

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS E
GESTÃO EDUCACIONAL
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO EDUCACIONAL**

Litiéli Wollmann Schutz

**“MENINAS NÃO GOSTAM DE CARROS, MENINOS NÃO PRESTAM
ATENÇÃO” : IDENTIDADES DE GÊNERO NO CONTEXTO ESCOLAR**

Santa Maria, RS
2018

Litiéli Wollmann Schutz

**“MENINAS NÃO GOSTAM DE CARROS, MENINOS NÃO PRESTAM ATENÇÃO”:
IDENTIDADES DE GÊNERO NO CONTEXTO ESCOLAR**

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Gestão Educacional do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de **Especialista em Gestão Educacional**.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Sueli Salva

Santa Maria, RS
2018

Litiéli Wollmann Schutz

"MENINAS NÃO GOSTAM DE CARROS, MENINOS NÃO PRESTAM ATENÇÃO": IDENTIDADES DE GÊNERO NO CONTEXTO ESCOLAR

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Gestão Educacional do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de **Especialista em Gestão Educacional**.

Aprovado em dia 17 de agosto de 2018:



Sueli Salva, Dr.^a (UFSM)
(Presidente/Orientadora)



Simone Galina, Dr.^a (UFSM)



Maria Talita Fleig, Dr.^a (UFSM)

AGRADECIMENTOS

A mim mesma, pela dedicação, pelas noites sem dormir e pelos esforços feitos para alcançar meu objetivo.

Ao meu companheiro de vida e amante, Anderson, por todas às vezes que suportou as lágrimas, as reclamações, pelos abraços e palavras de incentivos.

À minha família, pelo incentivo e carinho.

À minha orientadora e amiga, Sueli Salva, pela dedicação e ajuda nessa caminhada.

Aos integrantes do grupo de pesquisa Filosofia, Cultura e Educação (FILJEM) pelo apoio e pelas contribuições relevantes para o desenvolvimento desta pesquisa.

Às minhas amigas, Daiany, Roséli e Fabiana, pelas palavras de incentivos e “puxões” de orelha quando pensava em desistir.

À escola pesquisada, por abrir o espaço para que esta pesquisa fosse realizada.

Ser menina
Ser menino
Tanto faz
Quando o que importa é brincar
Azul no rosa
Rosa no azul
Laranja no verde
Roxo no marrom
Quando o assunto é brincar
Experimentar é a única palavra de ordem
Brincar, criar, imaginar
Imagine que sou um menino e vivo a rodar
Saia balão salto de toc-toc
Imagine uma menina e sua bola a rolar
Quinhentos canhões para estourar
Imaginar criar
O que importa mesmo é experimentar
Desafiar ousar
E – acima de tudo – Brincar!
(Criança a brincar – Suzana Feldens Schwertner)

RESUMO

“MENINAS NÃO GOSTAM DE CARROS, MENINOS NÃO PRESTAM ATENÇÃO”: IDENTIDADES DE GÊNERO NO CONTEXTO ESCOLAR

AUTORA: Litiéli Wollmann Schutz

ORIENTADORA: Sueli Salva

Este estudo está vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e à linha de pesquisa LP2-Gestão Pedagógica e Contextos Educativos. Tem como temática as identidades de gênero no contexto escolar, uma pesquisa realizada nos Anos Iniciais do ensino fundamental. Compreende-se gênero como uma construção social, com base nas diferenças biológicas, que distingue e atribui significado ao que se entende por ser homem e mulher. A partir dessas distinções são determinados aos indivíduos papéis, comportamentos, vestimentas, e na infância, o direcionamento de brincadeiras e brinquedos julgados adequados para meninos e meninas. O estudo tem como objetivo compreender como as identidades de gênero se evidenciam nas situações de brincadeira e interação das crianças e nas ações das professoras no contexto escolar. A metodologia baseia-se em uma pesquisa qualitativa, com princípios da pesquisa etnográfica, utilizando a observação participante e registros em diário de campo como técnica de produção de dados. Discutir o tema identidades de gênero no contexto educativo é pertinente para compreender como essa questão é tratada na prática docente, pela gestão escolar e como as mesmas são enfatizadas nas políticas públicas. Para o embasamento teórico foram utilizadas autores como Louro (1996, 2000), Scott (1994, 1995), Angrosino (2009) e Lück (2001, 2009). Como resultado, observou-se que as professoras necessitam de espaço para reflexão e discussão da temática, pois, muitas vezes, suas condutas baseiam-se no senso comum. A partir das observações foi possível perceber que as crianças em suas brincadeiras, em alguns momentos, reproduzem o que foi aprendido socialmente, e em outros, transgridem, protagonizando maneiras diferentes de ser menino ou menina, diferente do que foi estipulado socialmente para o sexo feminino e o sexo masculino, (re)inventando, assim, outros papéis.

Palavras-chave: Identidade de Gênero. Gestão Escolar. Prática Docente.

ABSTRACT

“GIRLS DO NOT LIKE TOYCARS, BOYS DO FOCUS”: GENRE RELATIONSHIPS ON SCHOOL CONTEXT

AUTHOR: Litiéli Wollmann Schutz
ADVISOR: Sueli Salva

This study is linked to the Postgraduate Program in Public Policies and Educational Management of the Federal University of Santa Maria (UFSM) and the research line LP2- Pedagogical Management and Educational Contexts. It has as its theme the gender identities in the school context, a research carried out in the Early Years of elementary school. Gender is understood as a social construction, based on biological differences, which distinguishes and assigns meaning to what is meant by being male and female. From these distinctions are assigned to individuals roles, behaviors, clothing, and in childhood, the direction of play and toys judged suitable for boys and girls. The study aims to understand how gender identities are evidenced in situations of play and interaction of children and in the actions of teachers in the school context. The methodology is based on a qualitative research, with principles of ethnographic research, using participant observation and records in field diary as data production technique. Discussing the topic of gender identities in the educational context is pertinent to understand how this issue is addressed in teaching practice, by school management and how they are emphasized in public policies. For the theoretical basis, authors such as Louro (1996, 2000), Scott (1994, 1995), Angrosino (2009) and Lück (2001, 2009) were used. As a result, it was observed that the teachers need space for reflection and discussion of the subject, because, often, their conducts are based on common sense. From the observations it was possible to perceive that the children in their games, at times, reproduce what was learned socially, and in others, transgress, leading different ways of being a boy or a girl, different from what was stipulated socially for the female sex and the male sex, (re) inventing, thus, other roles.

Keywords: Gender Identity. School management. Teaching Practice

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Quadro-síntese da pesquisa	19
---------------------------------------------	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

LDB	Lei de Diretrizes e Bases
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional da Educação
PPP	Projeto Político-Pedagógico
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	11
2	CAMINHOS SEGUIDOS DURANTE A PESQUISA	166
3	AS IDENTIDADES DE GÊNERO E O CONTEXTO ESCOLAR.....	211
3.1	“TEM UMAS CRIANÇAS COM UMAS ATITUDES MUITO ESTRANHAS”: TRABALHANDO COM O CONCEITO DE GÊNERO	211
3.2	SER HISTÓRIA – UM LUGAR PARA AS MULHERES.....	29
3.3	AS RELAÇÕES DE GÊNERO PRESENTES NAS BRINCADEIRAS INFANTIS.....	322
3.4	OS DESAFIOS DA DISCUSSÃO DE GÊNERO NO CONTEXTO ESCOLAR.....	4141
4	GESTÃO ESCOLAR: UMA DISCUSSÃO ENVOLVENDO AS IDENTIDADES DE GÊNERO	466
5	APONTAMENTOS FINAIS.....	544
	REFERÊNCIAS	566
	ANEXO 1 – AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL	60
	ANEXO 2 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	61
	ANEXO 3 – PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO.....	644

1 INTRODUÇÃO

Dentro dos diversos contextos sociais e culturais existentes, há barreiras simbólicas e concretas que delimitam as diferenças entre indivíduos e grupos sociais. Quando essas barreiras se tornam rígidas, classificando ou desclassificando os grupos sociais, elas acabam se tornando discriminações e preconceitos que podem ser problematizados com base no conceito de gênero. Pesquisadoras como Louro (1996, 2000), Saffioti (1992, 1997), essas autoras¹, se debruçaram sobre as questões de gênero e desenvolveram inúmeros estudos que nos ajudam a compreender a organização da nossa sociedade de outro ponto de vista, ou seja, nos fornecem lentes para olharmos de forma crítica para situações do cotidiano que envolve as questões de gênero. Essas autoras se constituem como referencial teórico para a realização da análise dos dados dessa pesquisa.

A partir da minha trajetória de vida comecei a questionar o motivo de ainda vivermos em uma sociedade machista², sexista³ e homofóbica⁴. Vivi toda minha infância e adolescência em uma pequena cidade de interior chamada Toropi (RS). Meus pais eram pobres e sem condições de comprarem roupas novas todo tempo e acabavam me vestindo com as roupas que meus primos não usavam mais. Como eles eram meninos, eu saía de casa vestida “de menino”.

Assim, vestida com “roupas de menino” participava da escola, dos passeios com a família e das festas de aniversário. Nunca tive problemas quanto a isso, talvez por ainda ser pequena demais para compreender as diferenças sociais existentes entre meninas e meninos, ou por ser uma questão cultural, relacionada à classe social que não enxergava como um problema usar roupas usadas de outras pessoas mesmo que, no meu caso, fossem de meninos. Ou ainda, talvez, porque

¹ Neste estudo será utilizada a palavra autora, pois a grande maioria da bibliografia é formada por mulheres e também para que a escrita deste trabalho se torne não sexista.

² “Opinião ou atitudes que discriminam ou recusam a ideia de igualdade dos direitos entre homens e mulheres; Característica, comportamento ou particularidade de macho; macheza; Demonstração exagerada de valentia.” (FERREIRA, 1995, p. 233).

³ “Característica do que ou de quem possui ideias ou comportamentos que denotam sexismo; Pessoa que possui particularidades e/ou características que denotam sexismo; que demonstra qualquer tipo de discriminação baseada exclusivamente no sexo: o sujeito possuía um discurso sexista porque acreditava que a mulher, por ser mulher, não poderia dirigir bem.” (FERREIRA, 1995, p. 450).

⁴ “Relacionado à homofobia; preconceito contra os homossexuais; Diz-se do sujeito e/ou de um grupo de pessoas que possuem ou demonstram ações e comportamentos relacionados à homofobia; homóforo.” (FERREIRA, 1995, p. 150).

menina usar roupas de menino não gerasse tanta desconfiança quanto à orientação sexual. Muito diferente no caso de um menino usar roupas de menina. Desse modo, fui me construindo como indivíduo. Hoje, com as leituras de Louro (2000), por exemplo, compreendo que aprendemos a sermos homens e mulheres e que as construções das identidades de gênero⁵ se dão através de inúmeras aprendizagens e práticas sociais.

Minhas vivências escolares foram marcadas por dificuldades e persistência. Nos anos iniciais tinha que acordar cedo e caminhar até a escola, pois não tinha meio de transporte e a escola era longe. Porém, o lado bom disso era que ao longo do percurso ia encontrando colegas que também caminhavam até o colégio, então ir para a escola, mesmo a pé, era uma experiência divertida todas as manhãs. Neste período, recordo-me estudar em turmas multisseriadas, em que havia uma única professora. Nesta escola a professora, além de dar aula, tinha como tarefa limpar a escola, fazer lanche e organizar a cozinha. Os estudantes tinham um cronograma que ajudavam a professora nas tarefas, lembro que eu não gostava de ajudar, pois tinha a tarefa de lavar a louça, enquanto que um outro colega secava. Essa divisão de tarefas tinha sido feita pela professora, se eu tivesse tido a oportunidade de escolher, escolheria secar, pois nunca gostei de lavar a louça. A divisão sexual do trabalho, que iniciava na família tinha continuidade na escola já que dificilmente eram os meninos que lavavam a louça. A tarefa é mais difícil que secar, mas ao ser feita por meninas e mulheres torna-se fácil.

Os meus amigos todos moravam longe (escrevo amigos, pois não me recordo de ter amigas), sendo assim brinquei boa parte da minha infância sozinha. Meu pai, por sua vez, me levava junto para aprender a fazer as tarefas da roça e quando chegava em casa eu tinha que ajudar minha mãe nas tarefas domésticas. Meu pai raramente nos ajudava, recordo-me que sentava para olhar televisão e quando minha mãe pedia sua ajuda, ele mandava me chamar. Ou seja, desde muito cedo eu tinha o compromisso do trabalho externo e também do trabalho doméstico, tendo assim uma jornada dupla de trabalho, além de começar a compreender uma diferença importante relacionada à divisão sexual no ambiente de trabalho.

⁵ Finco (2004) ressalta que a construção da identidade de gênero acontece ao longo da vida toda. As identidades de gênero são plurais e estão em constantes transformações. Ao longo da escrita deste trabalho utilizo as expressões identidades de gênero e relações de gênero para enfatizar que as desigualdades entre homens e mulheres são construídas pela sociedade, e não determinadas pela diferença biológica entre os sexos.

Ao crescer, em minha adolescência, quando pedia para sair, ir a festas, bailes, passear, meus pais nunca deixaram, argumentando que eu era menina e não podia sair sozinha. Assim, cresci sendo ensinada a fazer o trabalho da roça, ou seja, auxiliava meus pais na plantação e preparação do fumo, capinava e cuidava dos demais afazeres do dia a dia. Mesmo tendo acordado cedo para ajudar na lavoura, durante a tarde ia para a escola e ao chegar à noite em casa ajudava minha mãe nas tarefas. Porém, meu primo (um ano mais velho), desde muito novo, tinha moto, saía para jogar futebol sozinho, ia com os amigos para as festas e bailes, ajudava meu tio na lavoura, mas ao chegar em casa sentava para olhar televisão e descansar, enquanto minha tia preparava o jantar. Nunca gostei de fazer nem as tarefas domésticas e nem o serviço da lavoura, por isso, sempre me dediquei muito a estudar.

O ensino médio, foi marcado pela vontade de ir embora de casa e melhorar de vida, lembro que existia uma dedicação incansável, pois descobri que aquele momento era o último passo para ter acesso à universidade. Sonhava e acreditava que ter acesso ao ensino superior me traria a liberdade. Liberdade, esta, que desde muito cedo lutei para ter, pois venho de uma família, onde meninas com dezesseis anos se casavam com os filhos dos vizinhos e por ali ficam presas a seus esposos, sendo donas de casa, mãe, sem ter a oportunidade de ter acesso ao conhecimento e ter novas experiências.

