. Se essas dificuldades, geralmente em matemática e português, forem semelhantes em duas crianças, as duas participavam do momento juntas. Porém, na grande maioria das vezes, as duplas eram sempre divididas entre meninos e meninas. Curiosamente, saem da sala para o reforço dois meninos juntos ou duas meninas juntas.

Muitas vezes, as meninas da turma são vistas como mais participativas, bem comportadas e dedicadas. É difícil ou até irônico afirmar que as meninas da turma são dessa forma, inclusive porque as mesmas são mais estimuladas a serem cada vez melhor. Ao mesmo passo que os meninos, ficam em desvantagem no quesito de receber esses estímulos. Nas atividades, era notório ouvir a participação maior das meninas, as quais são mais alvo de olhares durante as interações. Nas cantigas, a voz feminina soava mais alta. Curiosamente, duas meninas foram escolhidas como presidentas da turma, afinal, as crianças sempre escutam que as meninas dão menos trabalho e ajudam mais. Os meninos, escutam que são sempre os que têm mais dificuldades nas atividades ou que “você estão voando”, “parece que estão no mundo da lua”, “se não fossem as meninas aqui...”. Quando era pedido para escrever o nome completo, “só um dos meninos sabe, enquanto as meninas escrevem”. Então, se ignorássemos tudo isso, poderíamos dizer que as meninas da turma são sim, mais participativas, comparadas aos meninos. Afinal, recebiam elogios e estímulos que os meninos, infelizmente, raramente recebem. Sobre relacionar bons comportamentos sempre às meninas, Escoura; Lins; Machado, 2016, p. 15 contribuem quando dizem que:

[...] quando associamos um comportamento específico a um grupo de pessoas só porque são mulheres, homens, meninas ou meninos, estamos reproduzindo alguns estereótipos de gênero. Em outras palavras estamos pensando que as diferenças biológicas entre pessoas do sexo feminino e do sexo masculino explicam e justificam diferenças de comportamento na sociedade.

No caso dessas crianças, com exceção de casos particulares, notamos que a turma no geral mostrava interesse em participar das socializações das atividades. Inclusive os

meninos, que se mostravam mais tímidos, mas que pediam para ir à frente da sala e participar. E, quando chamados, os termos utilizados eram: “você, que tem mais dificuldade, venha”.

Será mesmo que o problema está na diferença do sexo dessas crianças? Na verdade, essas falas revelam muito do que é considerado o “natural” para a feminilidade e masculinidade, revela também, a contribuição que a escola acaba fazendo para legitimar essa forma de pensamento. Resumindo muito bem todos esses cenários citados, o pensamento de Escoura; Lins; Machado (2016, p.22), também se encaixa perfeitamente quando nos diz que:

Quando pensamos nos critérios usados para definir um “bom aluno”, temos sempre em mente as noções de capricho, atenção, determinação e obediência, adjetivos normalmente relacionados aos estereótipos sociais de feminilidade. Um caderno caprichado, com letra bonita e limpo, um comportamento mais tranquilo e atento na sala de aula, a disposição em ajudar na organização da classe, são padrões de conduta alternadamente valorizados no ambiente escolar e, de antemão, esperados das meninas. Não que não haja exceções e meninos que também sejam muito valorizados em suas turmas, mas, de modo geral, o ambiente escolar ficou marcado como um ambiente feminino: ou porque acreditamos que nele se ocupam profissionais mulheres, ou porque comportamentos socialmente considerados femininos são mais valorizados na escola.

Assim, tratar as crianças com desigualdade vai fazê-las compreenderem a essa situação como algo natural e imutável, o menino/homem pode ser o mais desinteressado, desorganizado, viril, enquanto a menina/mulher deve ser a mais organizada, meiga, dedicada, características essas, consideradas femininas – as quais a escola mais valorizava ao decorrer das aulas. Os conteúdos abordados dariam grande abertura para que esses estereótipos fossem quebrados aos poucos. As atividades, por exemplo, eram realizadas no caderno ou entregue folhas avulsas ou apostilas, não utilizam livros didáticos, dessa forma, havia uma abertura maior para que, dentro do que o currículo pede, que a temática fosse trabalhada.

Em um intervalo, dois grupos de crianças brincavam separados. Os assuntos, as brincadeiras e a forma que se tratavam tinham suas particularidades. As meninas brincando com peças de montar, montando uma “mansão com piscina”. Nesse momento, elas se ajudavam a construir, a pegar peças distantes, se mostraram solícitas. Do lado oposto, estavam os meninos. Sentados no chão, brincando de pecinhas de matemática. Alguns, resolvendo as adições, outros jogando peças nos colegas e conversando assuntos que, infelizmente, provavelmente, são estimulados em suas próprias casas. Um menino, durante a brincadeira, falou de uma situação que viveu com sua família, contanto que

pisou em um inseto e que sua família falou que ele era corajoso. Disse ele que não tinha medo de nada, pois era “macho”.

