

As relações de gênero no interior da escola: significados e atribuições nas brincadeiras infantis¹

Eriziane de Moura Silva Rosa²
Eliane Martins de Freitas³

Resumo: A partir do pressuposto que o desenvolvimento dos “papéis” de gênero e a construção da identidade são socialmente construídos e aprendidos desde o nascimento. E acreditando que é com base nas relações sociais e culturais que as crianças começam a atribuir significados ao feminino e ao masculino, o presente artigo trata de uma experiência de pesquisa e intervenção realizada nas aulas da disciplina História, trabalhando o conteúdo “identidade”, com crianças entre 06 a 08 anos de idade cursando o 1º ano do Ensino Fundamental. A proposta foi analisar os significados que essas crianças atribuem às relações de gênero e como estas relações são estabelecidas durante a realização de atividades mais lúdicas como jogos e brincadeiras. Considerando a escola como um espaço importante na produção e reprodução de normas sociais, bem como na inferência na construção de sujeitos, buscamos a partir da metodologia da Educação história, mapear e refletir sobre as concepções das crianças em torno das relações de gênero, com o intuito de articular discussões que pudessem abordar a questão da construção de gênero, afirmar o respeito às diferenças e combater ao sexismo no cotidiano escolar.

¹ O presente texto é uma versão revista e ampliada do trabalho final desenvolvido na disciplina *História, Práticas Escolares e Saberes Sociais*, ministrada pelo Prof. Dr. Luiz Carlos do Carmo, e cursada no segundo semestre de 2014 no curso Mestrado Profissional em História, Programa de Pós-graduação em História - UFG/ Regional Catalão.

² É mestranda em História pela UFG – Regional de Catalão – Departamento de História e Ciências Sociais – Programa de Pós – graduação em História – Mestrado Profissional . Catalão – Goiás - Brasil. Possui Licenciatura e Bacharelado em História pela Universidade Federal de Goiás (1996). Especialização em História, Cultura e poder pela Universidade Federal de Goiás; Especialização em Gênero e Diversidade pela Universidade Federal de Goiás; Especialização em Planejamento Educacional e Orientação Educacional pela Universidade Salgado de Oliveira. Tem experiência na área de História e de Educação, com ênfase em História, atuando principalmente nos seguintes temas: gênero; diversidade; identidade, escravidão e memória. Atualmente é docente da Secretaria da Educação, Cultura e Desporto – Goiás e da Secretaria Municipal de Educação do Município de Catalão. Recebeu em 2004 o prêmio Professores do Brasil pela realização do projeto "Cidadania não tem idade".

³ Possui graduação em História pela Universidade Federal de Uberlândia (1990), mestrado em História pela Universidade Estadual de Campinas (1999) e doutorado em História pela Universidade Estadual Paulista - Faculdade de História, Direito e Serviço Social/UNESP/Franca (2005). Atualmente é professora Adjunto III da Universidade Federal de Goiás/ Regional Catalão, no curso de História e no Programa de Pós-graduação em História - Mestrado Profissional em História. É Coordenadora do curso de Especialização Gênero e Diversidade na Escola (GDE/UAB/UFG). Tem experiência na área de História, com ênfase em História do Brasil República, atuando principalmente nos seguintes temas: estudos de gênero, violência e relações de gênero, estudos feministas, gênero e educação, história política, história e historiografia de Goiás, ensino de história, e memória. É pesquisadora dos grupos de pesquisa DIALOGUS - Estudos Interdisciplinares em Gênero, Cultura e Trabalho e NUPEHPE - Núcleo de Pesquisa em Ensino de História e Práticas Educativas. Editora da Revista OPSIS (desde 2010), e membro do Conselho Editorial das revistas EMBLEMAS (UFG/Regional Catalão) e SAPIÊNCIA (UEG/Iporá).

Palavras chaves: Brincadeiras; Gênero; Identidade.

Gender relations within the school: meanings and functions in children's play

Abstract: On the assumption that the development of "roles" and the construction of gender identities are socially constructed and learned from birth. And believing that it's based on social and cultural relations that children start assign meaning to female and male, this article deals with a research and intervention experience held in school discipline History, working the "identity" content, with children from 06 to 08 years of age attending the first grade of elementary school. The proposal was to analyze the meanings these children ascribe gender relations and how these relations are established while conducting playful activities like fun and games. Considering the school as an important space in the production and reproduction of social norms, as well as in inference in the construction of subject, we seek from the methodology of education history, map and reflect upon the conceptions of children around gender relations, in order to articulate arguments that could address the issue of gender construction, affirm the respect for differences and fight sexism in school every day.

Keywords: jokes; Genus; Identity.

1- INTRODUÇÃO

As discriminações de gênero, como tantas outras, são produzidas e reproduzidas em todos os espaços da vida. A escola, enquanto uma instituição social, também, é um espaço de produção e reprodução de naturalizações, discriminações e segregações. A elaboração de leis, que coíbem as atitudes de discriminação, pouco adiantará se não houver mudanças na mentalidade e no comportamento coletivo com relação a estas questões, donde se afirma a importância de se promover discussões em torno desses temas de forma a motivar reflexões individuais e coletivas para a superação de preconceitos e desigualdades.