No período da manhã eu trabalhava com meu pai, quando ele não tinha serviço na lavoura, trabalhava como outros produtores de fumo para conseguir dinheiro. O dinheiro que conseguia, guardava, pois tinha um ideal fazer o vestibular da Universidade Federal de Santa Maria e vir morar na cidade. Meu pai sempre demonstrou ser contra minha vontade de sair de casa. A minha mãe, por sua vez, incentivava como podia com palavras, e também, muitas vezes, pegando dinheiro escondido do meu pai e me dando para auxiliar na busca do meu sonho. E assim, a passos lentos, fui conquistando meu espaço e minha liberdade, hoje percebo que minha mãe compartilhou desde o princípio este sonho comigo, pois, orgulhosa, verbaliza que queria muito ter estudado, mas que não teve outro destino a não ser casar e ficar trabalhando na roça.

O modo como fui educada e os trabalhos que eu aprendi desde cedo estão relacionados com os diferentes modos de educar meninos e meninas. Hoje, percebo, a partir de Louro (2008), que as mulheres ainda são educadas para ocupar

o espaço doméstico, para servirem aos homens e para terem menos liberdade que eles.

Entendo, no entanto, que a luta dos movimentos feministas tem provocado algumas mudanças, mas ainda há um longo percurso para que as mulheres alcancem os mesmos direitos e oportunidades que os homens. Aos poucos esse sistema vem sendo rompido, na medida em que elas têm acesso à formação e buscam melhores posições/lugares no mercado de trabalho.

Durante a minha trajetória acadêmica comecei a pesquisar as questões de gênero e sexualidade infantil, ainda quando cursei a Licenciatura em Pedagogia, na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). O interesse por pesquisar sobre a temática emergiu ao perceber que a equipe diretiva⁶ e as professoras⁷ de uma escola municipal na qual desenvolvi meu estágio supervisionado não conseguiam tratar abertamente questões relacionadas às identidades de gênero e sexualidade infantil no contexto escolar.

Na referida escola ocorreu um episódio em uma aula do terceiro ano no qual havia um menino que se vestia com roupas da irmã para ir à escola, ele também adorava brincar com bonecas, ia para a escola usando maquiagem, atitudes estas que, para a professora regente da turma, eram “fora do contexto”, ainda mais dentro do ambiente escolar. Era angustiante perceber a falta de conhecimento sobre as questões de gênero e a ausência da discussão da temática que pairava sobre a referida instituição.

Durante a elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) trabalhei com a sexualidade infantil e como essa temática era compreendida pelas professoras. Os resultados da minha pesquisa mostraram que, muitas vezes, as professoras usam do senso comum para embasar seu trabalho, já que espaços para a discussão e reflexão sobre sexualidade infantil são praticamente inexistentes. Dessa forma, pela necessidade de continuar explorando esse assunto, novamente me debruço a pesquisar, porém, desta vez, para a realização de uma monografia que tem como temática as identidades de gênero no contexto escolar, para assim compreender melhor como ocorrem tais construções.

⁶ Baseados nos estudos de Lück (2009), entende-se gestão escolar como sendo todas as pessoas que fazem parte do contexto escolar, sendo estas professoras, comunidade escolar e funcionários em geral.

⁷ Será utilizada durante a escrita deste trabalho a palavra professoras, pois o sexo feminino é predominante dentro do espaço escolar.

A escola é um espaço de aprendizagens no qual se ensina conteúdos, é promovida a cidadania e, neste sentido, é importante que seja espaço de discussão e reflexão sobre temáticas como identidade de gênero e sexualidade. Dessa forma, a escola poderá auxiliar para o desenvolvimento de uma sociedade que pode problematizar preconceitos e discriminações baseados nas diferenças entre homens e mulheres.

Acreditando na necessidade de uma continuidade na reflexão e na problematização das identidades de gênero é que me propus a realizar essa monografia que tem como problema de pesquisa: como as identidades de gênero se apresentam no contexto escolar? O objetivo geral desta pesquisa é compreender como as identidades de gênero se evidenciam nas situações de brincadeira e interação das crianças, e nas ações das professoras no contexto escolar.

Os objetivos específicos são: Identificar aspectos referentes às identidades de gênero pontuadas pelas crianças; Relacionar situações ocorridas relativas às questões de gênero com a atuação das professoras no cotidiano escolar; Desenvolver estudos teóricos que problematizam questões de gênero no contexto escolar.

O caminho metodológico desta pesquisa adota alguns princípios da etnografia e faz uso da técnica da observação participante para a produção de dados e registro em diário de campo. A construção do diário de campo foi permeada por uma escrita descritiva detalhada para que assim haja uma maior possibilidade de análise das interações dos sujeitos, ações e concepções.

Este trabalho apresenta-se estruturado em cinco capítulos. O primeiro trata desta introdução; o segundo contextualiza os caminhos teórico-metodológicos utilizados nesta pesquisa; o terceiro capítulo traz abordagens em torno das identidades de gênero envolvendo discussões acerca das práticas docentes; o quarto aborda a discussão sobre a gestão escolar, dando os fundamentos necessários para olhar para a escola e sua organização; e o quinto capítulo apresenta discussões sobre os dados produzidos, seguido das considerações finais do estudo. Por se tratar de uma pesquisa que discute identidades de gênero, o esforço é para que a escrita possa ser construída a partir da linguagem inclusiva, enfatizando como postura política a visibilidade das mulheres considerando que elas são a maioria nos contextos educativos nos primeiros anos do Ensino Fundamental.

2 CAMINHOS SEGUIDOS DURANTE A PESQUISA

Este trabalho se caracteriza como uma pesquisa qualitativa que agrega princípios da pesquisa etnográfica, fazendo uso da observação participante e de registros no diário de campo como técnicas da produção de dados. Para Minayo (2001), a metodologia inclui as concepções teóricas de abordagem e o conjunto de técnicas que possibilitam a “descrição ou representação da realidade”.

A pesquisa qualitativa não se limita à representação numérica, possuindo também um aprofundamento da compreensão de fragmentos da realidade social. Embora seja possível o uso de dados estatísticos, a intenção principal da pesquisa qualitativa é o estudo de universos de significados, como motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das identidades, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à quantificação de variáveis e análise estatística (MINAYO, 2001). Neste trabalho, a abordagem qualitativa se mostra a mais adequada, pois os resultados construídos estarão interligados com uma gama de significados, os quais a pesquisa engloba, além de possibilitar o entendimento mais aprofundado dos aspectos atrelados aos objetivos propostos.

Para a construção do processo de investigação e para um melhor entendimento do contexto estudado, esta pesquisa se caracteriza como um estudo exploratório etnográfico, pelo breve tempo de observação no campo e por se tratar de um estudo de especialização. Conforme André (1995), um dos principais aspectos da pesquisa etnográfica é o tempo prolongado que o pesquisador permanece inserido no campo da pesquisa. Porém, o que se tem feito atualmente é uma “adaptação da etnografia à educação”, que visa a efetivação de um estudo desse tipo e que permite ao pesquisador a “observação participante, a entrevista intensiva e a análise de documentos” com um tempo reduzido em campo (ANDRÉ, 1995, p. 28). Portanto, no caso deste estudo, não será realizada a entrevista intensiva e a análise de documentos, mas apenas a observação participante.

A pesquisa etnográfica tem como foco estudar características de contextos de um determinado povo e cultura. É utilizada com ênfase dentro do contexto educativo, pois analisam as identidades entre escola, aluno, professor e comunidade escolar, como o intuito de conhecer profundamente os diferentes problemas que sua

interação desperta. A etnografia, para Angrosino (2009, p. 30), “[...] é a arte e a ciência de descrever um grupo humano, suas instituições, seus comportamentos interpessoais, suas produções materiais e suas crenças.” Nesta pesquisa, optou-se por utilizar a pesquisa etnográfica, sendo a abordagem que mais se aproxima do objetivo proposto.

A pesquisa etnográfica se caracteriza por: ser baseada em pesquisa de campo; ser personalizada, pois o pesquisador fica frente a frente aos sujeitos; ser multifatorial, podendo ser utilizadas várias técnicas de pesquisa; requer comprometimento do pesquisador, o qual terá que se inserir por um tempo determinado dentro do contexto a ser estudado; ser dialógica, na qual as conclusões e as interpretações podem ser discutidas de maneiras diversas; ser holística, pois retrata o mais complexo do grupo estudado (ANGROSINO, 2009).

Neste estudo, o uso da técnica de observação participante foi considerado o mais adequado, pois deu suporte para um melhor entendimento do contexto educativo pesquisado. Segundo Angrosino (2009), o pesquisador precisa ser aceito no contexto que irá pesquisar, para assim poder fazer uma boa pesquisa e conseguir realizar uma observação participante. O tempo que o pesquisador ficará inserido dentro do contexto pesquisado dependerá do objetivo que se pretende alcançar.

Angrosino (2009, p. 76) declara que a observação participante “[...] é um processo de aprendizagem por exposição ou por envolvimento nas atividades de aprendizagem cotidianas e rotineiras de quem participa do cenário da pesquisa.” Dessa forma, o pesquisador ao estar inserido no campo precisa ficar atento a tudo que acontece, pois assim conseguirá detalhes importantes para sua pesquisa. Angrosino destaca:

Pensar que todos nós temos uma facilidade natural para observar e descrever as pessoas e eventos que nos rodeiam é precipitado. Mas, de fato, o que geralmente temos é um processo de projeção bem desenvolvido. Quando estamos funcionando nos nossos próprios mundos do cotidiano, é simplesmente ineficaz prestar atenção completa e objetivamente em tudo, até mesmo em coisas que nos são muito familiares. Nos nossos próprios mundos aprendemos a focar. Aquilo que não ‘vemos’ é sempre maior que aquilo que ‘vemos’. [...] Então a observação da etnográfica não pode depender somente das nossas facilidades ‘naturais’. Temos que trabalhar duro para realmente ver todos os detalhes de uma nova situação. (ANGROSINO, 2009, p. 57).

Buscando perceber aspectos importantes do contexto investigado, optei por observar as crianças em suas brincadeiras durante o período do recreio, e outros momentos como os questionamentos das crianças às professoras, as formas como as professoras se manifestam frente às crianças, as falas das professoras com as crianças, a organização das brincadeiras e da sala de aula. Para o registro dos espaços observados, utilizei do diário de campo como instrumento.

Para Minayo (2001), o diário de campo contém todas as informações sobre as observações feitas pela pesquisadora. O diário de campo tem como objetivo registrar fatos, atitudes e fenômenos percebidos no contexto de pesquisa. Os registros precisam apresentar as datas, o local e a situação observada detalhadamente. Dessa forma, a construção do diário de campo precisa ser descritiva, mas pode possuir reflexões e ideias. Através das anotações no diário de campo, será possível ter contribuições descritivas, as quais darão suporte para a realização de uma análise reflexiva dentro desta pesquisa.

Nesse sentido, destaca-se a importância do ouvir, do olhar e do escrever atento dentro da pesquisa, pois são os momentos estratégicos nos quais o pesquisador irá conseguir informações e detalhes importantes para sua pesquisa. Assim, olhar, ouvir e escrever como parte integrante do processo investigativo dentro do campo da etnografia não se limita a ações simples, mas se dão em torno das implicações do pesquisador com sua pesquisa, já que ela depende da qualidade e da densidade das trocas sociais entre o pesquisador e os sujeitos de pesquisa⁸. Assim, segundo Angrosino (2009), a confrontação pessoal com o desconhecido, o contraditório, ou obscuro e o confuso no interior de si mesmo faz com que a etnografia seja considerada uma prática de pesquisa intensa dentro das ciências sociais.

Para a realização da pesquisa não foi permitido usar o nome da escola, assim, fiz uso de um nome fictício para descrever o contexto pesquisado. A escola Municipal de Ensino Fundamental abrange os turnos matutino e vespertino, além de atender turmas do primeiro ano ao nono ano do ensino fundamental, contabilizando em média 430 crianças.

Ao conversar com a diretora da escola, essa permitiu que as observações do âmbito escolar se realizassem, preferencialmente, na hora da entrada dos

⁸ Em anexo segue o termo de autorização para a realização da pesquisa em branco, para manter o anonimato da escola pesquisada.

estudantes e durante o período do recreio. A diretora argumentou que eu poderia intervir de forma negativa no contexto pesquisado caso ficasse várias horas observando, por esse motivo, apontei que eu apenas iria observar e que não viria a interferir durante os momentos de observação, mas mesmo assim a diretora não quis abrir o espaço da escola por mais tempo. Porém, no decorrer da pesquisa, a diretora oportunizou também a observação de uma aula de Educação Física. Ao assinar os termos de autorização para a realização da pesquisa, ficou decidido entre pesquisadora e responsável pela instituição que seria realizado um período de curto prazo de observação e que esta ocorreria sempre em dias intercalados da semana.

Ao chegar à escola para observar, como combinado, me direcionei para o pátio da escola esperando o sinal do recreio. No primeiro dia de observação permaneci em torno de uma hora na escola, dispus da oportunidade de observar o recreio e também alguns direcionamentos realizados com os/as estudantes pelas professoras. Porém, nos demais 14 encontros⁹ observei outros espaços, como a entrada dos estudantes, aula de Educação Física, aula de Artes e refeitório. As observações da aula de Educação Física e Artes foram de forma não planejada, pois, ao chegar à escola para observar o recreio, os estudantes estavam desenvolvendo suas atividades no pátio. Do mesmo modo, o tempo de observação foi aumentando consideravelmente. As 14 observações geraram alguns excertos¹⁰ que abarcam a temática em discussão, as quais foram analisadas no corpo do trabalho. Como o espaço para a observação era limitado, depois de um curto período de observação percebi que muitos eventos se repetiam.

Percorridos os caminhos metodológicos descritos anteriormente, a análise dos dados foi feita à luz do referencial teórico utilizado ao longo deste trabalho, buscando responder o problema de pesquisa que originou e sustentou meus anseios como pesquisadora. O Quadro 1 apresenta uma síntese da pesquisa.

Quadro 1 – Quadro-síntese da pesquisa

Tema	Identities de gênero no contexto escolar.
Problema	Como as identidades de gênero se apresentam no ambiente escolar?
Objetivo geral	Compreender como as identidades de gênero se evidenciam

⁹ Em anexo segue o protocolo de observação, com dias e horas observados.

¹⁰ Para a descrição dos excertos utilizou-se nomes fictícios para garantir o anonimato dos participantes da pesquisa.

	nas situações de brincadeiras e interação das crianças e nas ações das professoras no contexto escolar.
Objetivos específicos	Identificar aspectos referentes às identidades de gênero, levantadas pelas crianças. Relacionar situações ocorridas relativas às questões de gênero com a atuação das professoras no cotidiano escolar. Desenvolver estudos teóricos que problematizam questões de gênero no contexto escolar.
Metodologia	Pesquisa qualitativa que adota alguns princípios do estudo etnográfico.
Técnicas de produção de dados	Observação participante e registro em diário de campo.
Tempo de observação	Quatorze dias que variaram entre: 1 e 2 horas diárias.