Essa visão de forte, corajoso e viril está diretamente ligada ao ser masculino. Consequentemente, isso é visto como o oposto da menina/mulher. Observamos, também, que novamente não houve intervenção, a fim de fazer as crianças refletirem sobre esse assunto, a ponto de entender que essa característica, e outras, são próprias do menino/homem. Esse diálogo poderia ser feito naquele momento, mas também poderia ser tocado em outras ocasiões. Atividades, conversas aleatórias, brincadeiras, histórias. Tudo pode ser usado a fim de ensinar sobre respeito e igualdade.

Nos momentos de despedidas os familiares iam até a escola, todos os dias as crianças corriam para me abraçar, exceto este menino. Talvez por afinidade, talvez por já não considerar que a demonstração de afeto seja uma “coisa de macho”. Ademais, tanto os meninos quanto as meninas demonstravam afeto por toda a equipe da escola. Como dito, essas percepções são estimuladas, muitas vezes, dentro da própria casa pela própria família. É aí que entra o difícil, mas necessário, papel da escola: romper, de pouco a pouco, com esse histórico que perpassa as gerações, mas que cada vez mais vem sendo alvo de luta.

4.3 Locus: Escola B (Privada)

A Escola B é (privada) escolhida para a pesquisa é de pequeno porte, foi idealizada e construída por duas professoras, com apoio financeiro de familiares, amigos e amigas, que doaram os materiais necessários. O desejo de abrir esta escola surgiu a partir da seguinte situação: duas professoras trabalhavam em uma cidade vizinha a qual moravam, no ônibus levavam 12 crianças para a escola, com o apoio das famílias destas crianças, no ano de 2014 abriram a escola objeto da observação. Iniciaram com esta pequena quantidade de crianças, a partir do ano seguinte, a quantidade de matrículas foi aumentando e conseguiram firmar a instituição que funciona até os dias atuais, oferecendo da Educação Infantil ao 5º Ano do Ensino Fundamental.

A escola contém uma estrutura pequena, com um espaço no térreo e primeiro andar, semelhante a uma residência. Conta com 9 salas de aula, uma sala de ballet e o banheiro, que é utilizado tanto pelas meninas quanto pelos meninos. A escola ainda não se encontra totalmente preparada para a recepção de pessoas com deficiência motora ou

mobilidade reduzida, conta apenas com escada para acessar as salas no primeiro andar da escola. Oferece aulas de inglês e aulas de ballet, ambas uma vez na semana. Como essa modalidade de dança ainda é vista como uma modalidade direcionada apenas para o público feminino, nunca houve meninos matriculados.

4.3.1 A Turma observada: rotina e práticas

A turma escolhida para a observação foi o 2º ano do Ensino Fundamental, turno da tarde. A turma é composta por 13 crianças, sendo: 4 meninas e 9 meninos. Apesar de não ser considerada uma das turmas mais tranquilas pelas próprias colaboradoras, consideramos que a turma respondia bem aos comandos da professora e que, se usassem das metodologias adequadas, as crianças se mostravam atenciosas, participativas e seguiriam as orientações. Fazia parte da turma uma criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e uma outra criança com Dislexia e Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH).

A docente responsável pela turma é graduada em Pedagogia e atua em sala de aula há 9 anos. Em 2022, ano da pesquisa, a professora estava realizando a sua pós-graduação em educação infantil. A sua formação é recente e estava em busca de mais aprendizados, isso pôde ser observado, até certo ponto, em suas práticas em sala de aula. A exemplo: a professora não mostrava desconforto e não repreendia as crianças quando elas demonstraram interesses em coisas que, muitas vezes, são vistas como características do sexo oposto. Aliás, percebia essa liberdade nas crianças e demonstrava um certo orgulho em relação a isso.

Na estrutura da sala há um espaço para organizar os livros e cadernos das crianças, uma mesa para a professora, um quadro, as cadeiras das crianças organizadas em filas e uma pia. Basicamente, nas paredes da sala estão coladas figuras dos personagens Mickey Mouse, a Minnie e os animais que fazem parte desse elenco, a pata, pato e o cachorro. Nessas figuras, haviam as imagens femininas (usando rosa) e masculinas (usando a cor azul) do desenho animado. Nas paredes também ficam as atividades das crianças em um varal, sustentadas por pegadores com figuras dos mesmos personagens.

