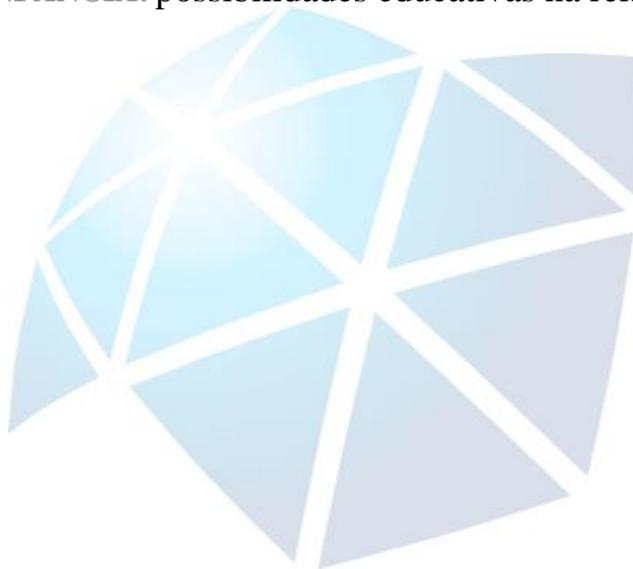




UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Faculdade de Ciências e Letras
Campus de Araraquara - SP

CARINA TELES DE SOUZA

GÊNERO E INFÂNCIA: possibilidades educativas na relação família e escola



ARARAQUARA – S.P.
2021

CARINA TELES DE SOUZA

GÊNERO E INFÂNCIA: possibilidades educativas na relação família e escola

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Sexual da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Sexual.

Linha de pesquisa: Sexualidade e educação sexual: interfaces com a história, a cultura e a sociedade.

Orientadora: Prof^a Dr^a. Denise Maria Margonari Favaro.

ARARAQUARA – S.P.
2021

S729g Souza, Carina Teles
GÊNERO E INFÂNCIA: possibilidades educativas na relação
família e escola / Carina Teles Souza. -- Araraquara, 2022
182 p. : il., tabs., fotos

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Estadual
Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara
Orientadora: Denise Maria Margonari Favaro

1. Gênero. 2. Infância. 3. Criança. 4. Família. 5. Práticas educativas.
I. Título.

CARINA TELES DE SOUZA

GÊNERO E INFÂNCIA: possibilidades educativas na relação família e escola

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Sexual da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Sexual.

Linha de pesquisa: Sexualidade e educação sexual: interfaces com a história, a cultura e a sociedade.

Orientadora: Prof^a Dr^a. Denise Maria Margonari Favaro.

Data da defesa: 25/02/2021

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientadora: Prof^a Dr^a. Denise Maria Margonari Favaro.
Departamento de Educação / Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara

Membro Titular: Prof^a Dr^a. Aline Juliana Oja Persicheto
Departamento Pedagogia / Faculdade Orígenes Lessa

Membro Titular: Prof^a Dr^a. Marcia Cristina Argenti Perez
Departamento de Psicologia da Educação / Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara

Local: via sistemas de videoconferência e outras ferramentas para comunicação a distância.

A todos aqueles, adultos e crianças, que acreditaram
nessas ideias comigo.

AGRADECIMENTOS

Pensar em agradecimentos para se declarar o reconhecimento a alguém/algo é uma tarefa difícil, melhor dizendo, complexa. Mais do que revelar a gratidão a outrem, esse momento de escrita, de reflexão, de significação, é um desdobramento a tudo e a todos que garantiram a existência desse agora.

Esse momento de ser, de estar e de poder compartilhar tais palavras a todos que fomentaram e possibilitaram esta pesquisa, é para além de todos os adjetivos que poderiam ser empregados, uma maneira de agradecer as formas, diretas e indiretas, que ocasionaram a existência de uma ideia, um estudo, uma experiência, uma história.

Para tanto, de modo geral, gostaria de agradecer a todos que participaram da minha história e formação, seja ela tanto profissional e acadêmica, como humana. Todas as escolhas, exemplos, conselhos, ensinamentos, em diferentes momentos da minha vida foram primordiais para as decisões envolvidas nesses dois anos e meio de mestrado.

Focando-se nesses anos de estudo, investigação e desenvolvimento da pesquisa, volto meus agradecimentos, mais especificamente, aqueles que estiveram mais próximos nessa jornada.

À minha família, em especial aos meus pais, que me apoiaram e compreenderam, pacientemente, as minhas ausências devido à correria do cotidiano de conciliação de distância, trabalho, estudos e pesquisa. Como também, aos meus irmãos, Larissa e Murilo, que desde muito cedo me motivaram, me inspiraram e me (re)construíram enquanto estudante, pesquisadora, professora e irmã. A eles tento, rotineiramente, fazer o possível para que o mundo seja um pouco mais leve, e que as dificuldades que trabalhamos hoje (não só nesse estudo, mas em muitos outros), não sejam para eles um problema tão grande como já vem sendo.

Aos meus amigos, de infância, de adolescência e de faculdade, que mesmo longe, me motivaram e me entusiasmaram, com palavras e compreensão de se mostrarem nessa experiência comigo.

Às minhas colegas de trabalho, que em meu primeiro ano em sala de aula na Educação Infantil, e mesmo após ele, se mostraram pessoas incríveis, que me apoiaram, acreditaram e estiveram comigo nas inseguranças e dúvidas. Obrigada por todos os conselhos, exemplos, memórias, histórias e aprendizados, todos fomentaram a significância do que já sabemos, mas que é sempre importante ressaltar: a lutar pela educação se faz em conjunto.

Nesse contexto também agradeço a toda a equipe escolar responsável, educacionalmente, pelas crianças envolvidas nesse estudo. Obrigada pela confiança e amparo nesta investigação, assim como por todo o auxílio nas resoluções burocráticas da aceitação da pesquisa.

Às famílias envolvidas, tanto as crianças como os pais, que juntos fortaleceram e possibilitaram reflexões, experiências e vivências nesse vínculo entre pesquisa, educação e família.

À minha orientadora, Denise, que mesmo com as turbulências de prazos, de trabalhos e de agitação do cotidiano, me ensinou a olhar com mais calma para as dificuldades e a ver de novas formas as possibilidades que muitas vezes julgamos como problemas. Me estendendo também ao agradecimento a toda a sua família, que pacientemente passou por tudo isso conosco, em especial, ao Denis que desde muito cedo já participa dessa vida acadêmica agitada.

Às professoras membros dessa banca, Aline e Marcia, que desde antes dessa pesquisa foram, e continuam sendo, grandes inspirações, tanto de profissionais, como de mulheres fortes. Obrigada por todas as contribuições, apontamentos e reflexões que se tornaram primordiais para o desenvolvimento deste estudo.

A todos os colegas de turma do mestrado, pelas discussões e compartilhamentos de momentos, ideias e histórias. Assim como aos professores e funcionários do contexto acadêmico do programa de pós-graduação em Educação Sexual, pelos ensinamentos e auxílios.

Enfim, nem que fossem citados todos os nomes, momentos e contribuições para esse agradecimento conseguiria resumir a influência dos detalhes que fundamentam as escolhas, direcionamentos e reflexões desse estudo. Com uma trajetória que se iniciou muito antes do ingresso neste mestrado, essa pesquisa é um aglomerado de inquietações, movimentações e tentativas de contribuir, positivamente e de modo realista, com um dos inúmeros assuntos que não devem ser calados. Por isso, agradeço a todos que acreditam e se dedicam a esta luta.

“Cada tic-tac é um segundo da vida que passa, foge,
e não se repete. E há nele tanta intensidade, tanto
interesse, que o problema é só saber vivê-lo.”