Fonte: elaboração da autora.

A seguir, serão apresentados alguns conceitos importantes para compreender a temática em estudo os quais estarão permeados por dados construídos durante as observações.

3 AS IDENTIDADES DE GÊNERO E O CONTEXTO ESCOLAR

Vivemos em uma sociedade a qual separa diariamente os indivíduos, seja por sexo, cor, religião, seja por outros critérios. Do mesmo modo, muitas vezes, a escola, por estar inserida na sociedade, reproduz essa separação em suas práticas. Segundo Louro (1997), a escola de alguma forma reproduz o que está na sociedade, dividindo internamente os que estão dentro do seu ambiente através de classificações, ordenamentos e hierarquização. Nesse sentido, dialogar e refletir sobre como as identidades de gênero vêm sendo reproduzidas dentro do contexto escolar é relevante, pois pode possibilitar uma reflexão crítica sobre essas divisões e hierarquias.

Para iniciar a reflexão sobre o tema, considera-se importante apresentar algumas reflexões elaboradas por pesquisadores da área sobre o conceito de gênero. Além disso, apresentam-se alguns aspectos históricos que deram origem à diferenciação de gênero, assim como também discussões sobre gênero no contexto escolar. Ao longo da escrita dos estudos bibliográficos serão ressaltadas as cenas observadas e registradas nos momentos de inserção no contexto para fins da pesquisa, ou seja, os dados serão analisados em diálogo com o referencial teórico. As observações possibilitaram a construção de quatro eixos de sentido doravante apresentadas.

3.1 “TEM UMAS CRIANÇAS COM UMAS ATITUDES MUITO ESTRANHAS”: TRABALHANDO COM O CONCEITO DE GÊNERO

Nós não nascemos mulheres, nós nos tornamos mulheres, o mesmo se pode dizer dos homens. Isso implica, portanto nas práticas sociais e culturais que produzem e ou educam indivíduos como mulheres e homens de determinados tipos. (BEAUVOIR, 1970 apud LOURO, 2000, p. 18).

Início a discussão de gênero enfatizando que ninguém nasce de um gênero ou de outro, nascemos com corpos cujas características biológicas diferem o sexo masculino do sexo feminino. É uma diferença significativa entre a espécie humana. Com base nas diferenças biológicas constroem-se diferenças sociais do que significa ser homem e ser mulher. Essa diferença biológica que serve como base para a construção das diferenças sociais é responsável pelas discriminações que

sofrem as mulheres e os sujeitos que se constituem como diferentes cujas características femininas e masculinas não correspondem ao sexo biológico.

O conceito de gênero nos auxilia na compreensão dos aspectos históricos e sociais da construção dessas diferenças, embora o próprio conceito contenha complexidades. Segundo Louro (1996), foi a partir do final da década de 1970 e no início dos anos 1980, com os intensos debates feministas, que foram sendo construídas novas concepções sobre gêneros. Estudiosas feministas colocaram em debate os paradigmas da “biologização” dos sexos, pois muitos estudos percebiam nas diferenças biológicas uma explicação e justificativa para as desigualdades entre mulheres e homens.

Finco (2004) traz em sua pesquisa de mestrado que o conceito de gênero se “comporta como uma categoria complexa” pela multiplicidade de significados, pois nos dicionários é possível encontrar vários tipos de gêneros (literário, musical), abrangendo, assim, um amplo significado. Louro (1996, p. 78) ressalta que “[...] o fato é que o conceito de gênero não possui uma compreensão única, por tal característica, o conceito carrega os germes do debate e da crítica indispensáveis para o desenvolvimento de qualquer teoria.”

Em um determinado período histórico, segundo Scott (1995), gênero foi considerado sinônimo de mulheres, esse conceito era usado como camuflagem para deixar o termo mulheres em menor evidência. A autora salienta que o termo gênero teve sua aparição inicial entre as feministas americanas: “A palavra indicava uma rejeição do determinismo biológico implícito no uso de termos como ‘sexo’ ou ‘diferença sexual’” (SCOTT, 1995, p. 72).

Dessa forma, Scott (1995) ressalta o uso do conceito de gênero como uma categoria de análise. Para Scott (1995, p. 14), o núcleo essencial de gênero está colocado sobre duas proposições: de uma parte gênero é “[...] elemento constitutivo de relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos [...]”, e de outra parte “[...] gênero é um primeiro modo de dar significado às relações de poder”. Dessa forma, o gênero é um modo de compreender as relações existentes entre homens e mulheres, e para compreender preconceitos, já que, enquanto categoria de análise, segundo Scott (1995), fornece elementos que questionam algumas condutas e normas que são atribuídas ao sexo feminino e ao masculino.

Para Scott (1995), o conceito de gênero se constitui da seguinte maneira: 1) os símbolos que fornecem modelos de mulheres e homens adequados e

inadequados na sociedade; 2) normas que afirmam e negam os modelos de feminilidade e masculinidade; 3) o papel social no reforço da composição binária de gênero, ou é masculino ou feminino; 4) as identidades subjetivas, as quais mostram que nem todas as imposições aos homens e às mulheres se sucedem da mesma forma, modificando conforme a raça, cultura, religião e classe social.

Louro (2000) ressalta que a constituição de cada pessoa deve ser pensada como um processo que se desenvolve ao longo de toda a vida em diferentes espaços e tempos. Desta maneira, o conceito de gênero está relacionado fundamentalmente aos significados que são atribuídos ao ser mulher ou ao ser homem em diferentes sociedades, culturas e épocas. Homens e mulheres, meninos e meninas, constituem-se mergulhados nas instâncias sociais, em um processo de caráter dinâmico e contínuo. Identidades como sexualidade, classe, raça, etnia, também estão implicadas na construção das relações de gênero (LOURO, 1996, 2000).

A compreensão sobre as identidades de gênero podem ser as mais variadas, algumas ditas abertamente, e outras apenas insinuadas, como aconteceu no primeiro dia de contato com a escola investigada.

Enquanto esperava para falar com a diretora, uma professora veio conversar comigo sobre minha pesquisa.

- Olá! Sou a professora Vanessa, trabalho com o quinto ano. A diretora falou que tu trabalha com as identidades de gênero. Tu precisa ver, na minha sala tem umas crianças com umas atitudes muito estranhas. Dá até para desconfiar. (Diário de Campo, 16/03/2018).

Considerando a fala da professora, foram levantados os seguintes questionamentos: o que a professora pensou que eu/pesquisadora estava fazendo naquele contexto? Será que ela pensou que a eu/pesquisadora iria analisar os comportamentos das crianças e diagnosticar como “normal”, “anormal” ou “estranho”? Quais seriam as atitudes estranhas a qual a professora se refere? Meninas fazem o que é dito socialmente como coisa de meninos ou vice-versa em sua sala de aula? E dá para desconfiar do que? O diálogo se encerrou com essa conversa, pesquisadora e professora não tiveram oportunidade de continuar o assunto e discutir profundamente sobre as identidades de gênero.

Para além do conceito, outros autores nos ajudam a compreender como ocorrem as construções de gênero. Saffioti (1992, p. 210) ressalta que “[...] as

construções dos gêneros se dão através da dinâmica das relações sociais. Os seres humanos só se constroem como tal em relação com os outros.” É, portanto, das relações sociais que os sujeitos se constituem e nestas estão as relações de gênero.

Ao considerar que a escola é um espaço institucional em que ocorrem interações e que ela faz parte da sociedade, é também nela que se reproduzem hierarquias, divisões, distinções e preconceitos de gênero. Algumas atitudes das professoras e dos professores, mesmo sem que estes tenham consciência, operam neste sentido. Deste modo, acredita-se que os contextos educacionais precisam dialogar e discutir a temática para poder compreender que ser homem e ser mulher é uma construção social e não algo que é decidido biologicamente antes mesmo do nascimento. Louro reforça:

Os corpos ganham sentido socialmente. A inscrição dos gêneros – feminino ou masculino – nos corpos é feita, sempre, no contexto de uma determinada cultura e, portanto, com as marcas dessa cultura. As possibilidades da sexualidade – das formas de expressar os desejos e prazeres – também são sempre socialmente estabelecidas e codificadas. As identidades de gênero e sexuais são, portanto, compostas e definidas por relações sociais, elas são moldadas pelas redes de poder de uma sociedade. (LOURO, 2000, p. 6).

Nesse sentido, percebeu-se que, desde o nascimento, os sujeitos são caracterizados fisicamente e biologicamente como pertencentes ao sexo masculino ou feminino. Juntamente com essa caracterização de pertencente ou não a determinado sexo, os indivíduos incorporam elementos à sua subjetividade, sua forma de pensar e de ver o mundo, eles não recebem passivamente, pelo contrário, algumas vezes relutam bastante para aceitar.

Dessa forma, os sujeitos vão aprendendo como é ser homem ou mulher na sociedade, porém essas características são atribuídas conforme a cultura e o período histórico no qual o indivíduo pertence. Esse modo de ser, dito socialmente, pertence aos gêneros e não aos sexos. No entanto, ninguém nasce pertencente do gênero masculino ou do gênero feminino, mas a partir da socialização, práticas, discursos, modos de ser e agir, o indivíduo acaba por se construir. Dessa forma, nascemos pertencentes ao sexo feminino e ao sexo masculino, e não pertencendo ao gênero feminino e ao gênero masculino.

Ao longo da vida, homens e mulheres se preocupam com a busca de se encontrarem como sujeitos que podem ser caracterizados com múltiplas

identidades. Nesse sentido, dentre as várias identidades que o sujeito possui a de gênero não se caracteriza como mais ou menos importante do que as outras, porém, o processo de sua construção acontece ao longo de toda a vida, as quais vão se reconfigurando conforme o contexto social e cultural que o sujeito permeia (FINCO, 2004).

Para Melucci (2004), a construção da identidade é um processo que se estende ao longo da vida e depende de inúmeros fatores, entre eles a autoidentificação e heteroidentificação. Isso significa pensar que, além do reconhecimento do próprio sujeito em relação àquilo que ele entende como sujeito, é importante também o reconhecimento do outro. Ou seja, “a construção da identidade depende do retorno de informação vinda dos outros” (MELUCCI, 2004, p. 47). A identidade é um processo pelo qual torna o sujeito único, isto é, com características próprias e que, ao mesmo tempo, o conduz à autonomia. Em outras palavras, ao passo que o sujeito absorve do ambiente peculiaridades que aos poucos passam a se tornarem interessantes para si, por certa influência dos demais, também vai construindo internamente seu próprio eu, individualizando-o e tendo características próprias.

Dessa forma, o sujeito vai se reconhecendo e também sendo reconhecido pelos outros, diferenciando-se e ao mesmo tempo identificando-se. O processo de construção da identidade individual ocorre a partir de uma troca mútua de “reconhecer-se e de ser reconhecido” (MELUCCI, 2004, p. 44) pelos demais. A construção da identidade faz parte da identificação concedida pelos outros e reconhecimento de si. Segundo Salva e Vinholes (2014, p. 115), “[...] no processo de interação os sujeitos vão construindo as suas identidades. Nos grupos aos quais pertencem os sujeitos são reconhecidos e reconhecem a si próprios, através do olhar do outro.”

Nesse sentido, a identidade é um processo que se torna suscetível de transformações ao longo das trajetórias percorridas pelos sujeitos. Ao passo que o sujeito experimenta, vive e se constitui, ele constrói a sua identidade. Esse processo se caracteriza como uma ação contínua (SALVA; VINHOLES, 2014).

Conforme Melucci (2004), a identidade faz referências às raízes sociais e relacionais a qual o sujeito pertence caracterizada como capacidade de reconhecer os efeitos da própria ação e reconhecê-la como nossa. As ações dos sujeitos não são simples reflexos de seus vínculos biológicos e ambientais, são produções

simbólicas de sentidos construídas pelos sujeitos na interação com os outros. Tais sentidos, ao fazerem parte do sujeito, se tornam pertencentes a si gerando mudanças em sua construção. O autor defende que a expressão identidade não contempla o caráter processual e contínuo de construção de si mesmo. Para Melucci (2004), deveríamos utilizar a expressão “identização”, dado o caráter de permanente construção através da ação.

Desde muito cedo, as crianças aprendem sobre o que é ser homem e ser mulher, da mesma forma sobre masculinidade e feminidade. Através de vivências diárias, a criança vai construindo as suas identidades e compreendendo o significado de ser homem e ser mulher em determinada sociedade. Ao aprenderem os comportamentos considerados “normais” para o seu sexo, vão sendo agregados e aprovados na comunidade (PAECHTER, 2009).

A escola é uma instituição que contribui para a construção social das identidades de gênero. A escola é um espaço que tem a finalidade de produzir, transmitir valores e comportamentos considerados pertinentes à dada sociedade. Louro ressalta que:

[...] na educação está implicada, seja também qual for a perspectiva que se assuma, num processo de construção de sujeitos. Gênero pode ser, pois, um conceito relevante, útil e apropriado para as questões educacionais. Pondo em xeque o caráter ‘natural’ do feminino e do masculino, o conceito indica que há um processo, uma ação, um investimento para ‘fazer’ um sujeito ‘de gênero’. (LOURO, 2002, p. 229).

Nos contextos educacionais, é relevante pensarmos sobre as práticas educativas, as quais os indivíduos estão expostos diariamente, já que nesses ambientes é possível, muitas vezes, ver os profissionais reforçando estereótipos de gênero e também o preconceito. Esses preconceitos podem vir revestidos de várias formas, através de frases, atitudes e repreensões. Assim, é possível observar em situações corriqueiras no ambiente escolar os profissionais repreendendo as crianças, afirmando, por exemplo, que “menino não chora” ou que “esse comportamento não é conduta de uma menina”, ou ainda separando meninas e meninos nas tarefas e nas brincadeiras, como observei tanto nas falas das professoras quanto em observações nos contextos de sala de aula durante a pesquisa.

Ao chegar à escola fiquei observando do corredor uma sala de aula a qual estava separada da seguinte maneira: na primeira fila apenas meninas e mais ao fundo duas filas de meninos. A professora chamou a atenção dos meninos dizendo que eles sempre se juntavam no fundo da sala para bagunçar.

- Enquanto que as meninas vêm para a escola estudar, são dedicadas, aprendem tudo o que eu ensino, vocês só me incomodam, e duvido que aprendem algo com essa bagunça, exclamou a professora. (Diário de Campo, 12/03/2018).

Nesse sentido, observou-se que a professora tem uma visão de que as meninas são dedicadas e não bagunçam, enquanto que os meninos vão para a escola fazer bagunça, dificultando a aprendizagem de todas as demais crianças na sala de aula. Dessa forma, questionei-me como se deu a separação das crianças dentro da sala de aula. Será que as crianças que se dividiram ou será que foi a professora que colocou as meninas na frente e os meninos atrás?