Acreditamos, assim, que as relações de gênero precisam ser discutidas e problematizadas no interior da escola, para que as diferenças entre o feminino e o masculino deixem de ser justificativa para a discriminação entre homens e mulheres. Nesse sentido, preocupadas em propiciar espaços de reflexão que possibilitem um olhar problematizador sobre as naturalizações

biologizantes de gênero, propusemos e realizamos uma pesquisa e intervenção pedagógica com meninos e meninas do 1º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal José Sebba⁴, Catalão-GO.

Durante o período de dois meses, de setembro a novembro de 2014, realizamos atividades lúdicas com as vinte e três (23) crianças do 1º ano do ensino fundamental, por meio da inserção de brincadeiras durante as aulas. Neste período observamos e registramos as reações das crianças, durante o manuseio de brinquedos do seu cotidiano, de jogos e brincadeiras interativas. Buscamos, a partir dessas atividades, mapear, compreender e refletir sobre as concepções das crianças em torno das relações de gênero. Nosso objetivo foi articular discussões que pudessem abordar a questão das construções de gênero, afirmar o respeito às diferenças e o combate ao sexismo no cotidiano escolar.

Partimos, para tanto, do pressuposto que a identidade de gênero e a identidade global do sujeito são socialmente construídas e aprendidas desde o nascimento, sendo, portanto, com base nestas relações sociais e culturais que as crianças atribuem e reconhecem os significados do que é “ser”, ou “é próprio”, do feminino e do masculino.

No presente texto, buscamos refletir sobre essa experiência de pesquisa e intervenção pedagógica realizada nas aulas de História, trabalhando o conteúdo “identidade”. Procuramos analisar os significados que essas crianças atribuíram às relações de gênero durante a realização de atividades mais lúdicas como jogos e brincadeiras.

O planejamento e a execução das atividades seguiram a metodologia da Educação histórica, com o uso da unidade temática investigativa e instrumentos de cognição: escolha da unidade temática a ser desenvolvida, de acordo com as diretrizes curriculares para o 1º ano do ensino fundamental; a análise das ideias históricas iniciais dos/as alunos/as; proposta de intervenção; metacogitação das ideias construídas (Barca, 2001; Schmidt, 2005). No

⁴ A Escola Municipal José Sebba, esta situada no município de Catalão no estado de Goiás. Atende crianças da primeira fase do Ensino Fundamental de 1º ao 5º ano, que em sua maioria, são filhos e filhas de trabalhadores/as.

presente texto apresentaremos as reflexões produzidas sobre os três primeiros procedimentos⁵.

2- GÊNERO UMA CONSTRUÇÃO SÓCIO, HISTÓRICA E CULTURAL

De acordo com Carla Pinsky (2010) as concepções de gênero estão ligadas a construções culturais, a determinada forma de enfatizar o caráter social e, portanto, histórico das concepções pelas quais se baseiam as diferenças sociais. Gênero enquanto construção social é, então, a maneira pela qual a sociedade entende o que é ser homem e ser mulher e o que deve ser considerado como feminilidade e masculinidade.

Nesta mesma perspectiva, Louro (1997) afirma que gênero se diferencia de sexo na medida em que não faz referência à identidade biológica de uma pessoa, mas que está ligado à construção social do sujeito como masculino e feminino. Adotar uma perspectiva de gênero é, portanto, distinguir entre o que é biológico e social, do mesmo modo que homens e mulheres possuem características biológicas determinadas, também, possuem construções culturais socialmente determinadas. As diferentes representações de gênero são, assim, utilizadas para explicar as diferenças construídas a partir do corpo sexuado, exemplo: a cor rosa é para as meninas, a cor azul para os meninos; meninas brincam de boneca e meninos de bola ou carrinho.

Essas representações, construídas historicamente, moldam o jeito como são estabelecidas as relações entre homens e mulheres. Logo, se as representações e “papéis”⁶ de gêneros são construídos historicamente eles, também, sofrem transformações, diferindo de lugar para lugar, e de tempos para tempos (SCOTT, 1990).

A escola como outras instituições tem o papel formador e acaba por transmitir valores e representações de gênero naturalizadas e aceitas socialmente, por meio de currículos que silenciam sobre as diferenças de orientação sexual, de gênero e étnico raciais, e que conduzem práticas e

⁵ A análise da metacognição das ideias construídas encontra-se em elaboração. Nesta etapa buscaremos compreender se o as fontes empíricas apontam para “uma orientação temporal mais fundamentada e objetiva” (BARCA, 2001), ou para uma “carência de orientação” (RÜSEN, 2001).

⁶ Utilizamos a palavra papéis entre aspas por compreender que sociologicamente quando falamos em papéis estamos nos referindo a comportamentos fixos. E os estudos de gênero têm mostrado que as identidades de gênero são mutáveis, e mais flexíveis do que se pensa.

culturas escolares do preconceito, da discriminação, da segregação. Nesse sentido o Ensino de História tem papel fundamental no que diz respeito à construção e reconstrução das relações de gênero, uma vez que pode oferecer aos/às estudantes, de qualquer nível escolar, meios para perceber a historicidade das concepções e mentalidades e as formas como ocorrem as relações sociais.