Frida Kahlo

RESUMO

Dentre as inúmeras discussões e polêmicas que fundamentam o trabalho com as questões de gênero na infância, esta pesquisa desdobrou-se em sua necessidade de compreensão, aprofundamento e desmistificação de olhares, para além dos muros da escola, pautando-se na discussão da articulação entre família e escola. Para tanto, este trabalho possui como cenário de desenvolvimento o contexto online de diálogo, abordando 23 famílias participantes e tendo como sujeitos de pesquisa não só crianças, essas entre 2 e 3 anos de idade, mas, também, seus familiares, os entendendo como indispensáveis no processo de ensino e aprendizagem. Com tal intuito, nesta investigação utilizou-se a abordagem socio-cultural, por meio de uma pesquisa qualitativa, pelo método participante, caracterizando-se, assim, como um estudo empírico, uma vez que a mesma se deu pela relação entre professora-pesquisadora, alunos, pais e equipe gestora. No desenvolvimento desse processo, a coleta de dados, assim como a sua análise e a aplicação das propostas elaboradas pautaram-se nas observações e nos registros da docente, nos compartilhamentos de mídias, informações e vivências pelos familiares e em questionários online aplicados a eles e aos gestores. Todos os instrumentos contribuíram para a construção de um contexto favorável que respeitasse as realidades das famílias envolvidas, sendo assim, as propostas aplicadas abordaram três temas de discussão sobre gênero, com uma linguagem acessível, objetiva e explicativa às famílias, assim como o fornecimento de materiais, direcionamento pedagógico e suporte em caso de dúvidas. Os resultados mostraram-se proveitosos, tanto para a discussão sobre a necessidade de se fortalecer esse vínculo entre família e escola, como, também, as possibilidades que o mesmo pode ofertar. Diante dos alcances da pesquisa, observa-se que a emergência da discussão sobre o tema é evidente para a maioria dos envolvidos e o maior desafio, no entanto, é o tratamento das desigualdades de gênero nas posturas e pensamentos interiorizados, que naturalizam as discriminações e exemplificam a normalidade dos estereótipos de gênero, afetando e limitando as vivências, assim como os pensamentos em ser menino e ser menina, deixando em segundo o plano o ser criança. Finalmente, espera-se que a pesquisa tenha gerado inquietações aos seus envolvidos, possibilitando novas percepções e reflexões para o aprofundamento no assunto e o trabalho com o mesmo, de forma que as reflexões expostas possam ser aproveitadas no desenvolvimento do tema em outros contextos, espaços e perspectivas.

Palavras – chave: Gênero, Infância, Criança, Família, Práticas educativas.

ABSTRACT

Among the countless discussions and controversies that support the work with gender issues in childhood, this research unfolded in its need to understand, deepen and demystify looks, beyond the school walls, based on the discussion of the articulation between family and school. To this end, this work has the online context of dialogue as a development scenario, addressing 23 participating families and having as research subjects not only children, those between 2 and 3 years old, but also their families, understanding them as indispensable in the teaching-learning process. To this end, in this investigation the socio-cultural approach was used, through a qualitative research, by the participant method, thus characterizing itself as an empirical study, since it took place through the relationship between the teacher-researcher, the students, parents and the management team. In the development of this process, the collection of data, as well as its analysis and the application of the elaborated proposals were based on the observations and records of the teacher, in the sharing of media, information and experiences by family members and in online questionnaires applied to them and to managers. All instruments contributed to the construction of a favorable context that respected the realities of the families involved, therefore, the proposals applied addressed three themes of discussion on gender, with an accessible, objective and explanatory language to families, as well as the provision of materials, educational guidance and support in case of doubts. The results proved to be useful, both for the discussion about the need to strengthen this bond between family and school, as well as the possibilities that it can offer. Given the scope of the research, it is observed that the emergence of the discussion on the topic is evident for most of those involved and the biggest challenge, however, is the treatment of gender inequalities in internalized attitudes and thoughts, which naturalize discrimination and exemplify the normality of gender stereotypes, affecting and limiting the experiences, as well as the thoughts of being a boy and being a girl, leaving being a child in the background. Finally, it is expected that the research has generated concerns for its stakeholders, enabling new perceptions and reflections to deepen the subject and work with it, so that the reflections exposed can be used in the development of the theme in other contexts, spaces and prospects.

Keywords: Gender, Childhood, Children, Family, Educational practices.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1	Resumo da proposta para as famílias.....	114
Imagem 2	Convite às famílias.....	114
Imagem 3	Colorindo a vida: reflexões.....	115
Imagem 4	Colorindo a vida: quem eu sou?.....	116
Imagem 5	Cabelo Maluco: da história “O cabelo da menina”, de Fernanda Takai.....	117
Imagem 6	Cada um com o seu cabelo: Introdução.....	118
Imagem 7	Cada um com o seu cabelo: Instruções	119
Imagem 8	As roupas que gosto de vestir (combinações)	120
Imagem 9	Sugestão: Desenho animado (parte 1)	123
Imagem 10	Sugestão: Desenho animado (parte 2)	124
Imagem 11	Sugestão: Livros <i>Online</i>	126
Imagem 12	Sugestão: Artigo sobre machismo estrutural.....	128
Imagem 13	Sugestão: Artigo sobre personagens (fictícios e reais) e gênero.....	128
Imagem 14	Devolutivas das famílias.....	140
Imagem 15	Desenho realizado pela criança referente a proposta de atividade 1.....	145
Imagem 16	Criança segurando seu autorretrato, referente a proposta atividade 1..	146
Imagem 17	Criança segurando o brinquedo criado, referente a proposta de atividade 2.....	147

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Composição familiar quantitativa.....	101
Gráfico 2	Responsáveis pelo acompanhamento escolar em tempos de Educação Digital, em 2020.....	102
Gráfico 3	Palavras principais nos comentários dos pais sobre os sentimentos das crianças.....	104
Gráfico 4	Principais dificuldades dos pais na aplicação das propostas com as crianças.....	105
Gráfico 5	Responsáveis pelo acompanhamento escolar das crianças nos meses de novembro e dezembro, de 2020.....	131
Gráfico 6	Infâncias dos pais: locais onde moraram quando crianças.....	135
Gráfico 7	Infâncias dos pais: espaços para as brincadeiras.....	136
Gráfico 8	Infância dos pais: ano de nascimento.....	137
Gráfico 9	Principais considerações dos pais sobre o que é gênero.....	150
Gráfico 10	Infância dos pais: limitações e restrições de gênero.....	153
Gráfico 11	Opinião dos pais: discussão sobre questões de gênero na infância.....	155
Gráfico 12	Opinião dos pais: interesses em conhecer mais o assunto.....	155
Gráfico 13	Nível de escolaridade dos pais participantes.....	156

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Artigos filtrados e selecionados na plataforma SciELO.....	62
Tabela 2	Artigos por etapas de ensino da educação básica brasileira.....	63
Tabela 3	Teses e dissertações encontradas e selecionadas no catálogo da Capes.....	67
Tabela 4	Pesquisa da Ipsos com a ONU Mulheres, sobre os impactos da pandemia.....	103
Tabela 5	Parte prática da pesquisa: devolutivas de outubro a dezembro, de 2020...	130
Tabela 6	Brincadeiras favoritas dos adultos participantes.....	138
Tabela 7	Preferências dos pais/adultos: Cores de roupas	141
Tabela 8	Brincadeiras e brinquedos favoritos das crianças participantes.....	148
Tabela 9	Opinião dos pais: características principais sobre o que é desigualdade de gênero.....	151
Tabela 10	Opinião dos pais: brincadeiras de meninos e meninas.....	153
Tabela 11	Opinião dos pais: características de meninos e meninas.....	154

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Contextualização da criança e da infância ao longo dos séculos.....	32
Quadro 2	A criança e a infância em diferentes períodos da história brasileira.....	34
Quadro 3	A pesquisa participante e os seus sujeitos.....	81
Quadro 4	Execução prática da pesquisa.....	86
Quadro 5	Relação entre turmas e períodos.....	88
Quadro 6	Ações e desenvolvimento da Educação Digital na Educação Infantil municipal.....	90
Quadro 7	Vivências pessoais da gestão escolar.....	97
Quadro 8	Vivências acadêmicas e profissionais da gestão escolar.....	97
Quadro 9	O desenvolvimento dos sujeitos de pesquisa (crianças).....	99
Quadro 10	Proposta de atividade 1: Gênero e Identidade.....	109
Quadro 11	Proposta de atividade 2: Gênero e Penteados.....	110
Quadro 12	Proposta de atividade 3: Gênero e Vestuário.....	111