Quanto à rotina da escola, de modo geral, a partir das 12:40 da tarde as crianças iam chegando e entrando para a sala de aula, a professora as recebia e estas, juntas, ficavam interagindo, enquanto não iniciam as aulas. Cada criança chegava e escolhia o

seu lugar para sentar. Nesse momento, já foi possível ver um lado positivo pois cada criança escolhia o seu lugar aleatoriamente [10], sem que os lugares fossem divididos a partir da pertença de sexo como um pré-requisito, e sim o fator afinidade.



Figura 10 - Meninos e meninas ocupando os mesmos lugares em sala de aula.
Fonte: Arquivo pessoal.

Em alguns os dias de aula observados, os meninos foram a maioria na primeira fileira. Geralmente, apenas uma ou duas meninas sentavam na primeira fileira e os meninos ocupavam os outros lugares. As meninas da turma não demonstraram desejo em ocupar esses lugares na frente ocupados pelos meninos. A professora não expressava nenhuma reprovação a essa forma de organização, fazia alguma alteração nas cadeiras com as crianças caso julgasse necessário como uma estratégia para o melhor desenvolvimento das aulas. Porém, não direcionava essa organização separando as meninas e os meninos. Na verdade, a estratégia que ela utilizava era a de observar se o lugar onde a criança estava lhe causava alguma dificuldade de aprendizagem, de interação ou até mesmo problemas de visão do quadro. No mais, as crianças escolhiam os seus lugares.

As aulas iniciavam aproximadamente às 13:10, cantavam o Hino Nacional todos os dias e logo em seguida havia o momento da contação de histórias, seguindo com a escrita da agenda do dia. Como a observação ocorreu durante o período em comemoração ao Folclore Brasileiro, um dos livros escolhidos para leitura foi “Boto Rosa - Turma da Mônica” de Maurício de Souza. A leitura dessa lenda do Folclore também foi utilizada como forma de iniciar as atividades de escrita e desenho. Logo após esse momento, a professora realizava as correções coletivas das atividades de casa e as atividades do dia

davam início. No momento de se reunirem para cantar o hino nacional brasileiro, todas as turmas se direcionam em fileiras para uma sala e as próprias crianças escolhiam suas posições. Neste caso, sempre ficavam filas únicas, em que as meninas e os meninos da turma se misturavam [11]. No início ao fim das filas da turma, sempre havia meninas ou meninos na frente, no meio ou atrás, não havendo predominância ou diferença por gênero. A professora optava por deixar sempre as crianças se organizarem, decidindo sempre seus lugares na fila.



Figura 11 - Crianças na fila
Fonte: Arquivo pessoal.

O horário destinado à leitura era no início da tarde. Sendo também realizado em conjunto com as crianças de outras turmas da escola. As crianças do 1º, 2º e 3º anos saíam de suas respectivas salas de aula e se reuniam em um espaço específico da escola. Nesses momentos as crianças se mostraram animadas e ansiosas. Para organizar o ambiente que a leitura era realizada, a professora deixava as crianças livres para se sentarem perto de quem escolhessem. Enquanto uma criança se direcionava a frente e realizava a leitura. O critério da escolha para a criança que realizava a leitura do dia, segundo a professora, era o desejo da própria criança de se prontificar, escolhendo um pequeno livro e contando a história para os/as amigos/as. As histórias escolhidas não demonstraram aspectos que diferenciavam socialmente os meninos/homens e as meninas/mulheres, mas também não despertavam o olhar para a temática.

Já os momentos de brincadeiras na maioria das vezes aconteciam dentro da própria sala de aula, não eram guiados e as crianças se organizavam por si próprias. Caso julgasse necessário alguma intervenção, como algum conflito, a professora interferia. Também

propunha que as crianças brincassem com pecinhas de montagem ou com pecinhas de tampas de garrafas pet colecionadas, ademais, qualquer brincadeira, interação ou conversa, as próprias crianças se organizavam. No geral, esse era um momento para as crianças brincarem livremente, não era um momento direcionado.

Na grande maioria das vezes, as crianças brincavam todas juntas [12], meninos e meninas, no mesmo círculo, todas elas sentadas no chão da sala com as pecinhas de montagem, era raro acontecer um episódio o qual essa situação mudava. Durante a observação, apenas em um dos dias meninos e meninas brincaram em grupos diferentes. Como a maioria dos meninos terminavam o lanche primeiro, se uniram e foram brincar com as pecinhas. Algumas meninas, terminando depois, decidiram brincar separadas com tampinhas de garrafas. A professora da turma também observou a situação e convidou as meninas para brincarem junto aos meninos com pecinhas. Logo após o ocorrido a professora comentou que isso é raro de acontecer. Ao olhar dela, as crianças mantinham uma boa relação dentro de sala de aula e durante as brincadeiras se mostravam bem unidas.