Rüsen (2006) enfatiza que o aprendizado da história não pode ser somente a aquisição da história, ele engloba também o conhecimento histórico, a historicidade dos fatos, deve fazer parte da vida do/a estudante. Ou seja, ele tem a função de nos orientar no tempo e deve ser compreendido como uma função prática, fornecendo um senso da nossa própria identidade.

Assim, o Ensino de História, segundo Canen (2000), deve, de um lado, promover o rompimento com preconceitos e, de outro, propiciar a valorização dos indivíduos como produtores/as de cultura. A escola é um lugar que se educa para a vida e, por isso, é um lugar de socialização e de produção de saberes.

Pensar as construções históricas, e nelas as relações de gênero a partir do currículo e da realidade da/o aluna/o, pode contribuir para que os sujeitos envolvidos no processo educativo compreendam que não somos apenas produtos da história, mas sujeitos dela. Pensar assim as perspectivas de educação implica compreendermos a necessidade constante das nossas ações enquanto sujeitos históricos.

A obrigatoriedade de um ensino voltado para a igualdade de gênero não implica necessariamente que as questões de discriminação gênero serão automaticamente superadas. É preciso intervenções que possibilitem a construção de um ambiente voltado para o respeito ao outro. Não podemos negar que a implantação de leis e políticas públicas, no sentido de adequar o ensino à realidade de um país com grande diversidade cultural, é fator importante para alcançarmos a melhoria do ensino⁷. Mas, por outro lado, essas

⁷ Dentre as políticas que visam promover uma cultura de respeito, a garantia de direitos humanos, da equidade étnico-racial e de gênero, de valorização da diversidade, destacamos dentre elas: os Planos Nacionais de Políticas para as Mulheres, o Programa Brasil sem Homofobia, os cursos de formação continuada promovidos pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC) e a Lei 11.465/08, que altera um artigo da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) que prevê a obrigatoriedade do ensino de

medidas ainda são tímidas diante da realidade brasileira, uma vez que as ações governamentais não têm alcançado com eficiência a melhoria das condições de ensino nas escolas públicas e não têm organizado, em número suficiente e abrangente, políticas e ações que deem respaldo tanto a valorização quanto à capacitação de professores/as.

Questões teóricas e metodológicas devem ser discutidas para viabilizar um ensino de história que dê possibilidades aos sujeitos de uma educação escolar voltada para o respeito às diferenças. Segundo Horn e Germinari (2009):

A escola não dá conta de suprir as necessidades criadas pela sociedade contemporânea, da crescente cientificização da vida social e produtiva, o que constitui um sério desafio a ser enfrentado na teoria e na prática educativa (pág. 10).

Para analisarmos os conteúdos, as bases curriculares, bem como, seu reflexo na sociedade e vice versa, não podemos separá-los das concepções econômicas, políticas, sociais e culturais das quais foram construídos. As escolas são instituições de ensino que reproduzem, produzem e preservam sistemas culturais, políticos, sociais e econômicos. Portanto, são importantes veículos para a manutenção de sistemas de controle sociais.

Portanto, o questionamento, o ato de crítica se faz necessário, isto é, contribui para desvendar e emancipar a natureza do objeto em questão, de forma a se perceber como este foi produzido e institucionalizado historicamente e que pode, por conseguinte, sofrer mudanças ao ser novamente interpretado. (HORN & GERMINARI, 2009, p 18)

Repensar e analisar o currículo e suas formas de abordagem nos ajuda a amadurecer as relações de ensino aprendizagem. Ao compreendermos a escola como espaço de preservação e manutenção de ideologias, podemos repensar as práticas educativas e possibilitar abordagens que deem margens a concepções que compreendam que todas as pessoas fazem parte do processo histórico, validando homens e mulheres comuns como sujeitos históricos e não apenas as “ilustres figuras históricas” consagradas pela elite dominante.

Guimarães (2007) afirma que estamos num tempo em que nossa relação com o passado vem se alterando de maneira significativa. Ao optar por discussões e temáticas que inserem grupos social e culturalmente dominados, reivindicamos outro olhar sobre o passado e conseqüentemente sobre o presente. Reivindicamos a voz do silêncio oculto pela dominação, pela exploração e pela discriminação social. Reivindicamos os sussurros das mulheres, da história “incompleta”. Da “educação negada”, ocultada.

3- AS RELAÇÕES DE GÊNERO NAS BRINCADEIRAS INFANTIS

A produção do conhecimento histórico envolve escolhas e possibilidades de ações. A abordagem de temas silenciados, por anos de uma concepção de história que privilegia o olhar de um determinado grupo, possibilita reflexões sobre o passado que podem gerar outro olhar sobre o presente.

Partindo desses pressupostos que elaboramos e executamos uma proposta de pesquisa e intervenção para uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental, buscando uma abordagem que problematizasse as naturalizações sobre as relações de gênero, e propiciasse um olhar diferenciado sobre as representações do masculino e do feminino.