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AP	Atendimento aos Pais
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CONADA	Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DST	Doenças Sexualmente Transmissíveis
EAD	Educação à distância
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
ECiEA	Grupo de estudos e pesquisas sobre formação de professores e práticas pedagógicas em Ensino de Ciências e Educação Ambiental
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FEBEM	Fundação Estadual para o Bem Estar do Menor
FCLAr	Faculdade de Ciências e Letras
HL	Horário de Leitura
HTPC	Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo
http	Hype Text Tranfer Protocol.
IC	Iniciação Científica
IST	Infecções Sexualmente Transmissíveis
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
M1	Maternal 1
MEC	Ministério da Educação
ONG	Organização Não Governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
PAI	Programa de Alfabetização Intensiva
PBSH	Programa Brasil sem Homofobia
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PET	Programa de Educação Tutorial
PME	Plano Municipal de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEDH	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
PPM	Planejamento Pedagógico de Materiais

RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
SARS	<i>Severe Acute Respiratory Syndrome</i> (Síndrome Respiratória Aguda Grave)
SciELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
SESI	Serviço Social da Indústria
SESu	Secretaria de Educação Superior
SME	Secretaria Municipal de Educação
SNA	Sistema Nacional de Adoção e Acolhimento
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TV	Televisão
UE	Unidade Escolar
UNESP	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
UNICAMP	Universidade de Campinas
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
URL	Uniform Resource Locator
www	World Wide Web

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	18
2	SER CRIANÇA E TER INFÂNCIA: ENTRE O PASSADO E O PRESENTE.....	26
	2.1 O desenvolvimento do “ser” criança no enredo da família e da sociedade europeia.....	26
	2.2 Da colonização às vivências atuais: a criança presente no Brasil.....	34
3	EDUCAÇÃO SEXUAL, SEXUALIDADE E GÊNERO: AS NUANCES QUE EMBASAM ESSA DISCUSSÃO AO LONGO DA HISTÓRIA.....	40
	3.1 As realidades brasileiras: a institucionalização dos saberes sexuais e seus reflexos nas vivências atuais.....	40
	3.2 Os conceitos e percepções que fomentam as questões de gênero.....	48
4	AS QUESTÕES DE GÊNERO FRENTE A RELAÇÃO FAMÍLIA E ESCOLA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	53
	4.1 A estruturação da Educação Infantil no Brasil.....	54
	4.2 O que dizem os estudos sobre Gênero e Infância no repertório de pesquisas científicas brasileiras.....	61
	4.3 Responsabilidade compartilhada: a família e a escola.....	70
5	PERCURSO METODOLÓGICO.....	77
	5.1 Caracterização e Fundamentos.....	77
	5.1.1 Abordagem teórico-epistemológica.....	77
	5.1.2 Abordagem qualitativa.....	79
	5.1.3 Pesquisa participante.....	81
	5.1.4 Instrumentos da pesquisa.....	82
	5.2 Ética da pesquisa.....	84
	5.2.1 Cronograma da pesquisa prática.....	85
	5.3 Contextos da pesquisa.....	86
	5.3.1 Contexto regional e o sistema de ensino municipal.....	86
	5.3.2 Contexto de Educação Digital em tempos de pandemia.....	88

5.3.3 Contexto da gestão escolar.....	94
5.3.4 Contextos das crianças participantes.....	98
5.3.5 Contexto das famílias participantes.....	100
6 PROJETO: “COISAS DE MENINO, DE MENINA E DE CRIANÇA!”.....	107
6.1 Planos de aula.....	108
6.2 Divulgação das propostas pedagógicas.....	112
6.3 Sugestões.....	121
6.3.1 Episódios de desenho animado.....	121
6.3.2 Livros <i>Online</i>	124
6.3.3 Para saber mais sobre gênero e infância (para adultos).....	126
7 APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	129
7.1 Impressões e colaboração dos participantes	129
7.2 Análise dos resultados e contextos	134
7.2.1 Os pais, os filhos, as infâncias.....	134
7.2.2 O meu cabelo, meus brinquedos, minhas preferências, o meu “eu”.	143
7.2.3 O que a palavra “gênero” representa no ideário dos pais.....	149
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	158
9 APÊNDICES.....	163
9.1 Questionários diagnóstico para as famílias.....	163
9.2 Questionário sobre as concepções da gestão escolar.....	165
9.3 Questionário sobre as concepções e vivências das famílias.....	169
9.4 Termo de consentimento livre e esclarecido (famílias).....	173
9.5 Termo de consentimento livre e esclarecido (gestão escolar).....	174
9.6 Termo de assentimento (crianças).....	175
9.7 Autorização apresentada a secretaria de educação do município.....	176
9.8 Autorização apresentada a direção da escola.....	177
10 REFERÊNCIAS.....	178

1 INTRODUÇÃO

Colocar em palavras todo o enredo que caracteriza e que originou esta pesquisa é uma tarefa árdua, mas, também, prazerosa, uma vez que os interesses que a baseia não se resumem apenas aos aspectos profissionais, científicos e sociais da investigação, mas ao interesse pessoal de vivências e realidades experimentadas pela autora. Adentramos, primeiramente, em uma breve sistematização de aspectos, para justificar as escolhas e os interesses que alimentam essa construção investigativa.

Abordando a especificidade de se tratar as questões de gênero desde a infância, o presente estudo gira em torno da articulação entre família e escola, entendendo essa relação para além da formalidade educacional e do ambiente escolar, colocando a reflexão sobre o tema no contexto *online* de educação. Para tanto, nos pautamos na abordagem teórica-epistemológica socio-cultural, apoiando-se na relação direta entre a pesquisadora e os seus envolvidos, sustentando esse contexto pelo fato da pesquisadora também ser professora e responsável educacional pelos dois grupos de sujeitos envolvidos: (1) crianças-alunos, de 2 a 3 anos de idade; e (2) dos familiares responsáveis por essas crianças-alunos. Desde o planejamento, desenvolvimento as reflexões deste estudo, nos baseamos na articulação entre todos os contextos, sejam eles os familiares, *online* e educacional, traçando um percurso metodológico de coleta de dados que averiguou as condições, as necessidades e as realidades dos envolvidos, para assim, analisar e disponibilizar um projeto acessível, realista e significativo com propostas educacionais que atendessem as demandas pessoais e a importância do tratamento com o tema nesse contexto, por meio da educação à distância.

Para o desenvolvimento do resumo acima, este estudo, que durou dois anos e meio, em sua totalidade, teve as suas múltiplas motivações, como também (re)adequações, reflexões e reformulações. Para entendermos melhor a trajetória que originou esta pesquisa, iniciamos pelos interesses do tema.

A motivação para investigar as representações e percepções de gênero empregadas no contexto da infância partiram de situações vivenciadas no decorrer da vida acadêmica, em especial, na formação inicial. A princípio, na Licenciatura em Pedagogia, as primeiras aproximações se deram em 2014, com a participação na organização da 1ª Semana de Sexualidade e Gênero “Heleieth Saffioti”¹. Nesse início, outros eventos, como congressos,

¹A 1ª Semana de Sexualidade e Gênero “Heleieth Saffioti” aconteceu em outubro de 2014, promovida pelo conjunto de centros acadêmicos dos cursos de Ciências Sociais, Letras e Pedagogia, da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP/Araraquara, englobando, estudantes independentes que eram militantes, pesquisadores e interessados na temática. Em resumo, o evento tinha o intuito de promover reflexões e debates

palestras e seminários acadêmicos também fomentaram o despertar de uma postura reflexiva diante do assunto, entretanto, ainda sem um envolvimento mais profundo.

Somente em 2017, em uma disciplina obrigatória² da Graduação, é que surgiram novos e mais enfáticos contatos com o tema, possibilitando a expansão de reflexões, por meio de uma melhor contextualização, embasamento referencial e questionamentos. Nesse enredo, surgiam novas inquietações, não só diante da história e conceituação do tema, mas de como a importância do mesmo é reduzida a estereótipos e senso comum em nossa sociedade, sendo naturalizada como desnecessária de discussão, uma vez que foi interiorizada por um discurso machista, hierárquico e abusivo de poder. Assim refletimos:

“Como tantos momentos que vivenciamos diariamente são carregados de ações, palavras e posturas depreciativas e excludentes em relação às questões de gênero?”

“Por que a educação é, ainda, uma fonte resistente de propagação de situações de desigualdade de gênero?”