Louro (2000) ressalta que a escola é umas das instâncias que preconiza algumas identidades, a qual conceitua como sendo *pedagogia da sexualidade*. Para a autora, a pedagogia da sexualidade diz respeito às normas, regras e condutas que são estabelecidas como adequadas e não adequadas pela sociedade em relação ao sexo. Ao pensarmos na possibilidade de ter sido a professora que organizou a turma em filas de menina e filas de meninos atrás se pode considerar que a sua atitude acompanha aspectos históricos que divide meninos e meninas sem problematizar tal divisão.

Louro (2000, p. 125) aponta que “[...] a passagem pelos bancos escolares deixa marcas. Permite que se estabeleçam ou se reforcem as distinções entre os sujeitos.” A escola, segundo a autora, divide os indivíduos que estão dentro do seu ambiente. Portanto, muitas vezes, deixa-se por esquecido que, através dos regimentos, organização dos espaços e tempos, jovens e crianças estão aprendendo. As crianças aprendem o sexismo na escola ao deparar com a hierarquia do sistema escolar, em que papéis femininos e masculinos estão determinados a todo tempo.

Para que haja uma quebra nesse paradigma, na qual os indivíduos são “tratados” e “educados” de formas diferentes entre os sexos, é necessário que haja espaços para a discussão e entendimento do que o conceito de gênero significa e como é possível trabalhar com as crianças sem que haja a separação dos sexos. As escolas se constituem como um forte aliado nessa transformação. Nesse sentido, é

através da educação que as desigualdades e comparações entre mulheres e homens vão aos poucos sendo transformadas, para que em algum momento possa se perceber que os parâmetros socialmente estipulados entre os sexos não justificam nada além de preconceito e discriminação.

Segundo Louro (1996), são muitas as identidades que os estudantes podem construir no espaço escolar, podendo ser: provisórias, descartáveis, rejeitadas e abandonadas. A escola oferece a possibilidade do encontro com conhecimentos, com representações, e com condições objetivas de existência pelos quais os indivíduos elaboram e constroem as suas identidades. Nesse processo, a escola pode contribuir de forma a ampliar os caminhos, organizando momentos para discussão, reflexão, demonstrando respeito às diversidades de identidades presentes no contexto escolar. As professoras e gestoras podem problematizar comportamentos e regras, rompendo com os conceitos sobre as masculinidades e feminidades construídos socialmente, encorajando as crianças a participarem e explorarem os diferentes ambientes das escolas, bem como as brincadeiras. Nesse sentido, as professoras e gestoras podem problematizar com as crianças a (re)produção dos comportamentos constituídos e determinados socialmente para homens e mulheres. A seguir, para um melhor entendimento sobre a temática enfatizada neste trabalho, será apresentada uma discussão abarcando um olhar pela história.

3.2 SER HISTÓRIA – UM LUGAR PARA AS MULHERES

Ao olhar para a história e através de estudos baseados em autoras como Scott (1995) e Louro (1996), percebeu-se que a história das mulheres é configurada na submissão do sexo feminino perante o masculino, com papéis diferenciados e definidos. Enquanto os homens eram e em muitos casos ainda são considerados fortes e encarregados de manter o sustento da família, as mulheres eram consideradas, dóceis, frágeis e responsáveis por cuidar e educar os filhos, correspondendo às expectativas masculinas. Os melhores empregos e salários eram concedidos aos homens.

A partir desses aspectos, nasce o sistema patriarcal, colocando em ênfase a divisão sexual do trabalho e o controle da sexualidade feminina. O patriarcado é um conceito que surgiu inicialmente para denominar um regime de organização familiar, no qual o pai, como chefe, tinha o poder ilimitado quanto aos demais membros da família. Saffioti (2004) descreve que o patriarcado é um conceito de ordem política, deixando em ênfase o vetor dominação-exploração e propõe que o controle se exerce pela implantação do medo.

Para Rocha (2009), as mulheres nasciam com o destino traçado, num sistema caracterizado pelo autoritarismo, negando-lhes liberdade pessoal. Eram educadas para corresponder aos papéis de filhas obedientes, esposas amorosas, boas donas de casa e mães dedicadas em tempo integral. Por muito tempo as mulheres permaneceram em silêncio (e ainda permanecem em alguma medida) dentro da lógica do sistema patriarcal. Atualmente, falar sobre o patriarcado requer o reconhecimento que esse não é um conceito único e que se configura de diversas formas. É um sistema de dominação que se faz presente em várias instituições sociais e se apresenta em todos os espaços da sociedade.

Aos poucos e com muitas lutas, as mulheres foram conquistando novos espaços, saindo do ambiente privado das suas casas, buscando participação no mercado do trabalho, no ambiente público e ganhando visibilidade na História. O movimento feminista, em grande medida, foi responsável por essa mudança. Os movimentos feministas tiveram início no final do século XIX e se estenderam pelas primeiras décadas do século XX o qual se alastrou pelos países do Ocidente. A primeira tendência do movimento feminista era chamada de movimento sufragista. O

ponto-chave da luta do movimento sufragista era a busca por direitos e participação política, que não se resumia apenas no direito do voto (sufrágio), mas também nas possibilidades de as mulheres participarem da política com um cargo e de escolherem seus representantes. Nesse período, a opressão da mulher, ainda, não era questionada (LOURO, 2008).

A segunda onda do movimento feminista contribuiu de alguma maneira para o debate acadêmico acerca da condição feminina na sociedade, na medida em que suas reivindicações criaram uma demanda por informações concernentes às identidades femininas que estavam sendo discutidas exigia que a historiografia ampliasse seus estudos e evidenciasse o papel das mulheres na história, assim como desvendasse a opressão patriarcal de que elas eram alvos (SCOTT, 1994). Como é possível observar as conquistas das mulheres foram frutos das pressões femininas que houve ao longo dos séculos.

Dessa forma, às mulheres que nos antecederam e lutaram agregando forças ao movimento feminista devemos muito respeito, pois foi através dessas mulheres fortes, corajosas e audaciosas que o sistema pré-estabelecido foi aos poucos sendo rompido, fazendo com que a vida de muitas gerações fosse mudada, inclusive a minha, que usufruo do direito à formação superior, tenho mais liberdade que as gerações anteriores e posso ter mais autonomia. As mulheres que lutaram no movimento feminista, que denunciaram abusos, de algum modo, desafiaram os padrões das épocas em que viveram. Muitas delas foram penalizadas por interpretações tendenciosas e preconceituosas ou mesmo pelo silêncio da história, um silêncio que, podemos dizer, ainda perdura. Assim, por conta dessas mulheres brilhantes, que colocaram sua inteligência a serviço da emancipação feminina, hoje é possível perceber a adoção de costumes e comportamentos diferentes na sociedade (VENTURINI, 2017).

Com o passar dos anos, os movimentos feministas¹¹ obtiveram avanços em relação aos direitos das mulheres. Através das lutas sociais, as mulheres vêm cada vez mais alcançando seu espaço na sociedade, tanto no mercado de trabalho quanto dentro das universidades. Reconhece-se, no entanto, que, apesar das

¹¹ Entende-se movimento feminista como um movimento que iniciou no final do século XIX, o qual defende e busca pela igualdade de direitos entre mulheres e homens, desde então vem aos poucos buscando por direitos iguais entre homens e mulheres, em todos os aspectos (social, político e econômico.).

mudanças para que as mulheres possam se igualar aos homens quanto aos direitos, ainda precisamos percorrer um longo percurso. Atualmente, as discussões sobre as identidades de gênero fizeram com que o debate sobre a opressão que as mulheres estão sujeitas diariamente aumentasse. O debate em torno dessas identidades almeja alcançar autonomia e defender a igualdade de oportunidades entre homens e mulheres. Para Louro:

A construção dos gêneros e das sexualidades se dá através de inúmeras aprendizagens e [...] é empreendida de modo explícito ou dissimulada por um conjunto inesgotável de instâncias sociais e culturais. É um processo minucioso, sutil, sempre inacabado. (LOURO, 2008, p. 18).

Contudo, ainda é possível observar o quanto as diferenças de gênero estão presentes na sociedade, seja de forma invisível, seja de forma explícita, por meio de publicidade, discursos de ordem moral, religiosa e artefatos midiáticos. Muitos desses operam principalmente no controle sobre as mulheres, em especial, sobre o corpo e a sexualidade, mas também em outras esferas, como dificultando a ocupação em postos de poder, dificuldades de acesso a profissões de maior prestígio social e econômico, e no julgamento moral em relação a maternidade. As mulheres (e homens também) são pressionadas a todo o momento a se encaixarem nos estereótipos estipulados pela sociedade às quais pertencem.

Perrot (2007) ressalta que a história das mulheres é marcada por invisibilidade, pois existem pouquíssimas fontes sobre as mesmas. Segundo a autora as mulheres escreviam em seus diários sua história, guardando apenas para si, quando chegavam a uma idade avançada, as mulheres “apagavam” suas memórias colocando fogo para não deixar rastros de seus escritos. As mulheres, vagarosamente e com muitas lutas começam a fazer história, tendo acesso a locais públicos, a ensino superior, bem como participando ativamente da vida econômica e social de sua comunidade. Perrot (2007, p. 99) afirma que “da História, muitas vezes a mulher é excluída”. As mulheres começaram a fazer história através das militantes feministas que buscaram realçar a visibilidade e demonstrar a importância do papel e das ações das mulheres na sociedade.

3.3 AS RELAÇÕES DE GÊNERO PRESENTES NAS BRINCADEIRAS INFANTIS

Quando um bebê é gerado, antes mesmo do seu nascimento, já lhe são atribuídos alguns papéis. Ansiosamente, os pais e familiares querem saber o sexo da criança, pois a partir desse aspecto escolhem o nome, a decoração do quarto, compram o enxoval e os primeiros brinquedos. Não raro, é possível observar as famílias vivendo um “mundo rosa”, se o sexo do bebê for menina ou um “mundo azul” se for menino.

Quanto aos brinquedos, a indústria se encarrega de produzir com características fortemente direcionadas para cada sexo. Para a menina, oferecem vários tipos de assessórios para o trabalho doméstico, como panelinhas na cor rosa e roxa, bonecas de vários tamanhos, até mesmo as bicicletas têm cores diferenciadas. A menina precisa crescer aprendendo a cuidar, cozinhar, alimentar e limpar. Em relação ao comportamento, as meninas precisam ser quietas, silenciosas, ficar de pernas fechadas, obedecer, ajudar no trabalho doméstico, são desencorajadas a fazer sexo fora de uma relação formal, entre tantas outras coisas que são atribuídas ao sexo feminino.

Para o menino, o mundo parece mais divertido, pelo menos em minha opinião, pois ele pode ser um super-herói, viver aventuras fora do espaço doméstico, não precisa ajudar nas tarefas de casa, pode ter coleção de carrinho, tem uma liberdade maior que a menina, pode sair sozinho e é estimulado a fazer sexo mesmo que não seja em uma relação afetiva. Recordo que, quando criança, sempre sonhei em ter uma bola de futebol, eu era a única menina em uma família de seis primos. Em um Natal, expressei minha vontade de ganhar uma bola, minha mãe disse que isso era “coisa de menino” e para minha decepção me deu uma boneca grande de plástico, enquanto que alguns dos meus primos ganharam de presente uma bola de futebol nova. Fiquei muito triste com o presente que ganhei, insatisfeita, fiz da cabeça da boneca uma bola. Minha mãe, por sua vez, ficou muito chateada comigo, mas com o tempo compreendeu o meu sonho de ganhar uma bola de presente.

Tanto o menino quanto a menina, ao passo que vão crescendo, adotam com maior ou menor intensidade aquilo que a sociedade espera deles. O menino vai crescendo sem a necessidade de ser muito disciplinado, “afinal meninos são assim mesmo”. Eles são ensinados a vislumbrar um futuro melhor, um trabalho melhor, são

incentivados a ocupar o espaço público, a ganhar dinheiro, a ocupar lugares de prestígio. Para Paechter (2009, p. 16), essas atitudes “[...] regulam o modo como os indivíduos são tratados, os papéis que desempenham na sociedade e as expectativas em relação ao modo como devem se sentir ou se comportar.”

Segundo Finco (2003), são as normas sociais que prescrevem posturas, comportamentos, e atitudes diferenciadas para homens e mulheres. Desde a infância, tais atitudes são enraizadas através dos relacionamentos na família, na escola e nos contextos sociais. Assim, os indivíduos vão construindo os valores, que nem sempre são explícitos, mas que sutilmente determinam os comportamentos. Nas observações realizadas foi possível perceber como essas identidades são enfatizadas:

A mãe aguarda o sinal tocar para sua filha entrar na escola e ao mesmo tempo, conversa com outras mães que aguardam a escola abrir. Eu (observadora) fico ouvindo as conversas das mesmas. A menina de sete anos está sentada ao lado da mãe e mostra-se bastante inquieta, tentando incansavelmente tirar seu casaco vermelho do corpo. Nisso a mãe da menina comenta com outra mãe.

– A Maria não gostou desse casaco que comprei porque diz ela que tem cor de menino. A menina mostra-se envergonhada com o comentário da mãe e esta, por sua vez, continua a explicação: – Com tudo é assim! Agora ela só quer usar rosa, rosa em tudo. Vou ter que comprar outro casaco, pois acho que ela não vai usar esse de maneira alguma. (Diário de Campo, 05/04/2018).

Sobre esse relato, pode-se questionar como a menina aprendeu a classificar as cores sendo algumas de meninos, por exemplo, o vermelho e outras cores de meninas? Será que ao invés de comprar um novo casaco não seria o momento de conversar com a menina e explicar que não existem cores de meninas e cores de meninos? Como trabalhar para desconstruir esse conceito? Percebe-se que tanto a mãe quanto a menina estão enredadas nas armadilhas produzidas pela indústria e que tem como base os artefatos que classificam, direcionam comportamentos, cores e estilos para cada sexo. Nesse sentido, no decorrer de suas vivências, meninos e meninas associam sistemas classificatórios que aprendem a partir da convivência com outros indivíduos, estes sistemas compõem o processo de construção de suas representações¹².

¹² O conceito de representação exprime as construções que os sujeitos constroem sobre a realidade, não sendo essa a realidade em si. Conforme Pesavento (2006, p. 49): “Os homens

Segundo Paechter (2009), desde o nascimento as crianças se deparam com um mundo estruturado pelas representações, isso faz com que elas classifiquem “o que somos” e “o que não somos”, diferenciando “quem pertence” e “quem não pertence” a determinados grupos sociais, marcando fronteiras e declarando relações de poder entre os sexos. Porém, são os pais que configuram o meio em que a criança nasce. Eles pré-determinam o que a criança irá vestir, quais cores farão parte do seu dia a dia, antes até mesmo do nascimento. Quase sempre o enxoval do menino é azul e o da menina é rosa ou roxo. Nesse sentido, talvez se Maria, citada na cena, estivesse desde o nascimento cercada de inúmeras cores, tanto em casa quanto em outros ambientes que frequenta, não se recusaria a usar um casaco vermelho.