A proposta de pesquisa e intervenção, aqui apresentada, nasceu da nossa trajetória enquanto professora de História no Ensino Médio. Essa referência, que contempla universos tão diferenciados quanto às experiências, à linguagem e ao modo de apropriação de elementos culturais e sociais, faz sentido quando observamos como os adolescentes se apropriam dos conceitos de masculino e feminino. Não são raras as abordagens discriminatórias, tanto de meninas como de meninos, presentes nas falas, nas brincadeiras e, particularmente, no olhar sobre as mulheres.

Partindo do pressuposto que as relações de gênero são historicamente construídas; que a escola inserida no espaço social contribui de forma positiva ou negativa para essa construção; e que as marcas nas ações cotidianas dos adolescentes permeiam uma visão social que também é reproduzida pela escola, entendemos que a inserção de uma abordagem de gênero nos anos iniciais ocupa um lugar estratégico, pois ocupa um papel educativo, formativo e político. A possibilidade de construção de um espaço crítico, de produção de saberes em que diferentes questões sociais podem e devem ser abordadas

para que ocorra a formação de sujeitos conscientes de si, mas, também, do outro. E isso requer um diálogo crítico com diferentes sujeitos, tempos, saberes e práticas históricas.

A discussão sobre os significados que essas crianças atribuem às relações de gênero e como estas relações são estabelecidas durante o momento de realização de atividades mais lúdicas, como jogos e brincadeiras, foi pensada, a partir do contato com a metodologia da Educação histórica. A realização se deu através da organização de oficinas que ocorram durante o período escolar. Nestas oficinas foram propostas brincadeiras diversas, com o intuito de observar como as crianças atribuem significado aos “papéis” de gênero e como concebem o que é “ser” homem e “ser” mulher.

Como Louro (1997) entendemos que a divisão de gênero determina como os sujeitos vivenciam suas relações com o masculino e com o feminino nos ambientes onde estão inseridos. Esta constatação, embora pareça simples, no nosso caso em particular, é também uma revisão de conduta pessoal e profissional. Pessoal porque, durante o desenvolvimento das atividades, percebemos que as ideias preconceituosas relacionadas às concepções de gênero e sexualidade que ainda carregamos influenciam de uma forma ou de outra nossa prática profissional. Profissional por que esses resquícios precisaram ser postos de lado para que pudéssemos tecer novas urdiduras. O desenvolvimento das atividades lúdicas para as crianças contribuiu de forma significativa para que pudéssemos rever nossas próprias posturas.

3.1- PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA E DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

A busca por uma metodologia que suscitasse os lampejos que nos forneceriam as respostas às indagações de como se processa a construção do conhecimento histórico no 1º ano do ensino fundamental nos levou a optar pela proposta metodológica da “unidade temática investigativa”, na perspectiva da Educação Histórica, e se fundamentou em Barca (2001) e Schmidt (2005).

Escolhemos para o desenvolvimento desta metodologia o conteúdo curricular “Identidade”. Ou seja, elegemos como conceito substantivo a noção

de identidade de gênero, selecionada dentro da unidade “Identidade”, que estava em estudo. Levantamos então a seguinte questão norteadora para o estudo: Que ideias os alunos e alunas do 1º ano do ensino fundamental tem em relação à identidade de gênero?

Para compreendermos as ideias históricas iniciais dos/as alunos/as sobre as relações de gênero, e posteriormente analisá-las, optamos pela inserção de brincadeiras durante o cotidiano das aulas. Propusemos que as crianças levassem para a sala de aula os brinquedos de sua preferência. Iniciando, assim, a coleta de dados sobre as ideias prévias das crianças acerca das relações de gênero.

Como é próprio das pesquisas em Educação histórica, buscamos produzir nossas próprias fontes empíricas para identificar o modo como os alunos e alunas pensam historicamente. O instrumento de cognição utilizado, dada especificidade tanto do grupo, criança em processo de alfabetização e que não dominam a escrita, quanto da atividade proposta, atividades lúdicas, foi o caderno de registro⁸. Neste caderno registramos detalhadamente as falas e comportamentos das crianças durante as brincadeiras. Assim, a análise das ideias prévias das crianças deu-se por um modelo simplificado que nos permitiu analisar a progressão conceitual das crianças (BARCA, 2001).

Em seguida iniciamos a intervenção pedagógica, propondo brincadeiras coletivas, mas deixando as crianças livres para participar ou não das mesmas. Nessa etapa buscamos, a partir de planejamento anterior, a implementação da unidade temática investigativa, tendo em conta um refinamento progressivo das ideias previamente diagnosticadas.

3.2- ANALISANDO AS FONTES EMPÍRICAS

⁸ Para a produção do caderno de registros optamos pela metodologia etnográfica: 1 - iniciamos a pesquisa com observações descritivas gerais para traçar um panorama da situação social e do que ocorre ali; 2 - após registrar e analisar as informações iniciais coletadas passamos para as observações focalizadas; 3 – e, em seguida, partimos para as observações seletivas e específicas. No nosso caso tratou-se, também, de observação participante, que foi tomada como técnica. Esta técnica cumpriu um duplo objetivo: engajamento em atividades apropriadas na situação estudada e observação das atividades, pessoas, e aspectos físicos da situação. Tomamos sempre o cuidado de não esquecer que o/a observador/a participante experimenta estar dentro e fora da situação estudada, e se transforma, ele/a mesmo/a, em um importante instrumento de pesquisa com seu corpo e linguagem.