Diante de tais inquietações e reflexões no campo acadêmico, temos o desdobramento dessas para a vida profissional, durante e depois da Graduação. Resumidamente, com início em 2015, com os estágios obrigatórios, foi possível notar o funcionamento e o desenvolvimento de diversas etapas de ensino, desde a Educação Infantil ao Ensino Fundamental I, e, ainda, a gestão escolar. Mas, para além disso, tais experiências possibilitaram, também, as vivências reais, mesmo que limitadas aos alcances da posição de estagiária, de como se dão esses contextos, suas dificuldades, suas conquistas e seus enfrentamentos diários.

Juntamente com tais momentos, temos as considerações oriundas da Iniciação Científica (IC), que colaborou na significação da arte em minha formação, ao pensá-la no e para o desenvolvimento de práticas escolares saudáveis. Some-se a isso a participação no Programa de Educação Tutorial (PET)³ e no Grupo de estudos e pesquisas sobre formação de professores e práticas pedagógicas em Ensino de Ciências e Educação Ambiental (ECiEA)⁴,

críticos e emergentes sobre sexualidade e gênero, resgatando a vida e o trabalho da intelectual feminista e ex-professora da UNESP/Araraquara, Heleieth Saffioti.

² Essa disciplina, intitulada “Formação de Identidade e Escolarização”, é obrigatória e destinada habitualmente aos alunos do último ano do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Faculdade de Ciências e Letras, da UNESP, campus de Araraquara/SP.

³ O Programa de Educação Tutorial (PET) é vinculado ao Ministério da Educação e Secretaria de Educação Superior (MEC/SESu), constituído pela orientação de um(a) professor(a) tutor(a) e um grupo de estudantes em nível de graduação, a fim de promover e desenvolver atividades acadêmicas que integrem o ensino, a pesquisa e a extensão, em caráter extracurricular, fomentando a formação do estudante.

⁴ O Grupo de estudos e pesquisas sobre formação de professores e práticas pedagógicas em Ensino de Ciências e Educação Ambiental (ECiEA) iniciou-se em 2012 e se mantém ativo até o momento, contando com a coordenação de duas professoras doutoras e uma equipe multidisciplinar de alunos de graduação, pós graduação

contribuindo com a formação docente e com o desejo de aprofundamento no contexto da educação escolar.

Mais tarde, em 2018, tive contribuições ainda mais proveitosas estando a frente de uma sala de aula como professora titular. Responsável por turmas da Educação de Jovens e Adultos (EJA) em um Programa de Alfabetização Intensiva (PAI)⁵, novas perspectivas puderam ser traçadas, agregando pensamentos, olhares e sensibilizações de como se pensar o processo de ensino e aprendizagem e toda a sua estrutura formativa, desde os seus inúmeros enredos de vida, de suas histórias e sonhos, até os detalhes das particularidades de cada aluno, suas bagagens emocionais, escolares, trabalhistas e familiares. Cada um desses aspectos constrói continuamente cada ser humano e, por isso, descartá-los, na teoria e prática da educação, seria aceitar a ineficiência da mesma. Por meio dessas reflexões iniciaram-se as minhas investigações científicas sobre o contexto escolar.

Prosseguindo nesse caminho docente, no ano de 2019 adentrei no universo da Educação Infantil, na rede pública de ensino, como professora de uma turma de maternal, atuação essa que continuo até o momento. Dentre suas possibilidades, contextos e experiências, a atuação na Educação Infantil proporcionou, não só a prática dos estudos desenvolvidos, mas a promoção da sensibilidade e de uma postura mais crítica e realista diante das situações que formam o enredo da infância, da educação e de seus envolvidos. Nesse cenário, muitas inquietações despertaram ainda mais o interesse no aprofundamento das investigações na Educação Infantil, especialmente, no que diz respeito às questões de gênero. Isso porque, era/é comum vivenciar situações e falas discriminatórias e adversas em todo o contexto, mais ainda, no educacional, em que são naturalizadas por funcionários e familiares por meio de discursos machistas e conservadores, expondo as crianças/alunos a predefinições que não se justificam em sua própria concreticidade. Para tornar mais explícito esse sentimento e experiências vivenciadas, listei algumas situações, com breves descrições, em que foi possível notar a emergência de se ter uma Educação Sexual voltada às questões de gênero, desde a infância:

Situação 1: Lápis de cor não! Lápis de menino e lápis de menina.

e pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento. É vinculado à Faculdade de Ciências e Letras – FCLAr/UNESP/Araraquara e à Faculdade de Educação da UNICAMP.

⁵ O Programa de Alfabetização Intensiva (PAI) se faz pela parceria entre a rede de ensino do Serviço Social da Indústria (SESI) e empresas, associações, comunidades e/ou prefeituras contratantes do programa. Equivalente aos primeiros anos do Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano), nele são trabalhados os componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática e destina-se a jovens e adultos que não puderam iniciar ou concluir seus estudos na idade apropriada.

Durante uma atividade pedagógica de desenho (em que as crianças tinham que representar seus entendimentos sobre uma história que estava sendo discutida nas rodas de leitura), orientei as mesmas sobre a finalidade da proposta, e solicitei às auxiliares para entregarem os materiais para as crianças (no caso, folhas de sulfite e lápis de cor que eles poderiam selecionar as cores que lhes interessassem). Logo percebi que nesse momento de entrega estava ocorrendo uma separação proposital das cores, não pelas crianças, mas pelos adultos que solicitei que dessem liberdade de escolha para os alunos. Antes de interferir, ainda pude presenciar a fala “*rosa não, é de menina. Escolha algum desses outros!*” (apontando para os lápis com tons de verde, azul e marrom). A criança ficou visivelmente irritada e acabou por não pegar nenhum lápis de cor.

Situação 2: Dançar assim é coisa de menina, você é um homem!

Durante uma conversa informal com um responsável de um aluno, houve o relato de que o seu filho gostava muito de danças e músicas (o que era também visível nas aulas, em que o menino se expressava pela música de forma frequente, mostrando-se bem contente com isso). Entretanto, o responsável também citou que não gostava dos ritmos que ele acabava ouvindo e dançando (por serem sons frequentes no bairro em que moravam, não tinham um controle sobre isso), e que uma vez o repreendeu por estar dançando “*como uma menina*”, sendo essa dança julgada pejorativa e degradante para a imagem de um menino, segundo os seus argumentos.

Situação 3: Ele é muito sensível, chora por tudo, brinca com boneca.

Em outra ocasião, em conversas informais, mas, agora entre funcionários, em que estavam comentando sobre o modo como um aluno estava brincando, foi possível notar os rótulos atribuídos às crianças por apenas quererem se expressar livremente, por terem seus gostos, representarem suas vivências e seus olhares sobre o mundo, por meio das brincadeiras. Melhor dizendo, o fato que estavam comentando era sobre o menino não ter escolhido algum carro ou dinossauro, que estavam disponíveis para brincar, mas, sim, por ter pegado uma boneca, justificando a fala, por características da personalidade da criança (o aluno em questão era muito carinhoso, calmo e sensível, se emocionava facilmente) e por argumentos como: “*se ele continuar brincando assim, chorando por tudo sabemos no que vai dar!*”.

Sabemos que situações como as explicitadas acima se reproduzem diariamente, em outras escolas, em outros níveis de ensino, em outros lugares, e é exatamente essa proliferação rápida, sutil e naturalizada que fomenta a continuidade dessa postura repressora e padronizada, que muitas vezes, segrega as vivências em ser menino e ser menina. Esse

enraizamento de posturas e percepções históricas, culturais, políticas e sociais, desfavorece a igualdade de gênero e alimenta um sistema hierárquico discriminatório.

Diante dessas circunstâncias, se torna necessário e propício a criticidade do olhar, das palavras e dos conhecimentos sobre o assunto, surgindo, conseqüentemente, a motivação científica desta pesquisa.

Nesse enredo, tanto nacional como internacional, felizmente, muitos estudos e organizações se movem no intuito de investigar, compreender e desenvolver estratégias para o trabalho com a igualdade de gênero na infância. Refletindo assim, não só os aspectos que fomentam a necessidade dessa discussão, mas também, as realidades, os sujeitos e as barreiras que constroem esse cenário.