Figura 12 - Crianças juntas brincando com pecinhas.
Fonte: Arquivo pessoal.

De fato, as crianças da turma se mostravam unidas, criaram laços e afinidades tranquilas entre meninas e meninos, as crianças brincavam, interagiam e se tratavam da mesma maneira, não demonstravam uma separação e diferença de tratamento. Digo isto, percebendo os gestos simples das próprias crianças. Todavia, quanto à escola, é evidente

que muito ainda poderia ser realizado, caso voltasse o seu olhar para essa facilidade das crianças de se relacionarem.

Vale destacar também um episódio em que 3 (três) crianças, uma delas uma menina de outra turma, brincavam com raquetes e bola [13], e em momento algum a professora expressou reprovação. Ademais, os intervalos eram passados dentro da sala de aula e, resumidamente, brincavam de pecinhas de montagem.



Figura 13 - Crianças juntas brincando com raquete e bola
Fonte: Arquivo pessoal.

Em um dos momentos livres, observamos as crianças desenhando e pintando juntas. Duas crianças juntas, uma menina e um menino desenhando bonecas [14]. A naturalidade em que a professora levava esses momentos, sem se opor às escolhas das crianças ou sem separá-las, foi algo que podemos apontar como positivo, pois assim como nos afirma Bell Hooks (2013, p.25) “ensinar de um jeito que respeite e proteja a alma de nossos alunos é essencial para criar as condições necessárias para que o aprendizado possa começar do modo mais profundo e mais íntimo”. E desse modo a professora agiu nessa situação, preservando a ingenuidade e leveza que aquelas crianças apresentavam nesses momentos. Ensinar sobre respeito deve ser, primeiramente, tratar as escolhas das crianças com respeito.



Figura 14 - Menino desenhando boneca.
Fonte: Arquivo pessoal.

A turma pode ser considerada uma turma colaborativa, que participava das atividades. Com o incentivo da professora, participavam dos assuntos, respondiam às questões, liam e se mostravam interessados/as nos conteúdos. Quando a professora incentiva o diálogo de todas as crianças, muitas vezes os meninos participavam de forma mais espontânea, sem a professora precisar perguntar diretamente a eles. Todavia, não havia uma valorização da participação dos meninos em detrimento da participação das meninas. Assim também acontecia com os estímulos e elogios que eram direcionados de forma geral. Em algumas atividades, a professora sugeriu que as crianças escolhessem duplas e as próprias crianças, escolheram suas duplas e se organizaram de formas distintas, menina com menino, menino com menino ou menina com menina. Assim, durante a atividade interagem e se ajudavam.

Apesar de reconhecermos os pontos positivos, também é necessário falar sobre a necessidade de atenção em relação a algumas problemáticas que as atividades das crianças podem reproduzir. Analisando as atividades contidas nos livros didáticos, foi perceptível a diferença em relação às atividades produzidas pela própria professora. A diferença era notória, nas atividades dos livros, as cores e as tarefas destinadas para a menina e para o menino e, principalmente brinquedos e brincadeiras legitimavam um estereótipo de como deve ser o homem e a mulher. Ao observar as atividades contidas nos livros didáticos, foi possível observar, com muita evidência, o papel feminino em uma família. As famílias eram representadas como o padrão que atualmente lutamos para combater:

Entre nós perdura um modelo, mais tradicional, de como a família deve estar organizada. Ele está baseado na ideia de que existem papéis diferentes a serem exercidos pelos membros de uma família: o homem seria o provedor, aquele que trabalha fora garantindo o sustento material do lar, e a mulher seria aquela que cuida da casa, a responsável pela limpeza, pelo apoio emocional e a encarregada do cuidado com os filhos. Esse modelo foi naturalizado de tal maneira que muitas vezes o consideramos a única estrutura possível (e a mais “correta”) de organização de uma família. (Escoura; Lins; Machado, 2016, p.81).

Nestas atividades, a figura materna era demonstrada como a responsável por alimentar, cuidar da casa e deve ser a que cuida, oferece amor e afeto. Já a figura paterna era demonstrada como responsável por trabalhar e prover a estabilidade financeira da família [15]. Quanto aos brinquedos e brincadeiras ilustradas nos livros, notamos a distinção do que são brincadeiras de meninos e de meninas. Elas eram demonstradas sempre brincando de bonecas, de roda, de casinha, já os meninos brincavam de bola, pipa e carrinhos. Brinquedos que, ainda hoje, são muito designados para meninos e meninas desde muito cedo. Em relação às cores, meninos na maioria das vezes usando cores como azul e verde e as meninas, muitas vezes, usando cor de rosa.