Sobre o assunto ver: GEERTZ (1989, p. 17) e BRANDÃO (1987, P. 11)

As primeiras atividades propostas foram brincadeiras livres em que as crianças puderam levar para a escola os seus brinquedos e, também, puderam se organizar livremente de acordo com suas preferências para brincar. As crianças apresentaram os brinquedos que trouxeram sem interferência de nossa parte e se organizaram na própria sala de aula para brincar.

Ao analisarmos os registros desta primeira atividade observamos que ao se organizarem para brincar as crianças compuseram grupos por gênero, não houve neste primeiro momento grupos mistos. A segunda observação que destacamos é a influência contundente que a mídia televisiva exerce sobre as experiências dessas crianças. Embora em sua maioria as 23 crianças sejam de origem da classe trabalhadora, elas levaram para a escola tabletes, bonecos e bonecas, e outros brinquedos de variadas marcas comerciais. Todos os brinquedos, sem exceção, faziam referências aos desenhos infantis divulgados nos programas de televisão, filmes e jogos.

Este elemento foi importante para a análise, por que nos permite pensar as representações de gênero para além do grupo familiar das crianças. Esses brinquedos fazem referência à distinção de gênero de várias maneiras e as crianças pareciam se apropriar disso ao apresentar seus brinquedos salientando a cor ou a maneira como se brinca.

Silvia⁹, sete anos, apresentou o brinquedo que trouxe da seguinte maneira: “o tablete da Barbie é muito legal ele ensina escrever, fazer conta, ensina cantar, e a fazer comida, e eu posso escolher qual o bolo que vou fazer”.

Durante a fala da aluna as demais meninas se mostraram encantadas com o brinquedo. Os meninos não deram importância, exceto um, Vicente, que se expressou de maneira animada dizendo que quando crescesse iria ser cozinheiro em Paris. O fato ter sugerido o nome de uma cidade europeia nos deixou curiosas e perguntamos-lhe se ele sabia onde ficava Paris. Ele respondeu que era a cidade onde tinha a Torre Eiffel e os grandes restaurantes

⁹ Para proteger a identidade das crianças optou-se por usar nomes fictícios.

do mundo. Perguntamos como ele conhecia Paris. Ele respondeu que foi através do filme *Ratatouille*¹⁰.

Podemos observar através da fala de Vicente, que a referência dele é o enredo proposto pelo filme. Quando ele se propõe a ser um cozinheiro ele o faz obedecendo a certa lógica dentro do que é construído como masculino e feminino. Ele se identifica com um “chefe” de cozinha e não com sua mãe ou avó, por exemplo. O que se explica se lembrarmos que quando falamos de alta gastronomia esse é um espaço, em sua maioria, ocupado por homens. Pouco se houve falar na mídia de chefes de cozinhas internacionais ou nacionais que sejam mulheres. O espaço feminino nas cozinhas está, embora esta ainda seja identificada como uma função das mulheres, relacionado à cozinha doméstica ou a restaurantes que servem comidas caseiras e regionais de baixo custo.

Castro e Maffia (2012) chamam atenção para o fato de que a divisão sexual do trabalho na sociedade contemporânea pode ser observada quando ouvimos frases como “lugar de mulher é na cozinha”. De acordo com as autoras esse espaço sempre foi reservado a pessoas consideradas inferiores, escravas, empregadas, mulheres. E que, apesar das lutas dos movimentos feministas, no Brasil 70% das atividades domésticas ainda são atribuições femininas. Quanto à profissionalização das atividades culinárias a inserção das mulheres é ainda muito pequena dos 159 chefes associados na ABAGA (Associação Brasileira de Alta Gastronomia), apenas 24 são mulheres.

O brinquedo apresentada por Silvia, também expressa um mercado voltado para uma concepção sexista. É um brinquedo construído especificamente para meninas e sugere jogos que estabelece claras funções norteadas socialmente e discriminadas para o feminino, a realização de atividades domésticas.

Como neste primeiro momento o objetivo era observar as construções do feminino e do masculino que as crianças reproduzem não houve interferências mais significativas. Foram feitas apenas algumas intervenções com o objetivo de detalhar o registro de como as crianças se articulam diante

¹⁰ Lançado em 2007 (com 1h51min), o filme de animação conta a aventura de Remy, o rato que sonha se tornar um grande chef, e Linguini, um atrapalhado ajudante que não sabe cozinhar e precisa manter o emprego a qualquer custo.

das situações de desigualdade e discriminação de gênero que apareceram durante as brincadeiras.