De acordo com a análise de Ana Luiza Basílio (2016) sobre os dados divulgados no relatório da Organização Não Governamental (ONG) *Save the Children*⁶, intitulado “Até a última menina. Livres para viver, livres para aprender, livres de perigo”, em 2016, o Brasil ocupava uma das piores posições, em um ranking com 144 países envolvidos, que classificava dos melhores lugares aos piores para ser menina, englobando aspectos como o casamento infantil, a gravidez na adolescência, o acesso e a qualidade da educação, a mortalidade materna e o número de legisladoras mulheres.

Segundo a ONG, o Brasil apresenta números elevados de gravidez na adolescência e casamento infantil. Em conjunto, os dados colocam o país como um dos que mais impõem barreiras ao empoderamento feminino, privando as mulheres de oportunidades (Basílio, 2016).

Os meninos, por sua vez, são direcionados a enquadramentos de sentimentos e sensibilidades, cobrados para subsidiar a superioridade das relações (trabalhistas, amorosas, familiares, econômicas etc.). Em uma entrevista cedida ao Centro de Referências em Educação Integral⁷, a gerente técnica de gênero Viviane Santiago, da *Plan International*

⁶ A *Save the Children* é uma organização não-governamental, em exercício desde 1919, fundada em Londres, no Reino Unido. Sendo o primeiro movimento global em prol dos direitos das crianças, a organização defende, hoje, mais de 2,3 bilhões de crianças no mundo, em seus direitos à saúde, educação, segurança, proteção, igualdade de gênero etc.

⁷ O Centro de Referências em Educação Integral surgiu em 2013, sendo coordenado pela Associação Cidade Escola Aprendiz, em parceria com inúmeras outras fundações, institutos, programas e comunidades. Possui o intuito de disponibilizar e promover pesquisas, desenvolvimento metodológico e aprimoramento de referências, estratégias e instrumentos que contribuem na difusão da agenda de Educação Integral no Brasil.

*Brasil*⁸, discorreu sobre as conceituações e empregabilidades dessa distorção das vivências de gênero em nossa sociedade:

Desde muito cedo vamos educando os meninos a terem determinados tipos de comportamentos, nós cobramos deles uma força, uma valentia, tolhemos que expressem seus sentimentos e assumam seus medos, o que é extremamente prejudicial ao seu desenvolvimento. Não permitimos a esse menino dançar, pintar, cozinhar ou exercer qualquer outra atividade que destoe do modelo masculino dominante. E, quando isso acontece, dizemos que eles são afeminados, ou seja, que eles têm características femininas, e que isso é ruim. É extremamente perverso. (Basílio, 2016).

Dentre esses fatos e dados, observa-se que estamos estruturados em uma sociedade patriarcal, machista e conservadora, apoiada em uma política governamental opressora, que se sustenta por uma cultura de ódio e um histórico de polarização. Nossos meninos e nossas meninas sobrevivem à mercê de uma disputa incansável de poder e autoridade, expostos a estereótipos que são normatizados por narrativas degradantes e, mesmo com iniciativas e defesas sobre a integridade ética e sensível de nossas crianças, as relações de gênero ainda sofrem com as desigualdades.

Essa problemática se estende por outros aspectos do campo científico, como o viés acadêmico nacional. Em um breve levantamento de dados⁹ em estudos brasileiros, por exemplo, notamos a vasta extensão que se atinge a discussão sobre as questões de gênero. Entretanto, temos explicitado também, a dificuldade em se desenvolver propostas e investigações abordando esse tema juntamente com a infância, principalmente o que se refere a crianças bem pequenas.

Esses empecilhos que fomentam tanto a desigualdade de gênero, como a necessidade de se posicionar, indignar-se e desenvolver posturas críticas e ativas nessa discussão alcança

⁸ A *Plan International Brasil* é uma organização não governamental, sem fins lucrativos, religiosos ou partidários. Sua chegada ao Brasil se deu em 1997 e, desde então, já foram mais de 20 projetos nas últimas duas décadas. Com o intuito de promover os direitos das crianças e a igualdade para as meninas, a organização engloba crianças, adolescentes e jovens por meio de ações, projetos e programas sociais. defende, hoje, mais de 2,3 bilhões de crianças no mundo, em seus direitos à saúde, educação, segurança, proteção, igualdade de gênero etc.

⁹ Levantamento de dados especificado na seção 4, subseção 4.2, intitulada “O que dizem os estudos sobre Gênero e Infância no repertório de pesquisas científicas brasileiras”, nesta dissertação.

territórios variados, não se esgotando nos campos citados, mas sendo esses os principais e impulsionadores desta pesquisa.

Para tanto, diante das motivações, das inquietações e dos fundamentos que sustentam a necessidade de uma discussão mais aprofundada sobre o assunto, esta pesquisa se pauta no problema: “*Quais os espaços e possibilidades que temos na relação escola e família sobre as questões de gênero na infância?*”.

Na tentativa de desenvolver e possibilitar uma resolução coerente, crítica e sensível a esse problema, nos pautamos no objetivo central de desenvolver os alcances da relação escola e família na abordagem sobre as percepções de gênero e infância. Nos desdobrando sobre os seguintes objetivos específicos: apreender e analisar os conhecimentos prévios e as percepções adotadas pelas crianças e famílias sobre gênero e infância; compreender os alcances da relação escola e família no desenvolvimento de práticas educativas no ambiente não escolar, de modo qualitativo; valorizar a intencionalidade docente na elaboração e ampliação do repertório de possibilidades educativas para o trabalho como o tema para além das paredes da escola, e desenvolver e possibilitar a reflexão crítica sobre ser menino, ser menina e ser criança na infância.

Nessas pretensões, abordamos o contexto da Educação Infantil, em especial, da modalidade de creche, apoiando-se na relação escola e família em tempos de educação à distância. Entendendo o cenário como meio propício a obtenção dos objetivos estipulados, englobamos 23 famílias voluntárias, com filhos com idade de 2 a 3 anos, matriculados na rede pública de ensino de um município do interior paulista, sob a responsabilidade pedagógica da pesquisadora-professora, trazendo maior proximidade nessa relação, e garantindo ainda, mais oportunidades de promover e alcançar resultados efetivos.

Para prosseguir, embasar e articular as características e ideais formativos dessa pesquisa, a estruturamos por seções, apresentando-se da seguinte maneira:

Inicialmente seção temos uma breve contextualização histórica e cronológica sobre a conceituação e as vivências das crianças e suas infâncias, da Idade Média à Idade Contemporânea, compreendendo, também, elementos educacionais e políticos que fundamentam essa discussão. Seguindo pela próxima seção, apresentamos os processos históricos, culturais e sociais, da época colonial às nuances dos dias atuais em nosso país, fundamentando a empregabilidade, as definições e a caracterização da Educação Sexual, Sexualidade e Gênero em nossa sociedade.

Na articulação desses dois cenários, seguimos tratando ambos os temas no contexto dos sujeitos envolvidos com a Educação Infantil, se estendendo na relação entre escola e

família, para além do ambiente de sala de aula. Englobando também, uma breve revisão bibliográfica acerca de artigos, teses e dissertações relacionados ao tema, possibilitando uma explanação sobre a localização e alcances nacionais do assunto.

Detalhamos, em seguida, a base metodológica da pesquisa, com sua caracterização teórica e prática, seus instrumentos, seus cronogramas e descrições de contextos participantes. Prosseguindo pelo seu desdobramento em forma de intervenção, temos na sexta seção, o projeto aplicável às crianças e familiares responsáveis, de acordo com as reflexões da coleta de dados, observações docentes e com a perspectiva da educação à distância.

Pensando na análise crítica dessa aplicação, a sétima seção é uma articulação da apresentação dos resultados e devolutivas, com a discussão e reflexão dessas. Dividindo-se em subseções temáticas, contamos com o desenrolar em três esferas, compreendendo as considerações à cerca das infâncias dos participantes, os interesses pessoais, e a significação da discussão sobre gênero.

Adentramos por fim, nas considerações finais, abrangendo os entrelaçamentos do tema, suas dificuldades, possibilidades, desdobramentos e dimensões de discussão e reflexão no contexto educacional, acadêmico e humano. Finalizando, com as referências e materiais utilizados para subsidiar e possibilitar esta investigação.