A separação das crianças por sexo está presente também nas brincadeiras e nos brinquedos. O brincar é umas das variadas formas de expressão das crianças. Portanto, é durante o momento das brincadeiras que a criança explora o mundo, inverte papéis, cria, recria, dramatiza e fantasia (FINCO, 2003). Kishimoto destaca que a brincadeira:

É importante porque dá a ela o poder de tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si, aos outros e o mundo, de repetir ações prazerosas, de partilhar, expressar sua individualidade e identidade por meio de diferentes linguagens, de usar o corpo, os sentidos, os movimentos, de solucionar problemas e criar. Ao brincar, a criança experimenta o poder de explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura, para compreendê-lo e expressá-lo por meio de variadas linguagens. Mas é no plano da imaginação que o brincar se destaca pela mobilização dos significados. Enfim, sua importância se relaciona com a cultura da infância, que coloca a brincadeira como ferramenta para a criança se expressar, aprender e se desenvolver. (KISHIMOTO, 2010, p. 1).

Dessa forma, ao observar uma criança em suas brincadeiras, pode-se perceber os diferentes papéis que a mesma assume. Para Finco:

A brincadeira possui um papel importante no processo de socialização e das relações de gênero na infância, pois cria um espaço experimental para a construção da identidade de gênero. Porém, a brincadeira pode ser considerada por elementos contraditórios: ela pode ser tanto um espaço

elaboram ideias sobre o real, que se traduzem em imagens, discursos e práticas sociais que não só qualificam o mundo como orientam o olhar e a percepção sobre esta realidade. É caracterizada por uma ação humana de re-apresentar o mundo – pela linguagem e pela forma, e também pela encenação do gesto ou pelo som. Com isto, a representação é um conceito que se caracteriza pela sua ambiguidade, de ser e não ser a coisa representada.”

para a experimentação espontânea, como ser uma forma de produção e controle dos estereótipos masculinos e femininos de uma determinada sociedade. (FINCO, 2004, p. 129).

É cultural que os adultos presenteiem as crianças com brinquedos que contribuem na “aprendizagem” da masculinidade e feminidade mesmo sem ter consciência disso. Assim, para as meninas os brinquedos são bonecas e utensílios de casa, porque se espera, socialmente, que as meninas se tornem ótimas donas de casa e ótimas mães. As meninas são educadas para desenvolverem características como sensibilidade e obediência. Já para os meninos os brinquedos são carrinhos, bolas, pois se espera que os meninos sejam fortes, líderes e agressivos. A agressividade dos meninos é naturalizada no excerto a seguir:

Enquanto observo o recreio percebo um grupo de meninos brincando de “lutinha”. Um menino bate forte em outro. A criança sai chorando para falar com a professora:

- O Felipe me bateu, está doendo!

A professora responde:

- Eu sempre estou te falando para não se meter com o Felipe, ele é muito forte e agressivo, não sei por que você insiste em ficar perto dele.

Após falar isso a professora vira as costas para o menino e sai, ele fica chorando e uma menina vai consolá-lo. (Diário de Campo 19/03/2018).

A brincadeira dos meninos estava envolvida por força e agressividade, porém, o que chama atenção é a atitude professora que parece aceitar e entender como natural a agressividade do menino dizendo que ele não deveria ficar perto do Felipe, pois ele é forte e agressivo.

Em outro momento observo novamente, algumas crianças em suas brincadeiras, fico concentrada observando e faço o registro no diário de campo:

No recreio as crianças brincam livremente. Um grupo de meninos brinca de carrinhos, de super-herói e polícia e ladrão. Outro grupo de meninos e meninas brincam de casinha. Fiquei observando atentamente o grupo na brincadeira de faz de conta. Enquanto que as três meninas (mãe, filha e avó) arrumam a “casa”, os dois meninos olham “televisão” (pai e filho). Logo começam a conversar sobre as suas famílias, a mãe da história comenta:

- Meu pai é bravo com a minha mãe! Não deixa ela sair sozinha com as amigas dela.

- Isso não é certo! Diz a criança que interpreta o filho e continua: - Lá em casa o meu avô protege todo mundo. Não maltrata ninguém! Minha mãe sai pra trabalhar e ele fica em casa, faz almoço, arruma a casa e me traz na escola.

Vou ajudar você mãe a fazer o almoço para quando o pai chegar em casa estar tudo pronto. Ele vai adorar!

Assim, mãe e filho continuam fazendo as comidinhas de faz de conta, enquanto que as outras crianças (duas meninas, a filha e avó e o menino que era o pai) que faziam parte da brincadeira, se dispersam e vão correr, brincando de polícia e ladrão com outras crianças. (Diário de Campo, 24/03/2018).

Ao refletir sobre essa cena, primeiro ressaltar que enquanto a mãe, a filha e avó da brincadeira de faz de conta, arrumam a casa, o pai e o filho olham televisão, atitudes típicas observadas dentro das casas das famílias¹³. Quando criança cansei de observar meu pai chegar comigo e com a minha mãe dos afazeres da lavoura e se sentar para descansar, olhar televisão, enquanto que eu e a minha mãe tínhamos que preparar o almoço e lavar a louça. Recordo-me que organizávamos tudo rapidamente para voltar logo depois do almoço com ele para os afazeres da lavoura, sem ressaltar que meu pai tinha o “direito” de tirar uma soneca depois do almoço, eu e a minha mãe não, pois o tempo não permitia, tínhamos que deixar a louça e a cozinha organizada. A divisão do dinheiro era inexistente na minha casa, já que quem “controlava” o dinheiro era meu pai. Porém, sempre que eu e minha mãe precisávamos de algo meu pai sempre nos concedia dinheiro para comprar.

Finco (2004) destaca que os brinquedos destinados aos meninos apresentam vinculação com a realidade e com o mundo do trabalho. Porém, para os brinquedos das meninas se destinam basicamente ao universo doméstico. Outro aspecto a ser discutido nessa cena das crianças é a maneira como a menina (mãe) aborda aspectos do seu cotidiano narrando episódios ocorridos no contexto familiar dizendo que seu pai é agressivo e que não deixa sua mãe sair de casa sozinha. Já a realidade do menino (filho) é diferente, já que o avô é cuidadoso e ajuda nas tarefas domésticas, enquanto a sua mãe sai para trabalhar. Em alguma medida, percebe-se em alguns contextos ocorreram mudanças, entretanto, a norma parece ser que a agressividade faz parte do mundo masculino, enquanto que ser carinhoso e delicado pertence ao mundo feminino.

¹³ O filme de animação “Sonho Impossível”, da Tchecoslováquia (1982). Publicado em 2012 pela ONU Brasil, apresenta uma situação sem dúvida familiar para muitos: a mulher que trabalha fora e ainda tem de fazer tudo em casa sozinha. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=dKSdDQqkMIM>>. Cenas que parecem reeditar-se continuamente no cotidiano familiar.

Nesse sentido, percebe-se que a necessidade de construir uma diferenciação dos gêneros é muito presente na nossa sociedade. No caso dos meninos, parece que essa diferenciação também carrega aspectos da virilidade e da competência. Essa necessidade assegura-se na educação recebida nas famílias/casas, nas escolas e nos demais contextos sociais, como se o fator biológico de ser menina/menino tirasse o direito de desfrutar lugares, brincar com diversos brinquedos, movimentar o corpo. Essa necessidade de diferenciação entre os sexos é colocada à prova pelas crianças através de uma conversa durante as observações:

A turma está dispersa esperando o sinal para o recreio. As crianças ficam na porta da sala esperando ansiosamente para este momento. No meio das conversas, surge o assunto “carros”. Os meninos euforicamente começam a se pronunciar sobre algumas marcas de carros, mostram alguns dos carros trazidos de casa para brincar no recreio. Então, Joana, que está no meio da conversa, atentamente se pronuncia:

– Meninas não gostam de carros! Os meninos não prestam muita atenção nela, mas a mesma continua.

– Só meninos gostam de carro! Eu não gosto de carro! Ouvindo a declaração de Joana, Pedro ressalta:

– Minha irmã gosta de carros e sempre que meu pai compra pra mim, dá um carrinho pra ela também. Acho que ela gosta mais dos carros do que das bonecas dela! (Diário de Campo, 27/03/2018).

A cena acima faz refletir sobre os brinquedos de meninos e meninas, como se meninos só podem gostar ou brincar com determinados objetos, como carrinhos, lutas, videogame, enquanto que meninas devem ter apreço por panelinhas e bonecas. As crianças desejam poder criar, inventar, experimentar, movimentar-se, buscando dar outros sentidos para os brinquedos que lhes são impostos. Finco (2004) ressalta que não existem brinquedos “certos” ou “errados” para meninos e meninas:

Os meninos e meninas brincam de tudo que lhe dão prazer: com bola, boneca, empinar pipa, carrinho, casinha, panelinhas, espada. [...] Ao brincar, as escolhas são feitas de acordo com aquilo que lhe dão prazer e curiosidade. Não existem fronteiras para os espaços ocupados na brincadeira. As fronteiras do que é permitido e do que não é permitido, para cada sexo, não são consideradas nos momentos das brincadeiras. (FINCO, 2004, p. 78-79).

As crianças não deixarão de ser meninos ou meninas se brincarem com determinado tipo de brinquedo, sendo este “adequado” ou não para o seu sexo, esse direcionamento é para a construção das diferenças de gênero. Finco (2004) ressalta que o importante é que tenham a liberdade para explorar todas as brincadeiras as quais sentirem prazer. A observação a seguir demonstra as crianças explorando suas brincadeiras:

Quando cheguei na escola já haviam algumas crianças brincando livremente na quadra de esporte, estava perto da hora do recreio. Assim que toca o sinal para o recreio as crianças saem correndo para o pátio. Um professor dá a bola para um grupo de meninos, rapidamente se organizam em filas para chutar ao gol. Uma menina pede para participar de brincadeira, os meninos concordam. Na sua vez, a menina faz um gol. Ao fazer o gol passa por um colega que não tinha conseguido fazer e comemora dizendo:

- Fiz um gol! Sou melhor que você.

Neste momento, o menino reclama para os demais que proíbem a menina de participar da brincadeira. Ela chateada sai e começa a chutar uma garrafa pet que estava jogada na quadra. (Diário de Campo, 10/04/2018).

Diante dessa cena pode-se perguntar: por que os meninos não deixaram a menina continuar na brincadeira já que ela era “boa” de bola? Será que o fato do mundo ser organizado sob a lógica androcêntrica¹⁴ pode estar influenciando os meninos? Será que meninos não suportam uma menina melhor que eles em alguns esportes os quais eles têm domínio? Talvez por isso ser uma condição de menino e não de menina. Talvez o fato da menina ser “melhor” que alguns meninos fez os mesmos se sentirem ameaçados e para não acontecer novamente tiraram ela da brincadeira. Porém, mesmo sendo afastada da brincadeira, a menina passa a chutar sozinha uma garrafa pet, demonstrando a vontade de jogar bola.

Belotti ressalta:

Para as meninas existe uma vastíssima gama de objetos miniaturizados que imitam os utensílios caseiros, como serviços de cozinha e toalete, bolsas de

¹⁴ Segundo o Dicionário de Língua Portuguesa on-line, androcêntrica significa “[...] tendência quase universal de se reduzir a raça humana ao termo ‘o homem’ é um exemplo excludente. Entretanto, não se refere apenas ao privilégio dos homens, mas também à forma com a qual as experiências masculinas são consideradas como as experiências de todos os seres humanos e tidas como uma norma universal, tanto para homens quanto para mulheres, sem dar o reconhecimento completo e igualitário à sabedoria e experiência feminina.” Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/androcetrica/>>.

enfermeira com termômetro, faixas, esparadrapo e seringas, dependências como banheiros, cozinhas completas com eletrodomésticos, salas, quartos, quatinhos para bebês, jogos para coser e bordar, ferros de passar, serviços de chá, eletrodomésticos, carrinhos, banheirinhas e uma série infinita de bonecas com o respectivo enxoval. [...] Para os garotinhos em geral os brinquedos divergem completamente: meios de transporte terrestre, navais e aéreos de todas as dimensões e de todos os tipos: navios de guerra, porta-aviões, mísseis nucleares, naves espaciais, arma de todo o tipo, desde a pistola de Cowboy perfeitamente imitada até alguns sinistros fuzis-metralhadoras que diferem dos verdadeiros apenas pela menor periculosidade, espadas, cimitarras, arcos e flechas, canhões: um verdadeiro arsenal militar. (BELOTTI, 1975 apud FINCO, 2004, p. 71).

Muitas vezes, mesmo que os adultos determinem quais brinquedos e brincadeiras que as crianças necessitam, elas quebram as barreiras, ultrapassam fronteiras, criando novas possibilidades como na descrição do relato a seguir:

Eu (pesquisadora) estava observando as crianças brincando no recreio. Percebi que um grupo de crianças, três meninas e um menino brincavam com algumas bonecas. Me aproximei de onde eles brincavam. As crianças perguntaram quem eu era, e respondi que era da universidade e estava fazendo uma pesquisa e continuei:

- Vocês estão brincando de que?
- De bonecas. Respondeu o menino.
- E você gosta de brincar de boneca?
- Sim, mas nem sempre. Gosto mais de brincar com avião.
- Você brinca em casa de bonecas?
- Sim. Com minha irmã pequena. Ajudo ela a cuidar das bonecas e dar banho. Nesse momento outra criança intervém na conversa.
- A gente gosta de brincar com ele. Ele cuida das nossas filhas, os outros meninos só machucam nossas bonecas. Fiz um sinal com a cabeça, me afastando para deixar eles se concentrarem novamente na brincadeira. (Diário de Campo, 22/03/2018).

Nessa conversa pode-se perceber que o menino ao brincar de bonecas com as meninas, se torna um aliado na brincadeira porque ele entra nas regras do jogo. Para brincar é preciso “cuidar”. Estaria se constituindo uma nova realidade no mundo social? Essa criança pode estar nos antecipando essa mudança? Leontiev (2012, p. 130) diz que “[...] nas brincadeiras, as operações e ações da criança são, assim, sempre reais e sociais, e nelas a criança assimila a realidade humana.”