A análise das fontes empíricas produzidas neste primeiro momento nos permite dizer que as crianças já naturalizaram as representações de gênero dominantes em nossa sociedade. As meninas estão sendo educadas para as tarefas domésticas e de cuidado, e a referência de estética de feminino é dada pela boneca Barbie. Ou seja, as mulheres cuidam da casa e dos filhos e filhas, e precisam sempre estar bonitas, magras e de cabelos lisos. Os meninos também demonstraram esta naturalizam, com brinquedos que exaltam a força e a violência ou o pertencimento ao espaço público, como carinhos e bolas. Mesmo quando Vicente diz querer ser cozinheiro, ele não foge às naturalizações de gênero, pois se cozinhar em casa é tarefa de mulher a profissão de chefe de cozinha é exercida majoritariamente por homens.

Partindo dessas ideias iniciais das crianças sobre as relações de gênero, partimos para a intervenção planejada, buscamos de início romper com os grupos formados na primeira atividade e propusemos que elas trocassem de grupo para brincar e conhecer os brinquedos dos/as outros/as colegas.

Uma das meninas, Anita, quis brincar de carrinho. Ela foi à única que se interessou por outro grupo que não fosse o que ela tinha escolhido livremente. No momento em que se apresentou ao grupo dos meninos, que brincavam com carrinhos, eles não a aceitaram e disseram que ela estava atrapalhando a brincadeira. Perguntamos aos meninos do grupo por que ela não podia brincar com eles e Vinícius respondeu que “menina não sabe brincar de carrinho e por isso não pode brincar”. Buscamos então problematizar a questão dizendo ao aluno que também éramos menina e que dirigíamos o nosso carro. E que a Anita quando crescesse também ia dirigir o carro dela e que não víamos problema dela brincar de carrinho. Diante de nossa argumentação Vinícius olhou para a colega e disse: “Então tá né”. E eles foram brincar. Ele entregou o carrinho dele a ela e perguntou se poderia pegar a motinha amarela da caixinha de brinquedos. Pegou a motinha e foi brincar. Ela brincou pouco tempo com eles e depois foi conversar comigo com o carrinho na mão empurrando-o para frente e para trás.

Mesmo brincando juntos, a interação entre eles não ocorreu, por isso ela abandonou o grupo. Perguntamos a ela se não queria aproveitar o tempo para

brincar porque faltava pouco tempo para o final da aula. Ela disse que não gostava muito de brincar de boneca, nem de casinha e que os meninos eram chatos.

Percebemos, neste momento, algo que não havia aparecido na primeira atividade, no caso particular de Anita as brincadeiras atribuídas às meninas não a agradavam. E quando ela tentou mudar sentiu-se discriminada pelos meninos. Propusemos a ela que brincássemos juntas. Fizemos com os cadernos uma rampinha para o carrinho subir e descer e uma espécie de garagem para estacionar e começamos a brincar. Pouco tempo depois as meninas se aproximaram para brincar com a gente e os meninos também. Esse momento se transformou em uma confusão, pois não havia carrinhos para todos. Sugerimos que as bonecas subissem e descessem a rampa. Continuamos a brincar, mas apesar da maior interação não houve trocas de brinquedos entre meninos e meninas. Os meninos permaneceram com os carrinhos e as meninas com as bonecas, exceto a Anita que continuou com o carrinho.

Os registros desta atividade nos permitem concluir que apesar dos meninos aceitarem o argumento de que as mulheres possuem e dirigem carros, este não foi suficiente para romper as barreiras das representações dominantes de gênero, uma vez que não incorporam Anita como membro do grupo, segregando-a.

Esta atividade nos fez refletir também sobre a nossa postura como profissionais da educação. Ao observarmos uma sala de aula repleta por meninos e meninas, em que na maior parte do tempo as atividades padronizadas e organizadas para o dia a dia, com objetivos específicos, não ultrapassam os conteúdos propostos. Temos dificuldade para observar as disparidades de opiniões, e assim, os conflitos ficam silenciados diante do ato de “ensinar/aprender”. Cabe aqui perguntar e rever qual é a função da escola? O que ela ensina e como ensina? Que conflitos ela silencia? Que visões de mundo ela respalda?

A atitude das crianças aponta para o fato de que no ambiente escolar a separação entre o feminino e o masculino já está naturalizada. As crianças se organizam através do que vivenciam no seu contexto social e a escola não tem sido capaz de propor alternativas, seja, porque o espaço escolar está reduzido

e mediado pelas relações com o conteúdo que deve ser trabalhado, no caso do 1º ano de Alfabetização a prioridade é a aquisição da linguagem escrita. Seja pela omissão das/os profissionais que estão alheios/as a essas discussões e não as percebem como significativas ou necessárias.

Outra atividade proposta foi os jogos coletivos no pátio. Foram propostos jogos de futebol, pique-pega, jogo de basquete, desafio com bambolê e brincadeira de roda.