2 SER CRIANÇA E TER INFÂNCIA: ENTRE O PASSADO E O PRESENTE

Nesta seção apresentamos uma contextualização histórica, social e cultural sobre ser criança e ter infância em diferentes contextos temporais.

Trataremos, assim, no primeiro subitem, sobre a articulação e empregabilidade dos dois conceitos nos enredos sociais e familiares, por meio de uma perspectiva historiográfica internacional, mais especificamente europeia, tendo em vista que os principais estudos e a base teórica dessas discussões se baseiam no livro do historiador Philippe Ariès, intitulado “História Social da Criança e da Família” (Ariès, 1973). As demais problematizações levantadas na sequência se baseiam na crítica e reflexão sobre essa obra, nos levando a uma trajetória cronológica sobre a criança e suas infâncias, da Idade Média ao fim da Idade Moderna, no século XVIII.

Em um direcionamento mais específico, no segundo subitem, tratamos da contextualização da criança e de suas infâncias em uma perspectiva nacional, iniciada no período da colonização portuguesa no Brasil e traçando seus caminhos até as vivências da Idade Contemporânea das últimas décadas.

2.1 O desenvolvimento do “ser” criança no enredo da família e da sociedade europeia

Entre o passado e o presente, muitos pensamentos e muitas terminologias se modificaram em um processo constante de ressignificação e adaptação às novas vivências, tornando a infância e a criança dois termos com empregabilidades, características e significados diversificados ao longo dos anos. Para compreender as (re)significações e importância dadas a esses termos em diferentes contextos, partimos do surgimento existencial desse sentimento sobre a infância e o existir da criança, em meados do século XII, tendo seu auge em XIII, por meio de diferentes realidades e contextos.

Ariès (1973), historiador que se aprofundou nessa investigação sobre a criança e a infância, sendo um dos principais nomes no assunto, discorre:

A descoberta da infância começou sem dúvida no século XIII, e sua evolução pode ser acompanhada na história da arte e na iconografia dos séculos XV e XVI. Mas os sinais de seu desenvolvimento tornaram-se particularmente numerosos e

significativos a partir do fim do século XVI e durante o século XVII. (Ariès, 1973, p. 65).

Entendida por muito tempo em suas características de dependência, a infância era uma junção entre ser bebê, criança e adolescente (lembrando que estamos utilizando tais termos em suas significações e entendimentos como empregamos atualmente). Essa percepção agrupada da infância se propagava desde os trajés utilizados por elas até o campo artístico em que as mesmas eram representadas. Sem muitas distinções, esse momento da vida se passava de modo rápido e quase imperceptível e, conseqüentemente, as crianças tornavam-se adultos muito jovens, sem necessariamente terem vivido as suas infâncias e juventudes.

Nessa medida, as percepções e os conceitos se entrelaçavam em um emaranhado de incertezas e discriminações, em que o sentimento de infância e suas afetividades eram inexistentes e o crescimento da criança para o mundo do trabalho era interiorizado como natural, precoce e essencial, já que a infância não possuía valor trabalhista para tais fins: “A passagem da criança pela família e pela sociedade era muito breve e muito insignificante para que tivesse tempo ou razão de forçar a memória e tocar a sensibilidade.” (Ariès, 1973, p. 10).

Nessa infância “sem tempo”, nem mesmo tais justificativas trabalhistas encobriam a insignificância da criança no enredo social: “[...] é difícil crer que essa ausência se devesse à incompetência ou a falta de habilidade. É mais provável que não houvesse lugar para a infância nesse mundo.” (Ariès, 1973, p. 50).

Esse anonimato se vinculava, também, às questões de calamidade sanitária e condições demográficas da época, que permaneceram sem muitas alterações entre o século XIII ao XVII. Durante esse período, a mortalidade infantil era comum e rotineira, representada pelos números de mortes e não pela sensibilidade que embasava essas perdas. Rotulada como um desperdício necessário, a criança passou por séculos em sua invisibilidade afetiva e sensível, que teve poucas alterações ao longo dos anos e contextos, mas que não supriam esse sentimento inicial, servindo apenas como uma camuflagem superficial. A aparição da criança pequena é um fiel exemplo dessas modificações superficiais, caracterizada pela atenção dada à criança nessa fase, mas que passava rapidamente, em uma duração de tempo mínimo, pois, logo em seguida, ela era desvinculada da família para seus futuros aprendizados, como expõe Ariès (1973).

Nessa trajetória de indiferenças e turbulências, as modificações eram sucintas, mas, aos poucos, ganhavam novos olhares para/com as crianças, principalmente no que se refere aos seus traços no campo das artes. O primeiro indício de sua aparição foi na representação

religiosa, com olhares mais harmônicos e leves, temos a figura de um jovem anjo que, posteriormente, tornou-se uma imagem mais frequente nos quadros. O segundo momento se deu com o menino Jesus e, novamente no campo divino, a imagem da criança trazia a relação com a maternidade e todo um significado religioso, assim como sentimental. O terceiro tipo se referia à criança nua, em uma fase gótica, ela era sagrada e entendida como uma personificação da entrada da alma no mundo.

Segundo Ariès (1973):

Salientemos aqui apenas o fato de que a criança se tornou uma das personagens mais frequentes dessas pinturas anedóticas: a criança com sua família; a criança com seus companheiros de jogos, muitas vezes adultos; a criança na multidão, mas ressaltada no colo de sua mãe ou segura pela mão, ou brincando, ou ainda urinando; a criança no meio do povo assistindo aos milagres ou aos martírios, ouvindo prédicas, acompanhando os ritos litúrgicos, as apresentações ou as circuncisões; a criança aprendiz de um ourives, de um pintor etc.; ou a criança na escola, um tema frequente e antigo, que remontava ao século XIV e que não mais deixaria de inspirar as cenas de gênero até o século XIX. (p. 55).

Nesses três entendimentos que a criança adquiria no meio artístico, sua presença foi tomando mais espaços nas pinturas e, assim, retratando um surgimento, ainda que tímido, da criança em meio à sociedade. Todavia, esses não foram os únicos aparecimentos no meio artístico, temos, ainda na Idade Média, a representação da infância por meio do retrato e do *putto*.

O primeiro, o retrato, referia-se a uma transição da representação da criança nas imagens de família. Antes vista como desnecessária, devido a sua possível e esperada morte precoce, passa, nesse momento, por uma ressignificação de sentimentos, e sua perda começa a ser sentida, mesmo que em retratos que remetiam à morte: “O aparecimento do retrato da criança morta no século XVI marcou, portanto, um momento muito importante na história dos sentimentos.” (Ariès, 1973, p. 58).

Com essa exposição e adesão popular, que ocorreu lentamente, a criança, mesmo sendo alvo da mortalidade infantil, ganhava, aos poucos, novas posições e sentimentos no seio familiar e social. Essa importância, mesmo sendo em maior parte influência da religiosidade, possibilitava à criança um novo sentido, pois, o que antes era esperado e

insignificante, passa, nessa transição, a adquirir um espaço e uma postura de sujeito consciente e com uma alma mortal.

O segundo, a representação como *putto*, surgiu no fim do século XVI e remetia-se à imagem divina da criança, principalmente das bem pequenas, em um contexto nudista. Com grande aceitação populacional, o *putto* era, muitas vezes, representado pelo menino Jesus, ou outras crianças sagradas, entretanto, não se resumia somente a tais referências: “O gosto pelo *putto* correspondia a algo mais profundo do que o gosto pela nudez clássica, a algo que deve ser relacionado com um amplo movimento de interesse em favor da infância.” (Ariès, 1973, p.62).

Nessas aparições, cada vez mais frequentes em obras individuais e/ou retratos de famílias, a criança, aos poucos, foi se tornando o centro das composições familiares e de importância social, marcando um momento fundamental na história da criança e na descoberta das características da primeira infância.