Além disso, é possível observar que essas crianças ainda não possuem o sexismo presente em suas brincadeiras (FINCO, 2004). Finco (2004) destaca em suas pesquisas que as crianças, quando pequenas, não fazem diferenciação de brinquedos como o que os adultos julgam adequados para meninas e meninos. Porém, ao passo que vão crescendo as crianças recebem influência dos adultos que

convivem, conforme com o que é direcionado pelo comércio, pela mídia, tanto dentro da família quanto nos demais contextos sociais. Nesse sentido, destaca-se que os entendimentos sobre gênero se dão através de uma configuração social, que determina como é ser menina e menino no grupo social a qual os indivíduos estão inseridos, como ressaltado em uma conversa das professoras descrita a seguir:

Duas professoras observam as crianças no recreio brincando. A professora Carmen comenta:

- Como pode, as meninas são mais concentradas e aprendem facilmente. Estou com grande problema na minha sala. Eles estão muito agitados, mas também é uma turma praticamente de meninos. Eles só me incomodam, não deixam ninguém estudar. Queria uma turma só de meninas, olha como elas são calmas e concentradas até para brincar. Vou começar a deixar os meninos sem recreio para ver se eles se acalmam e aprendem algo além de bagunça. (Diário de Campo, 19/03/2018).

Como é perceptível na conversa das professoras, a ideia de que meninos são mais agitados que as meninas é recorrente dentro do contexto estudado. Perante a cena descrita é possível questionar-se: por que, aos olhos da professora, os meninos são mais agitados que as meninas? Será que o fato de ser menina faz com que essas sejam mais concentradas e calmas? Deixar os meninos sem recreio irá ajudar a acalmá-los? Ao exclamar essa frase a professora está contribuindo para a construção das identidades dos meninos, ao mesmo tempo está reforçando o que culturalmente se espera de um menino. Segundo Louro (1997), as crianças vão aprendendo a oposição e a hierarquia dos sexos ao longo do tempo que permanecem na escola e em outros contextos sociais, através de atitudes proferidas pelos adultos, neste caso pela professora.

Portanto, a forma como as professoras agem ou conduzem situações vivenciadas dentro do contexto escolar pode estar contribuindo ou não para a reprodução de estereótipos na sociedade. Muitas vezes, o sexismo está tão fortemente impregnado nos contextos sociais e em nós mesmos, que não percebemos e reproduzimos sem pensar.

3.4 OS DESAFIOS DA DISCUSSÃO DE GÊNERO NO CONTEXTO ESCOLAR

As escolas auxiliam no desenvolvimento dos sujeitos que nela frequentam, ou seja, elas são as representações de gênero que nelas circulam. Assim, nestas instituições pode haver a produção de diferenças e desigualdades destes indivíduos, e também a informação do que cada um(a) pode ou não fazer e do lugar que meninos e meninas devam ocupar (LOURO, 1997).

A discussão sobre as identidades de gênero permanece “camuflada” dentro dos espaços educativos, a escola reproduz a temática sem refletir. Assim, a discussão sobre as identidades de gênero não está presente, mas sim o direcionamento para o que se constitui como “norma”, e esse continua sendo reforçado pela escola. Dessa forma, esta problemática é enfatizada nos últimos meses, com a eliminação das orientações, nas diretrizes educacionais, para a valorização e respeito à diversidade sexual e para a superação das desigualdades de gênero do Plano Nacional de Educação e, conseqüentemente, de alguns Planos Municipais e Estaduais de Educação.

Nas políticas educacionais brasileiras é possível notar que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) deram legalidade à temática em discussão, sendo abordada como tema transversal, no entanto, tanto na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) quanto no primeiro Plano Nacional de Educação (2001-2010), essa permaneceu oculta. Os PCNs (BRASIL, 1997) descrevem, dentro dos temas transversais, volume 10.2, no título “Orientação Sexual”, argumenta-se sobre a urgência da inclusão do tema sexualidade. Os PCNs (BRASIL, 1997) enfatizam que gênero tem relação com a construção do que é pertencer a um ou a outro sexo, destacando que “a discussão sobre relações de gênero tem como objetivo combater relações autoritárias, questionar a rigidez dos padrões de conduta estabelecidos para homens e mulheres e apontar para sua transformação” (BRASIL, 1997, p. 97-99).

Também enfatizam o tratamento diferenciado dado para meninos e meninas, incluindo as expressões diretamente ligadas à sexualidade, e os padrões socialmente estabelecidos para o sexo feminino e para o sexo masculino. Esses padrões são oriundos das representações sociais e culturais construídas a partir das diferenças biológicas dos sexos e transmitidas através da educação.

Desta forma, através da abordagem dos PCNs abre-se espaço para as professoras para a discussão sobre gênero, em sala de aula. Os PCNs (BRASIL, 1998) orientam como as professoras precisam seguir em sala de aula, construindo uma prática que reflita nos valores democráticos e pluralistas. Destaca que, em relação às identidades de gênero, os/as professores/as precisam transmitir aos estudantes a importância da valorização da igualdade entre os gêneros e a dignidade presente em cada cidadão, bem como ao orientar as discussões. Assim, as variadas opiniões sobre a temática necessitam de respeito. Os/as professores/as precisam estimular a participação dos estudantes nas discussões, trabalhando com o intuito de romper os preconceitos e as discriminações que envolvem as identidades de gênero.

No cenário nacional atual, grupos de segmentos religiosos e/ou ligados aos setores conservadores da sociedade criaram um termo chamado “Ideologia de Gênero¹⁵”. Sobre o assunto houve uma verdadeira comoção nacional e uma ampla disseminação e deturpação do conteúdo destas propostas, tendo sido apresentada à população os “perigos” desta no currículo escolar. Dessa forma, durante a tramitação do Plano Nacional da Educação (PNE, 2014-2024) foi retirado do texto a parte que abordava as identidades de gênero, resultado da pressão das bancadas religiosas, os quais alegaram que trazer o tema à tona descaracterizaria os conceitos de homem e mulher, desconstruindo o modelo tradicional de família (BRASIL, 2014). Além disso, argumentaram que a discussão do assunto seria dever dos pais e não da escola. Na elaboração do PNE, percebe-se a absoluta omissão e lacuna de explicitação a estas identidades nas vinte estratégias e ações propostas para a Educação brasileira para a década 2014-2024. De forma genérica, consta apenas no Artigo 2º referente às diretrizes do PNE, o Inciso III que afirma: “superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação”. Na esteira do PNE, o Plano

¹⁵ O termo “Ideologia de gênero” surgiu dentro da Igreja Católica e do Movimento Internacional e Nacional Pró-Vida e Pró-Família, como o intuito de interromper e, se possível, retroceder as mudanças sociais e políticas decorrentes do uso do conceito gênero, especialmente nas políticas de educação, saúde, legislação e de direitos humanos. Para os criadores desse conceito, os estudos de gênero buscam a destituição da família natural (pai+mãe+filhos(as) naturais), uma posição social de modelo único, normal e hegemônico. Sendo assim, inaceitável a narrativa da existência de múltiplas famílias (FURLANI, Jimena, 2016). Texto extraído do YouTube: <<https://www.youtube.com/watch?v=5ro1O10I0v8>>.

Estadual de Educação e o Plano Municipal de Educação seguiram a mesma orientação.

Ao observar a ausência da temática e a discussão nos documentos oficiais, pode-se perceber que os contextos educativos ficam fragilizados, professores/as enfrentam dificuldades de trabalhar e discutir as identidades de gênero com os estudantes. Segundo Louro (2002), a escola contribui de maneira ativa na caracterização dos comportamentos atribuídos ao gênero, incentivando de várias maneiras e moldando os estudantes a partir de uma perspectiva conservadora e preconceituosa. Porém, é necessário discutir quais as condições dadas para que professores/as discutam as identidades de gênero no ambiente escolar, pois os espaços para o aprimoramento do conhecimento são praticamente inexistentes. Isto foi possível perceber em uma conversa com uma professora durante as observações:

Muito interessante você (neste caso, eu/pesquisadora) estudar essa temática, no entanto, você vai ficar impressionada com o que muitas colegas de trabalho fazem, elas separam os meninos e as meninas em todas as atividades, dão coisas mais complexas e pesadas para os meninos e coisas mais delicadas para as meninas. A nossa diretora mesmo com o mestrado não fala sobre essas atitudes. Eu deixo que eles brinquem juntos de tudo. Seria interessante você fazer uma formação para discutir o teu trabalho conosco. (Diário de Campo, 12/04/2018).

Nesse sentido, destaca-se que a formação docente e os espaços para a reflexão e discussão são importantes para o aprimoramento de conhecimentos voltados às identidades de gênero e outras temáticas. Dessa forma, possibilita uma formação que problematize preconceitos e tabus. A escola é um lugar de pensar, de aprender, de problematizar, mas para isso é preciso que a formação docente possibilite a construção de conhecimentos. Assim, o conhecimento possibilita que aos poucos o pensamento construído pela sociedade sobre o que são comportamentos de meninas e o que são comportamentos de meninos vai sendo modificado. Em outro momento uma professora ressalta a dificuldade encontrada para trabalhar com as identidades de gênero no contexto escolar.

É difícil lidar com esses conceitos, já que não sabemos o que as famílias enfatizam em casa. Muitas vezes, digo que eles podem trabalhar todos juntos, no entanto, ficam dizendo meu pai disse que isso é coisa de menina, isso é

de menino e ficam “debochando” um do outro, são poucos os que brincam juntos. Eu não sei mais o que fazer para que eles possam brincar juntos. (Diário de Campo, 04/04/2018).

Ao deixar de discutir a temática, a escola acaba direcionando o pensamento dos/das estudantes a partir daquilo que acredita ser certo ou errado, muitas vezes, contribuindo para a (re)produção de preconceitos e estereótipos enfatizados na sociedade. Cabe ao contexto escolar, como promotor da educação, auxiliar na desconstrução das hierarquias a partir de atitudes que possibilitam um olhar para todos os indivíduos, desmitificando o que é do gênero masculino e do gênero feminino.

Nesse sentido, podemos observar a cena descrita. Eu (pesquisadora) estava sentada em um banco no pátio da escola esperando o sinal bater para o recreio. Enquanto esperava para observar o recreio, uma professora que passava por perto me questiona:

Olá! Sou professora do quarto ano, e percebi que você está aqui há alguns dias. Gostaria de saber por qual razão. Vi que você fica observando o recreio e fazendo anotações.

Respondo:

- Sou acadêmica do curso de especialização em Gestão Educacional e estou observando as identidades de gênero no contexto escolar. A professora por sua vez ressalta:

- Você está perdendo seu tempo. Não percebeu que meninos e meninas fazem a mesma coisa todos os dias. Os meninos correm e jogam bola e as meninas brincam de casinha. Nesse momento o sinal tocou e a professora se retirou em direção ao refeitório e eu fiquei ali fazendo o que tinha me proposto a fazer. (Diário de Campo, 30/03/2018).

Desta forma, diante da conversa que tive com a professora, confesso que fiquei refletindo sobre o que a mesma pensava sobre as identidades de gênero. E se as crianças brincam sempre das mesmas coisas, será que não é pelo fato que estão reproduzindo o que aprendem socialmente? Será que as meninas brincam de casinha pelo fato de observarem suas mães em casa diariamente fazendo as tarefas domésticas? E por que os meninos só correm e jogam bola? Embora a professora veja essa rotina se repetir não lhe ocorreu de se perguntar se isso é natural ou uma construção social? Certamente, de tanto ver essa realidade que se naturalizou, ela nem mesmo consegue se questionar. Porém, observei em outros momentos

meninos brincando de bonecas e meninas jogando bola, ou seja, a rotina de meninos e meninas não se repete como a professora ressaltou no diálogo.

Contudo, pode-se dizer que a professora não se interessou em observar as crianças em suas brincadeiras e esse desinteresse não possibilita que ela perceba que há outras formas de brincadeira se instituindo entre as crianças. Para Louro (2002, p. 2), as instituições educativas reiteram constantemente o que se define como normal central, enfatizando um padrão único: “[...] haveria apenas um modo adequado de masculinidade e feminilidade e uma única forma sadia e normal de sexualidade, a heterossexualidade; afastar-se desses padrões significa buscar o desvio, sair do centro, tornar-se excêntrico.”

Assim, destaca-se que, para uma sociedade livre de preconceitos e discriminações, é importante que haja espaços abertos para a discussão, reflexão e aprimoramento dos conhecimentos voltados às identidades de gênero. Dessa forma, por meio da educação, aos poucos vai se desmitificando o pensamento construído socialmente sobre quais os comportamentos adequados para meninas e para meninos.

No capítulo a seguir será realizada uma discussão sobre o papel da gestão escolar e a importância da mesma para, juntamente com a participação da comunidade escolar, dialogar, e refletir sobre a construção de identidades de gênero no contexto escolar.

4 GESTÃO ESCOLAR: UMA DISCUSSÃO ENVOLVENDO AS IDENTIDADES DE GÊNERO

Neste capítulo serão discutidos os atributos da gestão escolar e a importância do seu papel nas discussões sobre as identidades de gênero. A gestão escolar tem um papel fundamental dentro da escola, pois engloba incumbências como: discutir e executar a proposta pedagógica, administrar o pessoal, os recursos materiais e financeiros, não cabendo tais responsabilidades apenas a uma pessoa, mas ao conjunto de atores que atuam no contexto escolar. Assim, para Lück:

A gestão escolar constitui uma das áreas de atuação profissional na educação destinada a realizar o planejamento, a organização, a liderança, a orientação, a mediação, a coordenação, o monitoramento e a avaliação dos processos necessários à efetividade das ações educacionais orientadas para a promoção da aprendizagem e formação dos estudantes. (LÜCK, 2009, p. 23):

Para este estudo, considera-se que fazem parte da gestão escolar todos os indivíduos que permeiam o espaço educativo, sendo este, a diretora, professoras, funcionárias e a comunidade escolar. Nesse sentido, a gestão escolar precisa se caracterizar coletiva, participativa e democrática. De acordo com Lück (2007), a gestão escolar evidencia-se na literatura a partir dos anos 1990, sendo reconhecida como base fundamental para a organização, para o estabelecimento dos processos educacionais, para a mobilização de pessoas voltadas para o desenvolvimento e para a melhoria da qualidade do ensino que oferecem.

A gestão escolar propõe a realização dos objetivos e metas propostas dentro das instituições de ensino. O termo gestão deriva do latim *gestione*, que significa gerir, gerenciar e administrar. Para Lück, gestar precisa ter um significado maior que administrar:

O conceito de gestão educacional, portanto, pressupõe um entendimento diferente da realidade, dos elementos envolvidos em uma ação e das próprias pessoas em seu contexto; abrange uma série de concepções, tendo como foco a interatividade social, não considerada pelo conceito de administração, e, portanto, superando-a. (LÜCK, 2007, p. 55).