As brincadeiras foram apresentadas e as crianças se dividiram de acordo com suas preferências. A turma é composta por oito meninos e quinze meninas. Destes seis meninas e cinco meninos escolheram futebol. Os times foram formados, sendo um time composto por quatro meninos e uma menina e o outro time por cinco meninas e um menino. Durante o jogo os meninos reclamaram muito da atitude das meninas que colocavam a mão na bola dentro do campo, que não aceitavam as faltas. Mas o momento mais tenso foi à cobrança de um pênalti a favor do time dos meninos e contra as meninas. No momento da cobrança todas as meninas foram para o gol. Os meninos se negaram a cobrar o pênalti ficaram muito nervosos e pediram nossa intervenção na situação. Ao final da discussão as meninas saíram do gol deixando apenas um. O pênalti foi cobrado e o gol feito. O jogo acabou os meninos saíram dizendo que as meninas são muito ruins por isso perderam o jogo. As meninas saíram dizendo que queriam revanche e que só perderam porque os meninos roubaram.

As outras atividades foram mais tranquilas nenhum menino quis brincar com o bambolê. Três meninas brincaram fazendo uma competição entre elas.

O pique pega teve adesão de um menino e de quatro meninas. Gilson pediu nossa intervenção alegando que as meninas não corriam atrás dele.

Duas meninas e dois meninos escolheram o basquete. As crianças estavam competindo de forma individual, pois preferiram não organizar times, mais apenas tentar acertar a cesta. Essa atividade foi tranquila e notamos que as crianças riam muito umas das outras, pois raramente conseguiram acertar a cesta.

Finalizando a etapa das brincadeiras coletivas e, principalmente, pensando nos conflitos gerados pelo futebol, levamos para a sala de aula dois

tabuleiros do jogo de futebol de pregos¹¹. As crianças se dividiram em dois grupos mistos para jogarem entre si. A brincadeira foi muito interessante. Todas as crianças gostaram do jogo e participaram o tempo todo, mostraram-se ansiosos/as aguardando sua vez de jogar. Nesta atividade as meninas demonstraram maior habilidade que os meninos, algumas delas permaneceram por seis rodadas sem sair do jogo. Um tempo maior que a maioria dos meninos.

Quando os meninos conseguiam tirar uma menina que já estava a algumas rodadas jogando comemoravam muito. Mas observamos isso também se dava com as meninas, quando uma menina tirava um menino do jogo a comemoração também era grande.

Podemos perceber a partir disso que as crianças atribuem lugares específicos para meninos e meninas. Os espaços parecem não ser suficientes para todos e todas. Daí concluímos que as crianças possuem uma representação bem definida do lugar do feminino e do masculino. Ao comemorar a saída da menina do jogo, a criança não parece contente com sua vitória, mas se contenta mais com o fato do outro, que no caso é uma menina, perder. Neste sentido de acordo com Louro “As representações não são, contudo, meras descrições que refletem as práticas desses sujeitos, elas são, de fato, descrições que os constituem” (1997, p. 99).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao abordar a questão de gênero não queremos simplesmente observar atitudes de homens e de mulheres queremos observar como as diferenças entre homens e mulheres são impostas e constituídas e como essas diferenças determinam os “papeis” de homens e mulheres normatizando as relações de poder e submissão entre estes.

As abordagens de identidade de gênero são necessárias para construirmos uma sociedade com respeito às diferenças. A escola mantém e

¹¹ Um pedaço de madeira retangular onde os pregos são distribuídos em posições de jogadores. O jogo é disputado por duas pessoas usando uma bola de gude e duas espátulas. Cada jogador pode dar um toque na bola na tentativa de acertar o gol. Ganha o jogo quem fizer o gol primeiro. Quem ganha permanece jogando quem perde dá lugar ao próximo jogador e aguardar uma nova chance de participar do jogo.

ressalta as diferenças de gênero. Atribui desde muito cedo funções diferenciadas estipulando o que pode e não pode ser feito por meninas e meninos. Os momentos de brincadeiras oferecidos pela escola estabelecem os grupos de acordo com uma divisão sexista. Meninos jogam futebol, meninas brincam de elástico, de roda.

Essa divisão sexista reforça as representações dominantes na sociedade e atribui significados e estereótipos que vão perdurar por toda vida e interferir nas relações constituídas entre homens e mulheres. Neste sentido uma abordagem que passe pela reconstrução do passado desses grupos inferiorizados ao longo da história pode contribuir para passar a limpo velhos paradigmas.

Se pensarmos que embora essas crianças com idade entre 6 a 8 anos já trazem arraigadas orientações acerca do feminino e do masculino, a escola através da inserção de atividades simples pode problematizar tais questões. De acordo com Antoine Prost (2012) a história não cultiva lembranças nem ressentimentos ela se ocupa de investigar as causas e as consequências. Ao retomarmos o passado e revermos conceitos, criamos novas possibilidades e instrumentalizamos tanto alunos/as como professores/as para reverem seus conceitos e paradigmas.

REFERÊNCIAS

BARCA, I. Educação Histórica: uma nova área de investigação. **Revista da Faculdade de Letras História**. Porto, III Série, vol.2, 2001, pp. 13-21.

_____. Aula Oficina: do projecto à avaliação. In. Para uma educação histórica de qualidade. **Acta s das IV Jornadas Internacionais de Educação Histórica**. Braga (PT): Ed. Universidade do Minho, 2004.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **Repensando a pesquisa participante**. 3.ed. São Paulo. Brasiliense, 1987.