Percorrendo outros contextos, as mudanças também se propagaram no vestuário infantil da época. Anteriormente, as vestimentas das crianças eram apenas projeções em miniaturas dos trajes dos adultos, passando por uma reformulação somente a partir do século XVII e se prologando até o final do XVIII. Aquelas que quando pequenas utilizavam apenas cueiros vão, aos poucos, adentrando as roupas que não se remetiam apenas aos adultos, mas, sim, a trajes mais apropriados para suas idades. Todavia, existiam distinções entre meninos e meninas, em que os primeiros possuíam mais adesão a essa renovação, enquanto elas tiveram uma entrada tardia. Eles, por exemplo, vestiam-se com roupas como saia, vestido e avental, enquanto elas reproduziam uma vestimenta mais adulta. Essa distinção também se estendia aos contextos familiares e escolares, em que não havia diferenciação entre as meninas e as mulheres, mas, somente entre meninos e homens. Essa separação evidente e padronizada da época evidencia o atraso feminino na adoção da visibilidade infantil, persistindo por mais tempo ao modo tradicional de enxergar as crianças como miniaturas de adultos, segundo Ariès. (1973).

Outra característica das vestimentas foi a adesão a um adereço singular nas roupas: a utilização de duas fitas largas presas ao vestido dos dois ombros, pendentes nas costas. Esse aspecto, mais tarde, acabou por se tornar um signo importante da infância.

Todavia, mesmo com esses detalhes, que caracterizavam uma singela distinção entre o mundo adulto e infantil masculino, ainda se tinha a variável socioeconômica. Melhor dizendo, nem todos os aspectos citados eram empregados a todos os níveis sociais, e a classe popular menos favorecida persistia sem condições a se igualarem as vestimentas da

burguesia. Consequentemente, conservavam os costumes tradicionais não só nas roupas, mas, também, no tratamento com as crianças, quer seja pelo trabalho, pelos jogos ou brincadeiras, como destaca Ariès (1973):

Concluiremos que a particularização da infância durante muito tempo se restringiu aos meninos. O que é certo é que isso aconteceu apenas nas famílias burguesas ou nobres. As crianças do povo, os filhos dos camponeses e dos artesãos, as crianças que brincavam nas praças das aldeias, nas ruas das cidades ou nas cozinhas das casas continuaram a usar o mesmo traje dos adultos: jamais são representadas usando vestido comprido ou mangas falsas. Elas conservaram o antigo modo de vida que não separava as crianças dos adultos, nem através do traje, nem através do trabalho, nem através dos jogos e brincadeiras. (p. 81).

Considerando o divertimento das crianças nessa época, temos a continuidade propagada da figura infantil como uma miniatura do adulto, ou seja, a partir de uma certa idade, normalmente por volta dos três ou quatro anos, ela já era considerada apta aos jogos e brincadeiras dos adultos, assim como ao aprendizado das letras e artes. Entretanto, antes de atingir essa idade, as crianças pequenas faziam uso de brinquedos e brincadeiras diversificadas, sem distinções de gênero e que muito se assemelhavam a ações/trabalhos da vida adulta, como o cavalo de pau, o cata-vento, as bonecas etc. Entretanto, isso logo se modificava e elas já passavam a serem vistas como pertencentes ao mundo adulto, como descreve Crociari (2020):

As crianças eram precocemente incorporadas às aulas de músicas, canto, danças, as quais favoreciam para que dentre três e quatro anos estas já começavam a ler e a escrever. Aos sete anos abandonavam os trajes da infância, os brinquedos, participavam de jogos de azar e passavam a ser entregues aos cuidados dos homens, adentrando oficialmente na vida adulta. Esta idade foi marcada e fixada, no século XVII, como a idade em que a criança inicia sua trajetória escolar e é introduzida no âmbito trabalhista. (p. 25)

Com essa introdução precoce ao mundo adulto, temos a coexistência de duas moralidades: de um lado, em maior número, temos a oferta aberta, sem discriminação, de tais costumes (jogos, brincadeiras e divertimentos) a todas as idades; enquanto, do outro, temos

uma minoria culta da elite que denunciava tais ações, justificando como imoral aos olhos infantis e, assim, sujeita à condenação sem exceção.

Somente nos séculos XVII e XVIII é que temos uma afirmação de um compromisso com a integridade infantil, esse que ao classificar e distinguir os jogos bons e maus para as crianças demonstrava, também, um novo sentimento para com essas: o de preocupação e de zelo a sua moralidade.

Novamente, temos uma reformulação hierárquica no contexto infantil, em que tais mudanças iniciaram-se nas classes dominantes, por meio do abandono de determinados jogos e brincadeiras considerados inapropriados. Entretanto, a existência desses teve continuidade na classe popular, sendo fonte de divertimento e uma evidência de que as relações do sentimento de infância são indissociáveis do sentimento de classe.

Outro aspecto a ser observado nessa reestruturação da infância são as características ligadas à sexualidade da criança.

Os assuntos sexuais sempre foram tratados no meio social. Porém, ao longo da história, suas restrições e deliberações sofreram mudanças que se perpetuam até os dias atuais, em um contraste entre o des pudor, a moralidade e a inocência da infância.

Durante muito tempo, a sexualidade foi tratada no senso comum entre adultos e crianças sem muitas limitações e, frequentemente, ressaltada nessas relações, tanto por diálogos e vocabulário, como por gestos e insinuações. Esse cenário se materializou em muitas sociedades, em tons de comédia e naturalidade que serviam aos prazeres dos adultos, em diferentes classes sociais.

Essa ausência de reserva diante das crianças, esse hábito de associá-las a brincadeiras que giravam em torno de temas sexuais para nós é surpreendente: é fácil imaginar o que diria um psicanalista moderno sobre essa liberdade de linguagem, e mais ainda, essa audácia de gestos e esses contatos físicos. Esse psicanalista, porém, estaria errado. A atitude diante da sexualidade, e sem dúvida a própria sexualidade, variam de acordo com o meio, e, por conseguinte, segundo as épocas e as mentalidades. (Ariès, 1973, p. 129).

A partir do século XVI, algumas adesões de posturas, pensamentos e ações modificaram esse contexto e as crianças passam, assim, a ressignificações que as refletem, para além do divertimento e prazer dos adultos. No final do século temos, oficialmente, uma

data para a imposição do respeito à criança e sua moralidade, instaurando, a noção essencial da inocência infantil.

Nesse sentimento, caracterizado por seu dualismo, temos a existência da criança em sua infância, mas, também, a disciplina e controle em relação a mesma, como enfatiza Ariès (1973):

O sentido da inocência infantil resultou, portanto, numa dupla atitude moral com relação a infância: preservá-la da sujeira da vida, e especialmente da sexualidade tolerada – quando não aprovada – entre adultos; e fortalecê-la, desenvolvendo o caráter e a razão. (p. 146).

Dentre tantas evoluções e contextualizações da(s) infância(s) e das diversas faces da criança na história mundial, temos, a seguir, um breve quadro com características básicas tratadas por Ariès (1973), percorrendo o desenvolvimento do sentimento em relação ao contexto infantil ao longo dos séculos:

Quadro 1 – Contextualização da criança e da infância ao longo dos séculos

Século	Características empregadas referentes à criança e à infância
Até o séc. XIII	Indiferença ao sentimento de infância, a criança é tratada como banal e dispensável, e a sua morte não carrega o sentimentalismo da perda ou qualquer luto familiar.
Séc. XIII	Primeiras aparições, tímidas ainda, da criança no enredo social e familiar, retratada como um ser celestial em figura de anjo, mas em uma fisionomia jovem.
Séc. XIV	No cenário artístico, a criança como anjo jovem ganha mais visibilidade, assim como a representação das crianças pequenas por meio da nudez e materializada pela imagem divina do menino Jesus. Entre essas adesões artísticas, temos, ainda, o florescimento da presença infantil em lendas e contos.
Séc. XV	Estendendo suas projeções no campo artístico, a criança ganha mais duas representações em obras: o retrato e o <i>putto</i> .
Séc. XVI	No aparecimento do retrato da criança morta, como uma efígie funerária, temos, também, a representação da criança mais ligada à família, e em suas

	obras aparece, muitas vezes, em conjunto com os pais. Inicia-se a adesão ao sentimento e respeito à infância das crianças, pelos meios religiosos, escolares e domésticos.
Séc. XVII	As efígies funerárias de crianças passam a ser isoladas, sem a necessidade dos pais como enredo para o cenário. Elas passam, assim, a ter um aumento no número de retratos, sendo marcadas sozinhas ou como centro da composição familiar, caracterizando uma evolução dos temas da primeira infância. Além disso, temos uma sutil mudança em outros enredos, como o vestuário infantil: o que antes se assemelhava às vestimentas dos adultos, passa a ter características reservadas à própria idade. Tais transformações também se estendem às posturas e aos pensamentos sobre a classificação e distinção entre as fontes de divertimentos apropriadas com/às crianças.
Séc. XVIII	Marcado pelo término de muitas transformações, foi no século XVIII que tivemos uma oficialização do compromisso com a integridade infantil, e o surgimento de um novo sentimento em relação às crianças: o de preocupação e de zelo a sua moralidade.