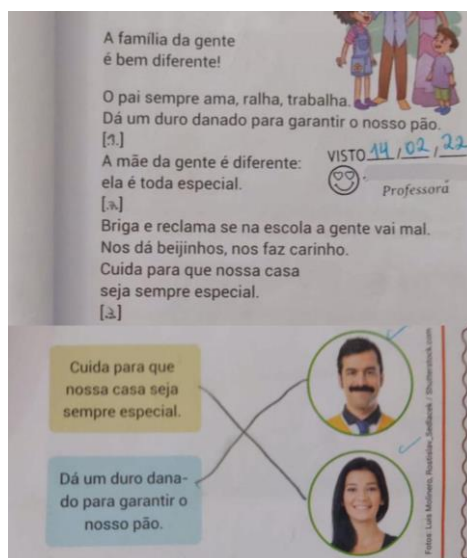


Figura 15 - Atividade de um livro didático: representação de família.
Fonte: Arquivo pessoal.

Em relação às atividades que eram produzidas pela própria professora, não era demonstrada essa separação de papéis do masculino e do feminino. Reconhecemos esse ponto como positivo, mas também notamos lacunas, nas atividades não se colocava meninos e meninas em uma posição de igualdade, o assunto não era tratado. As atividades que as crianças realizavam poderiam conter meios de estimular atitudes, sugestão de

brincadeiras, cores ou atividades designadas de forma que não propaguem a ideia de como deve ser constituída uma família e que não legitimem que o papel da mulher nesta organização familiar é o de cuidar, limpar e cozinhar, vestida de cor de rosa e avental.

Uma vez por semana, a professora fixa da turma se retirava e para a professora de inglês ministrar sua aula. Um fato interessante presenciado em uma das aulas da matéria foi que, em um momento da atividade de identificar e nomear animais na língua inglesa, uma criança decidiu pintar seu passarinho de cor de rosa para, assim, identificar que ela era uma fêmea. Neste momento, não houve nenhuma reação que pudesse levar essa escolha da criança a um momento de diálogo. Afinal, esse pensamento da criança também já era reforçado nas atividades de todas as outras disciplinas e nos livros didáticos.

Havia também um componente nomeado de “cidadania, moral e ética”. Este conteúdo (livro) trata de assuntos como os direitos das crianças, a importância de serem boas pessoas e que cresçam com dignidade fazendo sempre a diferença. Porém, contraditoriamente, o livro continha muitas ilustrações que constantemente separavam quais são as posições esperadas para o homem e para a mulher, culturalmente estabelecidos e reafirmadas no livro. Apesar do objetivo do componente ser trabalhar sobre a cidadania, moral e ética, mostrava nas entrelinhas a desigualdade que nós, mulheres, ainda precisamos enfrentar.

No final das aulas, as crianças terminavam suas atividades e organizavam seus materiais para irem para suas casas. Caso o tempo fosse favorável, se reuniam para interagir e conversar, na maioria das vezes todas juntas. Algo muito positivo e que acreditamos ser um dos fatores que mais diferenciou uma escola para a outra, essa facilidade e liberdade de interação entre meninos e meninas.

4.4 Algumas considerações sobre o observado

Ao observar as duas turmas pudemos perceber pequenas diferenças que podem ser significativas no processo de formação das crianças. Parando para observar o papel da Escola B (Privada) na formação da perspectiva de gênero das crianças ali presentes, podemos separar uma palavra para definir muitas situações: o silêncio. A referida escola, durante o período do nosso estudo, não demonstrou distinguir as crianças e a forma de tratá-las. Não evidenciou, também, uma diferença na aprendizagem ou interesse entre meninos e meninas. Porém, sem dúvidas, esta escola poderia utilizar da “facilidade” das crianças interagirem muito entre si, para desenvolver atividades e discussões sobre a

igualdade de gênero no dia a dia. Não vimos tantos aspectos negativos, porém, ainda há muito a trabalhar.