A gestão educacional organiza o funcionamento da escola nos aspectos pedagógicos, administrativos e financeiros. Para que haja um bom andamento do

sistema educacional, destaca-se a importância de um trabalho coletivo entre comunidade escolar, escola e órgãos normativos.

A autora Lück (2007, p. 109) descreve que “[...] bons processos de gestão [...] dependem e se baseiam em processos e cuidados de administração bem resolvida”. Dessa forma, a gestão escolar precisa exceder a ideia que é responsável por todos os problemas, pois uma educação de qualidade é um trabalho a ser buscado pela coletividade. Para Lück:

A gestão educacional corresponde à área de atuação responsável por estabelecer o direcionamento e a mobilização capazes de sustentar e dinamizar o modo de ser e de fazer os sistemas de ensino e das escolas, para realizar ações conjuntas, associadas e articuladas, visando o objetivo comum da qualidade do ensino e seus resultados. (LÜCK, 2007, p. 25).

Dessa forma, destaca-se que é responsabilidade de todos garantir que a instituição escolar se torne um espaço de construção de saberes, necessitando de uma gestão democrática para garantir o “[...] funcionamento pleno da escola como organização social, com o foco na formação de estudantes e promoção de sua aprendizagem” (LÜCK, 2009, p. 15).

A gestão democrática refere-se ao compartilhamento de responsabilidades, conhecimentos e tomada de decisões. O conceito de gestão democrática surge para estabelecer novas ideias e para fixar nas instituições de ensino uma orientação transformadora baseada nos princípios de coletividade e diálogo.

Para Lück, a gestão democrática é:

[...] a promoção de uma gestão educacional democrática e participativa está associada ao compartilhamento de responsabilidades no processo de tomada de decisão entre os diversos níveis e segmentos de autoridade do sistema de ensino e escolas. (LÜCK, 2009, p. 44).

Os primeiros passos voltados para o compartilhamento de responsabilidades dentro do contexto escolar foi a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, a qual a educação assumida pelo Estado passa a ser um dever de todos, como pode ser observado na referida norma constitucional:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988, [s.p.]).

Em 1996, a LDB estabelece que as instituições de ensino irão elaborar as normas para que haja gestão democrática no âmbito das escolas:

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas de gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (BRASIL, 1996, [s.p.]).

Assim, a principal característica de uma gestão escolar democrática fundamenta-se na participação efetiva da comunidade escolar, em que todos trabalham juntos para proporcionar mudanças positivas e inovadoras, com o intuito de garantir para o aluno um ambiente prazeroso. Por exemplo, na escola que realizei o meu estágio curricular, durante o período que estive presente, foi possível observar o envolvimento da comunidade dentro da escola. Os familiares estavam sempre auxiliando no cuidado com a escola, nas festas para ajudar a arrecadar recursos, sempre que podiam iam até a escola saber do desenvolvimento e envolvimento da escola com suas crianças. Entretanto, a participação da comunidade escolar na discussão e elaboração de planejamentos e tomadas de decisões não era visível.

Segundo Lück (2009), quando pais e professores estão presentes nas discussões dos aspectos educacionais, pode se estabelecer situações de aprendizagem de mão dupla: ora a escola estende sua função pedagógica para fora, ora a comunidade influencia os destinos da escola.

De acordo com Paro (2007), a escola precisa verificar em que condições essa participação vem ocorrendo, ou seja, a escola precisa ter uma estrutura para receber esta comunidade, de modo que todos se sintam bem dentro dela, estabelecendo uma relação de respeito mútuo entre todos os indivíduos, de compreensão da individualidade e potencialidade de cada um.

A participação da comunidade escolar auxilia para o desenvolvimento de uma escola democrática, que assume aspectos da comunidade a qual está inserida, através de trocas de ideias e informações. Paro ressalta:

A participação da comunidade escolar para uma proposta de melhoria da qualidade do ensino é necessária, quer para considerar as potencialidades

da escola, sabendo com que mediações é possível contar para conseguir o que se deseja, quer para identificar os obstáculos existentes, propondo medidas que modifiquem a própria realidade escolar. (PARO, 2007, p. 28).

Dessa forma, também se pode destacar a importância da participação da comunidade escolar para a elaboração das decisões e discussões sobre os documentos da escola, principalmente na elaboração do Projeto Político-Pedagógico (PPP). No PPP cabe a definição de métodos, objetivos, ideais e sua filosofia.

A participação da comunidade escolar na elaboração do PPP é determinada pela mesma lei que define o modelo de gestão democrática presente nas escolas. Por meio da construção do PPP se busca (preferencialmente de forma coletiva e democrática) a discussão dos problemas da escola e suas possíveis soluções. O PPP evidencia as características da escola, os valores, os percursos e as intenções que se pretende buscar. Para Vasconcellos:

[...] o projeto político pedagógico é o plano global da instituição. Pode ser entendido como a sistematização, nunca definitiva, de um processo de planejamento participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar. É um instrumento teórico-metodológico para a intervenção e mudança da realidade. É um elemento de organização e integração da atividade prática da instituição neste processo de transformação (VASCONCELLOS, 2004, p. 169).

O PPP não pode ser elaborado apenas para preencher lacunas e atender as exigências burocráticas, nem tão pouco ser esquecido dentro de uma gaveta. O PPP é um documento-guia na escola, ferramenta indispensável para orientar o trabalho pedagógico, colocar em prática as ações propostas e sempre que necessário pode ser avaliado e reformulado. No contexto pesquisado, foi possível ter acesso ao PPP da escola, ao ler o documento percebeu-se que as identidades estavam invisíveis, sendo que em nenhum momento eram citadas ou discutidas. Assim, discussões sobre temáticas, como entidades de gênero e sexualidade, são deixadas de lado no momento da elaboração do PPP, representando serem menos importantes que os outros temas abordados no contexto das escolas.

Ao ser construído o PPP com a participação da comunidade escolar, essa pode auxiliar decisivamente a escola a alcançar seus objetivos, através do compartilhamento de conhecimentos e experiências da gestão escolar. Sempre que necessário precisa haver momentos que estimulam os debates e reflexões, organizados pela gestão escolar.

O PPP necessita de discussão e revisão anualmente, pois por meio desse momento será avaliado se o documento-guia da escola está sendo eficaz ou não para o avanço do ensino e aprendizagens dos estudantes. Nesse sentido, seria interessante que a gestão escolar debatesse coletivamente quais os assuntos emergentes precisam estar presentes no contexto escolar, elaborando estratégias de trabalho para melhorar o ambiente de aprendizagem das crianças.

Assim, para que haja uma gestão democrática com a participação da comunidade escolar, é de suma importância que a escola esteja aberta para esse diálogo e, neste sentido, a gestão escolar desempenha um papel fundamental, pois precisa a todo o momento buscar a interlocução com a comunidade na tomada de decisões. Para Vasconcellos (2009, p. 61), “[...] a grande tarefa da escola, numa perspectiva democrática, é fazer a escola funcionar pautada num projeto coletivo.”

Como é possível perceber, a gestão escolar tem um papel importante dentro do âmbito escolar. Levando em consideração os apontamentos acima sobre gestão escolar, juntamente com o capítulo anterior, o qual se discute o conceito de gênero, questiona-se: qual é o papel da gestão escolar na discussão sobre as relações de gênero dentro do contexto escolar? Considerando que defendemos a concepção de uma gestão baseada no diálogo com toda a comunidade escolar, colocar o tema em discussão no contexto escolar pode ser um caminho para que ocorra a problematização. Sabe-se, no entanto, que esse é um tema complexo e, atualmente, há um esforço por parte de uma parcela da sociedade, mais especificamente grupos radicais, religiosos, que defendem o patriarcado e se posicionam contrários à discussão do tema de gênero no contexto escolar.

Os estudos de Louro (1997, 2000) realizam uma reflexão sobre o papel da escola na construção das identidades de gênero. A escola, segundo a autora, divide os indivíduos que estão dentro do seu ambiente, através de mecanismos de classificação, ordenamento e hierarquização. As professoras, mesmo de forma inconsciente, muitas vezes, contribuem para a construção de estereótipos e reforçam hierarquias entre meninos e meninas. A autora nos chama a atenção sobre a necessidade de questionarmos sobre como são produzidas as diferenças e que efeitos essas têm sobre os sujeitos:

Os sentidos precisam estar afiados para que sejamos capazes de ver, ouvir, sentir as múltiplas formas de constituição dos sujeitos implicadas na concepção, na organização e no fazer do cotidiano escolar. Atentas aos

pequenos indícios, veremos que até mesmo o tempo e o espaço da escola não são distribuídos e usados – portanto não são concebidos – do mesmo modo por todas as pessoas (LOURO, 2000, p. 59).

Dessa forma, muitas vezes, ignora-se o fato que, através dos regimentos, organização dos espaços e tempos, jovens e crianças estão aprendendo. As crianças aprendem o sexismo na escola ao se deparar com a hierarquia do sistema escolar, no qual papéis femininos e masculinos são determinados a todo tempo. Elas aprendem por meio dos cartazes dispostos na escola, através das regras, condutas e por intermédio da distribuição dos espaços.

Louro (1997) afirma que os currículos, normas, procedimentos de ensino, teorias, linguagem, materiais didáticos e processos de avaliação contribuem para as diferenças de gênero desde os primeiros anos de escolarização. Para que haja uma quebra nesse paradigma, na qual os indivíduos são “educados” de formas diferentes com base nos sexos, é necessário que haja espaços para a discussão e entendimento do que o conceito de gênero engloba, no entanto, dificilmente observa-se que isso ocorre nas escolas.

Durante o desenvolvimento do meu estágio extracurricular no ano de 2016 em minhas aulas sempre incentivei as crianças a brincarem em conjuntos, a explorarem os mais variados materiais e brinquedos, cuidava para não fazer distinção entre meninos e meninas em nenhum momento. A professora regente da minha turma confeccionava fantasias para que as crianças pudessem explorar em sala de aula. Um dia um menino pediu para colocar o vestido da Cinderela, a professora no primeiro momento, disse não, afirmando ser uma fantasia de menina. O menino, por sua vez, saiu chateado para um canto da sala. Quando a professora saiu da sala chamei o menino e lhe perguntei se ele gostava de algum vestido podia pegar e colocar, ele sorridente pegou o vestido da Cinderela, colocou e ficou tempo no espelho se olhando realizado. Passou a tarde toda vestido de “Cinderelo” e assim aos poucos outras crianças começaram a explorar fantasias e brinquedos que eram “considerados coisas de meninas” pelos adultos.

Porém, era notório observar o estranhamento de algumas professoras em ao desenvolvimento das minhas aulas e também em relação ao comportamento de algumas crianças. Recordo que, em uma tarde, uma professora chegou à sala de direção indignada porque um menino estava indo para a escola vestido com as roupas de irmãs e maquiado. Esse evento provocou uma discussão entre as

professoras sobre a sexualidade das crianças, na qual fiquei observando enquanto narravam: *“aquela guria parece um menino com suas atitudes”*, *“olha acho que esse menino vai ser gay por se vestir assim”*, *“acho que deveríamos conversar com os pais”*, essas eram algumas das frases proferidas pelas professoras. É perceptível ver o estranhamento das professoras quando criança que é do sexo masculino demonstra características, socialmente construídas, do gênero feminino. A discussão, no entanto, não parece ter sido geradora de novos conhecimentos, foi antes disso, a confirmação da dificuldade de compreender a possibilidade de construção de identidade de gênero, diferente da identidade biológica. A identidade da criança foi caracterizada como “anormal” por essas professoras. Em outra escola em que trabalhei na educação infantil, havia um bebê que a mãe colocava roupas rosa e as professoras estranhavam a atitude da mãe, considerando que ela não vestia adequadamente o seu filho.

Hoje na minha prática docente tenho o privilégio de trabalhar em uma escola, a qual não separa meninos e meninas. Os materiais e atividades montessorianas proporcionam que as crianças explorem com certa liberdade a sala de aula. As crianças estão dispostas diariamente a atividades da vida cotidiana, como lavar louça, varrer, lavar roupa, limpar vidro, preparar alimentos, aprendem a preparar pequenas receitas, independente do sexo. Em meus estudos sobre Maria Montessori, oportunizado especialmente pela escola onde atuo, entendi que ela pensou em uma educação que prepara a criança para vida, pois tanto os meninos como as meninas precisam ser capazes de realizar tarefas que são fundamentais para a vida e sobrevivência de uma pessoa. Porém, as vezes, é possível perceber as crianças em suas brincadeiras e atividades demonstrarem sua bagagem trazida dos variados contextos que elas estão inseridas, que interferem na construção de suas identidades de gênero, assim é frequente ouvir as crianças dizendo uma para a outra que isso não pode, pois é “coisa de menina” ou isso é “brincadeira de menino”.

Todos esses aspectos contribuem e interferem na construção das identidades das crianças. Pensar e discutir esse tema é importante no contexto escolar e cabe a gestão abrir espaço para isso, promovendo discussões entre professoras, participando de formações continuadas, discutindo com as famílias, e promovendo atividades e discussões com as crianças.

No entanto, muitas vezes, esse aspecto é esquecido, como podemos ver no relato trazido anteriormente, no qual as professoras opinam sobre como percebem as identidades de gênero dentro do contexto escolar.

Portanto, ao pensar que a escola é um espaço democrático de direito, o espaço escolar pode ser pensado e discutido, abordando um currículo pensado de diferentes pontos de vista, e questionando, por exemplo, as relações de gênero de um modo que não enfatize estereótipos presentes na sociedade. Fomentar essa discussão é um papel que pode ser atribuído à gestão escolar.

Luckesi (2011) pode complementar essa discussão ao afirmar que, por trás de todo currículo e a prática pedagógica (planejamento, ação, avaliação, definição de métodos e procedimentos), existem fundamentos teórico-filosóficos, ou seja, teorias que guiam a ação. No entanto, em sua obra, declara que muitos professores/as não se apropriam de teorias que trazem uma posição clara, nem adotam métodos coerentes com tais posições. O que acontece é que, muitas vezes, os/as professores/as acabam se guiando pelo “senso comum”, ou seja, o discurso dominante que é apropriado pelos sujeitos, sem discussão e crítica. Neste caso, pode-se perceber que professores/as reproduzem o senso comum em relação às identidades de gênero, duvidando das manifestações dos estudantes, ou tentando corrigi-las.

Nesse sentido, uma escola, através de sua gestão, comprometida com a formação continuada e com a crítica social pode promover formas com que as professoras se apropriam de discussões, teorias e que possam mudar a forma de ver a escola e as crianças. Para Luckesi (2011), toda professora é orientada por uma visão de mundo e de sociedade, podendo ser inclusiva ou não. Como o autor escreve, ou definimos qual visão queremos investir, acreditando na mudança da sociedade ou não, e tomando métodos e procedimentos coerentes com o que acreditamos, ou investimos sem ter consciência de que somos guiados pelo senso comum projetado pelo discurso dominante, que, enfatiza a divisão, separação dos gêneros e a manutenção da sociedade capitalista desigual.