BRASIL.. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Temas transversais: livro Orientação sexual. Brasília: MEC/SEF, 1997a.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais** – Primeiro e Segundo Ciclos do ensino fundamental - História e Geografia. Brasília: MEC/SEF, 1997b.

BUFFA, E.; NOSELLA, P.. **A educação negada**. São Paulo: Cortez, 1997.

CANEN, A.. Educação Multicultural, Identidade Nacional e Pluralidade Cultural: tensões e implicações curriculares. **Cadernos de Pesquisa**, n. 111, 2000, pp. 135 – 150.

CASTRO, M. R.; MAFFIA, L. N. Gênero na Cozinha Profissional. **XXXVI Encontro da ANPAD**. Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <http://www.anpad.org.br/admin/pdf/2012_EOR1463.pdf>

FERNANDES, Lindamir Zeglin. A Reconstrução de aulas de Historia na perspectiva da Educação Histórica: da aula oficina a unidade temática investigativa. **Anais do VIII Encontro Nacional de Pesquisadores de Ensino de História: Metodologias e Novos Horizontes**. São Paulo: FEUSP - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2008.

FREITAS, E. M. Formação continuada em gênero e diversidade na escola. In: FREITAS, E. M; MARTINEZ, F. J.; MENDES, L. M. G.(Orgs.) **Gênero, sexualidade e corpo**. Goiânia: UFG/CIAR; Gráfica UFG; 2014.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de janeiro: Guanabara Koogan. 1989.

GUIMARÃES, M. L. S.. O presente do passado: as artes de Clio em tempos de memória. In: ABREU, M.; SOIHET, R.; GONTIJO, R. (orgs.). **Cultura política e leituras do passado: historiografia e ensino de história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007. p. 25-41

HORN, G. B.; GERMINARI, G. D.. **O ensino de história e seu currículo; teoria e método**. Petrópolis: Vozes, 2009.

LEE, Peter. Em direção a um conceito de literacia histórica. **Educar em Revista**, [S.l.], ago. 2006. ISSN 0104-4060. Disponível em: <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs/index.php/educar/article/view/5543>>. Acesso em: 02 Fev. 2015.

LOURO, G. L.. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

PINSKY, C. B.. Estudos de gênero e história social. **Estudos Feministas**. Florianópolis, 17(1): 296, janeiro-abril/2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ref/v17n1/a09v17n1.pdf>>. Acesso em 20 out. 2014.

PROST, Antoine: *Doze lições sobre a História*. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2012.

ROSA, Eriziane M. S., BUENO, Angélica, FREITAS, Eliane M. A produção do conhecimento histórico e o Ensino de História nos primeiros anos do Ensino Fundamental no município de Catalão-GO. **Enciclopédia Biosfera** - Edição V. 10 Nº 20/2015, Edição Especial. Disponível em: <<http://www.conhecer.org.br/enciclop/2015a/seminario.htm>>

ROSA, Eriziane M. S., desafios e perspectiva para o ensino e aprendizagem em História: uma experiência no primeiro ano do ensino fundamental. (Projeto de Pesquisa e intervenção). Mestrado Profissional em História, do Programa de Pós-graduação em História- UFG/Regional Catalão, 2014.

RÜSEN, J. **Razão histórica**: teoria da história: fundamentos da ciência histórica. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

RÜSEN, Jörn. Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. **Práxis Educativa**. Ponta Grossa, v. 1, n. 2, p. 7-16, jul./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/279/285>>. Acesso em 20 out. 2014.

SADDI, Rafael. Educação histórica como Meta-hermenêutica. In: BARCA, Isabel. **Consciência Histórica na Era da Globalização**. Atas das XI Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Braga/Pt: Instituto de Educação da Universidade do Minho/Museu D. Diogo de Sousa, 2011, p. 541-554.

SARLO, Beatriz. **Tempo passado**: cultura da memória e guinada subjetiva. São Paulo: Companhia das Letras; Belo Horizonte, UFMG, 2007.

SCHMIDT, M. A.; GARCIA, T. M. F. B, A formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de história. **Caderno CEDES**, Campinas, vol. 25, n. 67, pp. 297-308, set./dez. 2005. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 30 de outubro de 2014.

SCHMIDT, M. A. A formação do professor de história. In: BITTENCOURT, C. (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1998.

SCHMIDT, M. A. Perspectivas da consciência histórica e da aprendizagem em narrativas de jovens brasileiros. **Revista Tempos Históricos**. Cascavel: Editora UNIOESTE, v.12, n.1, ano X, 2008, pp.81-96.

SCHMIDT, M. A. Formas do saber histórico em sala de aula: algumas reflexões. **XXIII Simpósio Nacional de História** – História: Guerra e Paz. Londrina: ANPUH, 2005.

SCOTT, Joan: Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, 16 (2), jul-dez 1990, pp. 5-22. Disponível em: <http://disciplinas.stoa.usp.br/pluginfile.php/185058/mod_resource/content/2/G%C3%AAnero-Joan%20Scott.pdf> Acesso em: 30 de outubro de 2014.