De modo geral, conseguimos perceber que apenas as atividades nos livros contribuem para a manutenção da desigualdade entre os meninos e as meninas, mas que nas relações, falas, brincadeiras e brinquedos as crianças convivem bem e são tratadas igualmente. Porém, ainda predomina um maior silêncio sobre o assunto, o qual não manifesta muitos aspectos que demonstram a desigualdade, mas que também não trabalha essa temática no dia a dia para desenvolver nas crianças uma formação baseada nas diferenças, mas não na desigualdade. Poderíamos denominar esse fato de neutro, se acreditássemos que isto fosse possível. Afinal, seguindo a linha de raciocínio de Paulo Freire (1996, p. 57) quando diz, em sua obra *Pedagogia da Autonomia*: “que é mesmo a minha neutralidade senão a maneira cômoda, talvez, mas hipócrita, de esconder minha opção ou meu medo de acusar a injustiça? ‘Lavar as mãos’ em face da opressão é reforçar o poder do opressor, é optar por ele”.

Assim, quando nos privamos de tratar uma temática, estamos compactuando com ela. Quando não tratamos a equidade/igualdade de gênero, compactuamos com a desigualdade de gênero, assim como quando silenciemos sobre homofobia, racismo, abuso infantil, estamos fazendo parte da parcela da sociedade que compactua, mesmo que minuciosamente, com essas tantas formas de violência. Sobre a educação, Paulo Freire (1996, p. 56) cita que:

A qualidade de ser política, inerente à sua natureza. É impossível, na verdade, a neutralidade da educação. E é impossível, não porque professoras e professores “baderneiros” e “subversivos” o determinem. A educação não vira política por causa da decisão deste ou daquele educador. Ela é política.

Não podemos tornar o ambiente escolar um lugar que silencia as questões de gênero, mas sim um lugar, que anuncia e denuncia, um lugar no qual as crianças se sintam seguras e possam compreender que o seu lugar no mundo não deve estar determinado de acordo com o seu sexo. Por outro lado, enquanto conseguimos visualizar que a instituição privada utiliza mais o silêncio e não demonstra muitas ações que coloquem essa temática em discussão, vemos a outra instituição que acaba colaborando, muitas vezes, em alto e bom som, com a separação entre meninos e meninas.

Refletindo sobre a autonomia docente em cada instituição observada, da esfera pública e privada, daria a entender que, pela maior liberdade de produzir as atividades (pelo fato de não utilizar os livros didáticos e as atividades prontas deles), a esfera pública

poderia para tratar do assunto discutido aqui com maior frequência e facilidade. Fosse nas atividades elaboradas em folhas avulsas, nas vivências, mesmo não se prendendo às atividades prontas dos livros, nas atividades e ações não foram abordadas questões alusivas à igualdade de gênero pela professora da Escola A (Pública).

Pode ocorrer de pessoas (até mesmo profissionais da educação) indagarem em que vai influenciar no aumento dos índices de violência contra mulher o uso de cores específicas para meninas e meninos. A grande questão é que essa separação se inicia de forma sutil, fazendo as crianças compreenderem desde tenra idade o que deve ou não pertencer a si, o que pode ou não fazer. É desde muito cedo que muitas crianças entendem, quando o maior espaço da quadra é usada pelos meninos, que pessoas do sexo masculino tem o direito de dominância na vida em sociedade, inclusive familiar, profissional e sexual.

Além de influenciar na sua infância e na liberdade de fazer, usar e brincar do que desejar quando criança, é a partir desses aspectos considerados pequenos, que vai sendo constituindo erroneamente qual é o lugar que a mulher pode ou não ocupar, qual é o comportamento que ela pode ou não ter. É a partir dessas crianças que constituímos um presente e um futuro, uma sociedade que ditou e dita o lugar da mulher, lugar este sempre abaixo do homem. Todavia, nós, profissionais da educação, devemos nos comprometermos politicamente com a educação, ao tomarmos posse do nosso papel na construção de um paradigma totalmente diferente, o qual vem sendo construído durante décadas: a mulher tem o direito de alcançar e ocupar no mundo o lugar que ela desejar. Esse direito não nos deve ser retirado.

Durante a pesquisa, conhecemos crianças que demonstraram um reflexo muito grande do que a sociedade impõe para elas desde muito cedo. Como dito, meninas e meninos fazem praticamente tudo, separadamente. A escola, nesta situação, poderia utilizar estratégias, dinâmicas e metodologias para romper com essa distinção de papéis, comportamentos e perspectivas sobre si mesmas, que as crianças demonstram naquele ambiente escolar. Não obstante, não deveria contribuir com a reprodução dessas situações que perpetuam a desigualdade, fazendo com que o ambiente escolar não seja um lugar que distingue as crianças pelo sexo, através de adjetivos que colocam as meninas como as estudiosas e prendadas e os meninos como os que mais têm dificuldades, sem muito interesse a aprender.