Acredita-se que, para que haja uma mudança, é necessário que as gestoras estejam abertas para discussão, do que será um processo longo e contínuo que aos poucos será transformado.

5 APONTAMENTOS FINAIS

Durante o desenvolvimento desta pesquisa pode-se observar que a escola, muitas vezes, contribui para a construção das identidades de gênero dentro do seu contexto sem que haja reflexão sobre os estereótipos que envolvem gênero. Foi possível perceber também a necessidade de se ter espaços, para momentos de discussões e reflexões sobre a temática, pois as professoras e gestoras ressaltaram as suas dificuldades de lidarem com situações que envolvem aspectos relacionados a gênero e sexualidade.

Durante a realização da pesquisa observou-se que as identidades de gênero permeavam as brincadeiras infantis e também algumas condutas das professoras. Sabe-se que a brincadeira possui um papel importante no processo de socialização, pois através dessas as crianças criam, reinventam e reproduzem vários papéis. Foi possível perceber as crianças vivenciando os papéis masculinos e femininos, em suas brincadeiras, reproduzindo características socialmente construídas do que é ser homem e do que é ser mulher.

Do mesmo modo, percebeu-se que as professoras e gestoras, muitas vezes, em suas atitudes, demonstram seus entendimentos sobre como é ser menina e ser menino dentro da escola. Assim, acabavam por reproduzir os estereótipos sociais ao afirmar que meninos devem se comportar de tal maneira e meninas de outra. Como ressalta Louro (2000), ao afirmar que a passagem pela escola deixa marcas, pois se estabelece e reforça as distinções entre os indivíduos. A escola tem necessidade de dividir e, muitas vezes, classificar os sujeitos que estão dentro do ambiente escolar, portanto, precisa ser levado em consideração que através desse contexto aprendizagens estão acontecendo a todo o momento.

Os espaços escolares são locais que englobam momentos de reprodução e controle dos estereótipos masculinos e femininos de uma determinada sociedade. Isso dependerá da maneira como são conduzidas as atividades com meninas e meninos, a organização dos espaços, o currículo e também da compreensão dos sujeitos sobre o tema.

A partir das observações foi possível perceber que as crianças em suas brincadeiras, em alguns momentos, reproduzem o aprendido socialmente, e em outros momentos, transgridem, protagonizando outras formas de ser menino ou

menina, diferente do foi estipulado socialmente para o sexo feminino e o sexo masculino, (re)inventando, assim, outros papéis. Do mesmo modo, observou-se que as marcações das diferenças de gênero são propostas que as crianças acabam naturalizando. Elas são construídas no contexto em que estão inseridas, com a família, mídia, escola e sociedade em geral.

A gestão escolar, por sua vez, tem um papel importante nesse sentido, pois precisa estabelecer espaços para a discussão e reflexão sobre como trabalhar as identidades de gênero no espaço educativo. Espaços, regimentos e condutas das professoras precisam ser repensados, assim como a forma de trabalhar com as crianças sem que haja a separação dos sexos. A escola é um forte aliado para esse processo de transformação. É notório que ainda temos um longo caminho a ser percorrido, mesmo não sendo uma tarefa fácil. Podemos perceber alguns pequenos avanços com o passar do tempo, mas ainda muito frágeis para que isso se constitua em uma mudança efetiva. Entendemos ainda que vivemos imersos em uma estrutura patriarcal e permeada por ideias machistas e androcêntricas. Uma mudança efetiva necessita políticas públicas, vontade política, mudanças na legislação e busca de equidade de direitos.

Ao longo da minha caminhada acadêmica, reforçada durante o desenvolvimento desta pesquisa, foi possível perceber as dificuldades encontradas pelas professoras para a discussão e reflexão das temáticas, identidades de gênero e sexualidade. Recordo-me que durante a minha formação inicial eram raras ou quase nada, que no Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria se discutia sobre temáticas que envolviam identidades de gênero. Hoje já é possível perceber que houve uma mudança neste sentido, pois algumas professoras oferecem através de Disciplinas Complementares de Graduação (DCG) a possibilidade de um espaço para reflexão e discussão da temática gênero.

Momentos como estes, servem para contribuir no entendimento de um olhar diferenciado acerca das identidades de gênero, reforçando que o conceito de gênero não se limita a perspectiva biológica, mas uma construção social e cultural que passa por processos de modificações contínuas. Não nascemos homens e mulheres aprendemos a ser ao passo que vamos nos construindo como indivíduos.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.

ANGROSINO, Michel. **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

_____. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: Unesco, 2001. Disponível em: <www.senado.gov.br/legbras>. Acesso em: 19 mar. 2018.

_____. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>>. Acesso em: 14 mar. 2018.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**. Apresentação dos temas transversais. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ttransversais.pdf>>. Acesso em: 3 mar. 2018.

FERREIRA, Aurélio Buarque De Holanda. **Dicionário Aurélio Básico da Língua Portuguesa**. São Paulo: Folha de São Paulo, 1995.

FINCO, Daniela. Educação infantil, gênero e brincadeiras: das naturalidades às transgressões. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28. 2004, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPED, 2004. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 13 dez. 2016.

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

_____. Relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na Educação Infantil. **Pro-Posições**: Dossiê: Educação Infantil e Gênero, Campinas, v. 14, n. 42, p. 89-101, set./dez. 2003.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil. In: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – Perspectivas Atuais, 1. 2010, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte, nov. 2010. Disponível em: <<http://www.cenpec.org.br/biblioteca/educacao/artigos-academicos-epapers/brinquedos-e-brincadeiras-na-educacao-infantil>>. Acesso em: 25 jan. 2018.

LEONTIEV, Alex N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Pena Villalobos. 13. ed. São Paulo: Ícone, 2012.

LOURO, Guacira Lopes. A emergência do “gênero”. In: _____. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

_____. Gênero: questões para a Educação. In: BRUSCHINI, Cristina; UNBERHAUM, Sandra G. (Org.). **Gênero, democracia e sociedade brasileira**. São Paulo: FCC; 34, 2002.

_____. Nas redes do conceito de gênero. In: LOPES, Marta; MEYER, Dagmar; WALDOW, Vera (Org.). **Gênero e Saúde**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

_____. (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. Uma epistemologia feminista. In: _____. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. Viajantes pós-modernos. In: _____ (Org.). **Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

LÜCK, Heloísa. **Ação integrada: administração, supervisão e orientação educacional**. 22. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

_____. **A escola participativa: o trabalho do gestor escolar**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2009.

_____. **Gestão educacional: uma questão paradigmática**. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MELUCCI, Alberto. **O Jogo do Eu: a mudança de si em uma sociedade global**. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2004.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

PAECHTER, Carrie. **Meninos e meninas**: aprendendo sobre masculinidade e feminidade. Tradução, consultoria e supervisão: Rita Terezinha Schmidt. Porto Alegre: Artmed, 2009.

_____. Por que meninos e meninas escolhem brinquedos diferentes? **Revista Pátio Educação Infantil**, Porto Alegre, ano 15, n. 36, jul./set. 2013.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 2000.

_____. **Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino**. São Paulo: Ática, 2007.

PERROT, Michele. **Minha história das mulheres**. Tradução Angela, M, S, Correa. São Paulo; Contexto, 2007.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. Cultura e representações, uma trajetória. **Anos 90**, Porto Alegre, v. 13, n. 23-24, p. 45-58, jan./dez. 2006.

ROCHA, Patrícia. **Mulheres sob todas as luzes**: a emancipação feminina e os últimos dias do patriarcado. Belo Horizonte: Leitura, 2009.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. **Gênero, patriarcado, violência**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.

_____. Rearticulando gênero e classe social. In: COSTA, Albertina; BRUSCHINI, Carmen (Org.). **Uma Questão de gênero**. São Paulo: Rosa dos Tempos, 1992.

_____. Violência de gênero: lugar da práxis na construção da subjetividade. **Revista Lutas Sociais**, São Paulo, n. 2, p. 59-79, 1997.

SALVA, Sueli; VINHOLES, Aline. O contexto escolar e suas práticas: reflexões sobre identidades de gênero. **Revista Teias**, v. 15, n. 38, p. 107-121, 2014.

SCOTT, Joan Wallach. Gênero, uma categoria útil de análise histórica. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 15, n. 2, jul./dez. 1995.

_____. Prefácio a Gender and politics of history. **Cadernos Pagu**, Campinas, v. 3, p. 11-27, 1994.

VASCONCELLOS, Celso Santos. **Coordenação do trabalho pedagógico**: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. 12. ed. São Paulo: Libertad, 2009.

_____. **Planejamento**: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico. São Paulo: Libertad, 2000.

_____. **Projeto político-pedagógico**: educação superior. Campinas: Papyrus, 2004.

VENTURINI, Sandra Mara. **Gestão da permanência de acadêmicas em curso de formação docente**: uma questão de gênero. 2017. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Gestão Educacional) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2017.

ANEXO 1 – AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO
EDUCACIONAL
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO EDUCACIONAL

AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Eu, _____,
abaixo assinado, responsável pela instituição _____
autorizo a realização do estudo com o título pesquisa “MENINAS NÃO GOSTAM DE
CARROS, MENINOS NÃO PRESTAM ATENÇÃO”: IDENTIDADES DE GÊNERO
NO CONTEXTO ESCOLAR, a ser conduzido pelos pesquisadores **Litiéli Wollmann
Schutz**, acadêmica do curso de especialização em Gestão Educacional, e **Sueli
Salva**, professora da UFSM e orientadora desse trabalho.

Fui informado, pelo responsável do estudo, sobre as características e objetivos da
pesquisa, bem como das atividades que serão realizadas na instituição a qual
represento.

Esta instituição está ciente de suas responsabilidades como instituição
coparticipante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo
da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de
infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Data

Assinatura e carimbo do responsável institucional

ANEXO 2 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO
EDUCACIONAL
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO EDUCACIONAL

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do estudo: “MENINAS NÃO GOSTAM DE CARROS, MENINOS NÃO PRESTAM ATENÇÃO”: IDENTIDADES DE GÊNERO NO CONTEXTO ESCOLAR

Pesquisadoras responsáveis: SUELI SALVA e LITIÉLI WOLLMANN SCHUTZ

Instituição/Departamento: CENTRO DE EDUCAÇÃO

Telefone e endereço: (55) 99687-4051, rua Amaro Martins Machado, Camobi, Santa Maria/RS

Local da coleta de dados:

Eu, Litiéli Wollmann Schutz, acadêmica do curso de especialização em Gestão Educacional pela Universidade Federal de Santa Maria, e a professora doutora Sueli Salva, professora responsável pela pesquisa “MENINAS NÃO GOSTAM DE CARROS, MENINOS NÃO PRESTAM ATENÇÃO”: IDENTIDADES DE GÊNERO NO CONTEXTO ESCOLAR, o convidamos a participar como voluntário deste nosso estudo.

Esta pesquisa tem como objetivo geral: compreender como as questões de gênero se evidenciam nas situações de brincadeira e interação das crianças e nas ações das professoras e gestoras dentro do contexto escolar. Os objetivos específicos são: Identificar aspectos referentes às identidades de gênero, levantadas pelas crianças; relacionar situações ocorridas na escola sobre identidades de gênero e atuação da gestão escolar; entender a forma de atuação das professoras diante das identidades de gênero.

O caminho metodológico dessa pesquisa adotará alguns princípios da etnografia e faz-se uso da técnica da observação participante para a produção de dados e

registro em diário de campo. A construção do diário de campo será permeada por uma escrita descritiva detalhada para que assim haja uma maior possibilidade de análises das interações dos sujeitos, ações e concepções.

Acreditamos que ela seja importante porque discutir situações desta natureza, como que as mesmas vêm sendo trabalhadas, entendidas e abordadas no ambiente educacional, se torna relevante para que haja uma melhor compreensão da sociedade que está se desenvolvendo e que estamos a construir. Sua participação constará em abrir o contexto escolar para que as observações possam ocorrer.

A pesquisa não apresenta desconfortos ou riscos já que serão usados nomes fictícios para a escola e também para descrever as cenas observadas. Os benefícios que esperamos como estudo são compreender como as professoras compreendem as questões de gênero, abrindo espaços para tirar dúvidas e para discussão da temática.

Durante todo o período da pesquisa você terá a possibilidade de tirar qualquer dúvida ou pedir qualquer outro esclarecimento. Para isso, entre em contato com algum dos pesquisadores ou com o Comitê de Ética em Pesquisa.

Você tem garantida a possibilidade de não aceitar participar ou de retirar sua permissão a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo pela sua decisão.

As informações desta pesquisa serão confidenciais e poderão divulgadas, apenas, em eventos ou publicações, sem a identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação. Não serão utilizadas imagens durante o procedimento da pesquisa.

Autorização

Eu, _____,
após a leitura ou a escuta da leitura deste documento e ter tido a oportunidade de conversar com o pesquisador responsável, para esclarecer todas as minhas dúvidas, estou suficientemente informado, ficando claro para que minha participação é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento sem penalidades ou perda de qualquer benefício. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais serei submetido, dos possíveis danos ou riscos deles provenientes e da garantia de confidencialidade. Diante do exposto e de

espontânea vontade, expresse minha concordância em participar deste estudo e assino este termo em duas vias, uma das quais me foi entregue.

Assinatura do voluntário

Assinatura do responsável pela obtenção do TCLE

Local,

ANEXO 3 – PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO
EDUCACIONAL
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO EDUCACIONAL

PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO

<u>DIA OBSERVADO</u>	<u>HORÁRIO DE CHEGADA</u>	<u>HORÁRIO DE SAÍDA</u>	<u>AMBIENTE OBSERVADO</u>
12/03/18	08 h 30 min	09h45min	Recreio e corredor
14/03/18	09h35min	10h00min	Recreio
16/03/18	09h15min	10h05min	Recreio
19/03/18	7h45min	10h00min	Entrada e recreio
22/03/18	8h30min	10h30min	Aula de Educação Física e recreio
23/09/18	09h35min	10h45min	Recreio
24/03/18	7h45min	10h00min	Entrada e recreio
26/03/18	09h00min	10h00min	Pátio e recreio
27/03/18	09h15min	10h30min	Recreio
30/03/18	08h00min	09h55min	Lanche e recreio
03/04/18	07h45min	10h00min	Entrada e recreio
05/04/18	07h45min	10h25min	Entrada e recreio
10/04/18	09h00min	10h50min	Aula de artes e pátio
12/04/18	07h45min	10h00min	Entrada e recreio

(Assinatura da diretora e carimbo da escola)

Santa Maria, abril 2018.