Para finalizar, precisamos ressaltar que essa temática não é fácil de ser abordada. Compreendemos que por trás de cada criança há uma história, por trás de cada criança há uma família com seus modos de pensar, de sentir e de agir arcaicos, advindos, certamente, de uma sociedade patriarcal extremante machista. Assim como, por trás de cada profissional há uma pessoa com suas concepções e seus preceitos sociais. Não é fácil colocar na escola uma responsabilidade tão grande, porém, ao mesmo passo que a educação escolar acaba sendo um reflexo da sociedade em que vivemos, também é a chave para a mudança. Para isso,

[...] pesquisas, rodas de conversa, debates, palestras e mediações de conflitos que girem em torno da temática de gênero devem sempre compor o planejamento anual de atividades em todas as disciplinas, e ações para a superação das desigualdades de gênero não podem faltar no projeto político pedagógico. (Escoura; Lins; Machado, 2016, p.79).

Neste caso, reforçamos a importância da formação dos/as profissionais da educação, uma formação que lhes dê base para um trabalho traçado de objetivos que façam da sociedade um lugar mais digno. Não é uma tarefa simples, mas é necessária. Pois, “acreditamos ser possível construir uma escola em que gênero não seja restritivo e excludente, mas plural, uma escola em que se assegure uma educação genuinamente inclusiva e transformadora” (Escoura; Lins; Machado, 2016, p.10) e que pode ser a chave para a mudança.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos que o objetivo proposto para este trabalho foi alcançado: conseguimos perceber as diferenças no cotidiano nessas duas escolas, de uma cidade pequena do interior paraibano, no que tange a cumprir, bem ou não, o seu papel na construção da percepção de gênero das crianças. De um lado, uma escola de cunho particular que, nesse estudo, apresentou uma “boa” base para que esse assunto fosse tratado, mas que ainda precisará melhorar, ainda muito para cumprir o seu papel social. As crianças brincam, interagem e participam das atividades umas com as outras independente do gênero, e a escola poderia utilizar essa facilidade e desenvolver ainda mais esses aspectos, auxiliando em uma formação para a cidadania e desenvolver a ideia de igualdade juntamente com as crianças, para que a partir delas possamos tornar um futuro cada vez mais humano.

Por outro lado, na pública, vimos meninas e meninos que se tratam com completa diferença, afirmando isso, constantemente, em tudo o que fazem. As formas que essas crianças se expressavam refletiram muito suas experiências com a sociedade e com a família, e a escola deveria ser um lugar de crescimento para que esses pensamentos formados fossem alvo de mudança. Na escola pública, foi possível observar a influência do ambiente familiar na maneira como as crianças percebem os papéis de gênero, e essas perspectivas acabavam sendo reproduzidas na escola. Assim, o estudo aponta para a necessidade de uma maior abertura ao diálogo sobre igualdade de gênero e para a importância de incluir discussões sobre diversidade e respeito às diferenças desde cedo no currículo escolar e em seu planejamento.

Entretanto, é importante notar que a escola particular também enfrenta desafios. O silêncio sobre a temática de gênero pode indicar uma falta de abordagem mais aprofundada e sistemática sobre a igualdade. Embora a convivência entre as crianças possa ser harmoniosa, a ausência de discussões explícitas sobre diversidade e igualdade pode limitar o desenvolvimento de uma formação baseada nas diferenças, mas não na desigualdade. É necessário reconhecer que a educação para a igualdade de gênero é um processo ativo e contínuo, para avançar em direção a uma sociedade mais justa e igualitária, é imprescindível que a escola assuma um papel proativo na promoção de uma educação que vise a diferença como antônimo de desigualdade, não como sinônimo. Dessa forma, embora a convivência na escola particular demonstre respeito e igualdade nas interações diárias entre as crianças, a falta de abordagem de forma sutil e interativa

sobre gênero no dia a dia pode representar uma oportunidade perdida para desenvolver uma consciência crítica sobre as desigualdades de gênero presentes na sociedade, bem como na construção de pertencas de gênero ainda mais livres.

Diante desses resultados, fica evidente que a escola desempenha um papel fundamental na formação das percepções de gênero das crianças. A educação deve ser um espaço acolhedor e seguro, que promova a reflexão crítica sobre os padrões estabelecidos e estimule a igualdade entre meninas e meninos. Professores/as e educadores/as têm um papel-chave nesse processo, ao oferecerem exemplos positivos de representatividade de gênero e ao desafiar os estereótipos presentes na sociedade. Para além deles/as, as escolas têm a responsabilidade de trabalhar para construir um ambiente educacional que valorize a diversidade e desafie os estereótipos de gênero arraigados. Por fim, é necessário que as políticas educacionais também sejam sensíveis a essas questões, fornecendo orientações plausíveis. Todavia, de acordo com a pesquisa, conseguimos perceber que a educação brasileira ainda falha e precisa avançar significativamente no que diz respeito à promoção da igualdade de gênero nas escolas.

Portanto, concluímos que é fundamental que as escolas sejam ambientes inclusivos, nos quais todas as crianças se sintam respeitadas e representadas. Promover a igualdade de gênero desde a infância é essencial para criar uma sociedade mais justa e igualitária. Que esta pesquisa possa ser mais um pequeno passo para impulsionar um futuro em que o estereótipo "MENINAS NÃO TÊM FORÇA" seja superado pelo poder do conhecimento, do respeito e inclusão, onde a força de cada pessoa seja medida pela união, não pela divisão.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, Anete; MORUZZI, Andrea Braga. **O plural da infância**: aportes da sociologia. São Carlos: Edufscar, 2010.
- ALVARENGA, Carolina. Saberes, vivências e sentimentos de professoras/es sobre gênero e diversidade sexual na educação infantil. IN: RIBEIRO, Claudia (org.). **Tecendo gênero e diversidade sexual nos currículos da educação infantil**. Lavras: UFLA, 2010.
- ALVES, Gemima. **Discussão nas escolas sobre gênero e violência contra a mulher**: uma breve análise da BNCC. Campina Grande: Realize Editora, 2022.
- AUAD, Daniela. **Educar meninas e meninos**: relações de gênero na escola. 2. Ed. São Paulo: Contexto, 2012.
- AUAD, Daniela. **Educação para a democracia e co-educação**: apontamentos a partir da categoria gênero. Revista USP, p. 136-143, 2002.
- BENEVIDES, Maria Victória. **Educação em direitos humanos**: de que se trata. Formação de educadores: desafios e perspectivas. São Paulo: UNESP, 2003
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/junho-2013-pdf/13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf>
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática**. Ministério da Educação e do Desporto: Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1997. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/pcn/orientacao.pdf>
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, [2016]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB**. 9394/1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm
- Brasil. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base**. – Brasília, DF : Inep, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/113005.htm
- COLLING, Leandro. **Gênero e sexualidade na atualidade**. Salvador: UFBA, 2018.
- ESCOURA, M; LINS, B. A; MACHADO, B. F. **Diferentes, não desiguais**: a questão de gênero na escola. 1a ed. São Paulo: Editora Reviravolta, 2016.

EVANGELISTA, Aracy Martins. **Algumas reflexões sobre a relação literatura/escola.** Anped. GT Alfabetização. Caxambu: Leitura e Escrita, 2001.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança:** Um reencontro com a Pedagogia do oprimido. 1a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir:** a Educação como prática de liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla- São Paulo. 1º Ed. Editora Martins Fontes, 2013.

HOOKS, Bell. **Tudo sobre o amor:** novas perspectivas (1952). Tradução: Stephanie Borges. São Paulo: Elefante, 2021.

LAJOLO, Marisa. **Literatura Infantil Brasileira. História e Histórias.** São Paulo: Editora UNESP, 2022.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação:** uma perspectiva pós-estruturalista. 6a ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2003.

PERONI, V. M. V.; CAETENO, M. R. **O público e o privado na educação:** Projetos em disputa?. Brasília: Retratos da Escola, v. 9, p. 337-352, 2015.

PERROT, Michelle. **Minha História das Mulheres.** Tradução Ângela M. S. Corrêa. São Paulo: Contexto, 2008.

SIMIONATO, Marta Maria; SOARES, Solange Toldo. **TEORIA E METODOLOGIA DA PESQUISA EDUCACIONAL:** ponto de partida para o trabalho de conclusão de curso. UNICENTRO - Paraná, 2014. *E-book*

SOARES, Z. M. P.; SANTOS, N.R.L.; PEREIRA, S. Documentos curriculares: gênero e sexualidade em discussão. **Em defesa do direito à educação escolar: didática, currículo e políticas educacionais em debate.** 1ed. Goiânia: Gráfica UFG, p. 83-92, 2019.

UNESCO, OMS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos da ONU.** Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/91601-declaracao-universal-dos-direitos-humanos>

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem.** Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>

VICROVSKI, Alessandra Kátia. **A questão de gênero na Base Nacional Comum Curricular:** percepções dos professores de História dos anos finais do Ensino Fundamental de uma cidade da Região do Alto Uruguai/RS. 2020.

[3] <https://liraguilherme.com.br/Quem-Disse>

[4] <https://www.euleioparaumacrianca.com.br/estante-digital/pode-ser/>

[5] <https://www.euleioparaumacrianca.com.br/estante-digital/a-descoberta-do-adriel/>