Fonte: A autora (2020).

2.2 Da colonização às vivências atuais: a criança presente no Brasil

Dentre as pluralidades e compreensões que embasam a historiografia da criança e de suas infâncias em enredo mundial, nos desdobramos, nesta subseção, sobre o contexto da história brasileira, que muito se assemelha às contextualizações citadas, mas não se resumem a elas. Nesse sentido, abordamos o período que se inicia durante a colonização portuguesa e que se estende aos entendimentos modernos do período republicano.

Em uma breve caracterização das vivências infantis, das posturas adultas empregadas e dos marcos legais que contextualizam esse enredo, trilhamos a sistematização desses tempos, baseando-se em defesas como do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), do documento do Centro de Estudos e Debates Estratégicos, da Câmara dos Deputados, intitulado “Avanços do marco legal da primeira infância” (2016), e ainda, nos estudos de Melo (2020), Azevedo e Sarat (2015).

Quadro 2 – A criança e a infância em diferentes períodos da história brasileira

Períodos	Características empregadas referentes à criança e à infância
Período Colonial (1530 – 1822)	Foi durante o período de colonização que temos a introdução da escolarização nas vidas das crianças, por meio da catequese. As instituições, lideradas pelos jesuítas, abordavam atividades de escrita, leitura, matemática, canto e música, como meios de converter, civilizar e desenvolver novas aprendizagens nas crianças e, assim, discipliná-las e controlá-las.
Período Imperial (1822 – 1889)	Com a vinda da corte imperial ao Brasil, as infâncias e as crianças, ainda entendidas como parte integrante da sociedade por serem mais propícias à disseminação dos ideais dominantes passam, também, mais fortemente, pelas características de segregação presente entre classes, etnias e gênero.
Período Republicano (1889 – atual)	Maior ascensão nas discussões e decisões tomadas, principalmente no que diz respeito às leis, aos direitos e às responsabilidades para e com as crianças, as tornando de importância para o Estado, para as famílias e a sociedade.

Fonte: A autora (2020).

Marcada fortemente pela religião e ideologia missionária, a história do período colonial do Brasil é caracterizada, principalmente, pela presença dos jesuítas e de suas concepções culturais europeias. Para eles, a criança se remetia a uma fase e imagem de santificação, pertencente a um contexto divino, de inocência e religiosidade (aspectos empregados e expostos no tópico anterior, na Idade Média) e, assim, deveria ser disciplinada e preservada até a idade da puberdade. Surgia, desse modo, a catequese, como dedicação e controle da infância, principalmente a indígena, segundo Melo (2020).

Todavia, se no período colonial as crianças eram vistas sob esses olhares religiosos, anteriormente a esse momento os pensamentos não eram exatamente os mesmos. Durante as navegações, que traziam além dos colonizadores também crianças, essas eram submetidas a condições adversas de sobrevivência, com abusos sexuais e morais, escravizadas e violentadas frequentemente.

Se a história das primeiras crianças que chegaram ao Brasil no século XVI foi marcada pelo abandono moral e por constantes abusos, durante o período da

colonização tivemos uma realidade um tanto diferente, com novos personagens históricos, agora não pajens ou grumetes, mas as crianças autóctones e os missionários jesuítas que, sob a ideologia missionária, evangelizadora, educacional e assistencialista dedicava-se à infância indígena. (Melo, 2020)

Nesse contraste de tratamento e posicionamento diante da infância, o período colonial foi marcado por um intenso processo civilizador e, por assim dizer, de escolarização. A catequese, como estratégia de controle e disciplina, principalmente dos povos indígenas, mas atingindo a todos os outros, como os filhos dos portugueses e mestiços é um exemplo.

No entanto, o processo de civilização dos nativos, principalmente durante a infância, não aconteceu passivamente, houve resistências, conflitos e muitas tensões decorrentes das tentativas de implantação das crenças, das leis, das novas formas de organização social. No entanto, a sólida organização social dos nativos dificultou o processo de colonização e a educação foi utilizada como parte do conjunto de estratégias. (Azevedo e Sarat, 2015, p. 23).

Embasadas por ideais religiosos, as infâncias se remetiam a uma caracterização do sagrado e, conseqüentemente, estavam sujeitas à preocupação de preservá-las, entretanto, não estavam livres das circunstâncias adversas da vida. Expostas às discriminações de classes, etnias e gênero, as crianças sofreram com o descaso, o abandono e a mortalidade, nesse período e em muitos outros momentos da nossa história.

Azevedo e Sarat (2015) discorrem sobre essas tensões, argumentando que as mesmas não ocorreram de forma linear, tampouco, pacífica. Todavia, esse processo civilizador e educativo foi fortemente implementado no seio social e familiar, estendendo-se do período colonial até às transformações e reorganizações de concepção e postura diante das infâncias no século XIX.

Nessa relação entre a educação e a infância que fomenta a história da criança em nosso país, as mudanças, as lutas e as reivindicações históricas alimentam essa discussão, assim como o contexto da educação escolar.

Nesse enredo, o Brasil, em meados do século XIX e início do XX, apresentava uma estrutura educacional com evidente distinção social entre as crianças, em que o valor econômico empregado à família subsidiava o caráter educativo da instituição a qual a criança se vinculava, como expõe Azevedo e Sarat (2015):

O Brasil do século XIX e início do XX apresenta dois tipos de atendimento diferenciados, porém, não dicotômicos: um de caráter mais assistencial para classes populares e outro mais pedagógico para as classes abastadas. O modelo do "jardim-de-infância" era para atender crianças privilegiadas e os "asilos" ou "creches" para as crianças pobres. (p.28).

Essa distinção foi um reflexo da superioridade das elites na época, apoiada pelos moldes da corte portuguesa recém-chegada ao Brasil, no período Imperial, com seus costumes e sua estrutura de classes. As divisões discriminatórias entre a elite e os escravos, as meninas e os meninos, o pobre e o rico, eram aspectos estruturais do funcionamento social, materializado no acesso à qualidade da educação, no direcionamento pedagógico ou doméstico da mesma, assim como de recursos e utilização da formação escolar na vida adulta.

A educação formal passa, no final do século XIX e durante muito tempo após, em diversos movimentos, pela sua institucionalização e acesso a todas as camadas. Entendida como responsabilidade do Estado, ela ganha uma nova reformulação, no que diz respeito às reivindicações, ganhando adesão e expansão de disponibilidade a mais crianças.

Neste sentido, podemos apontar que o processo de institucionalização da infância foi sendo permeado por relações sociais de interdependência envolvendo adultos e crianças em diferentes momentos históricos. Contextos históricos que se caracterizam de maneira não planejada ao longo de processos sociais, especialmente se considerarmos as discontinuidades e as tensões dos diversos processos e modos de organização social. E, finalmente, podemos afirmar que tal processo ainda está em curso e conta com a contribuição do Estado, a partir da monopolização do ensino e da educação formal da infância, realizada em experiências de criação das escolas, das creches e instituições que atendem crianças pequenas. (Azevedo e Sarat, 2015, p. 30).

Nesse enredo de mudanças, no que diz respeito às concepções de crianças e suas infâncias, temos também os acontecimentos históricos no Brasil, como o declínio do império e a institucionalização da Primeira República, em 1889, como salienta Melo (2020). Com o golpe militar que ocasionou essa nova tomada de poder em nosso país, tivemos um período

caracterizado pela superioridade das elites, o autoritarismo militar e a insatisfação populacional, por cerca de 41 anos.

Adentrando nesse contexto, temos no documento elaborado pelo Centro de Estudos e Debates Estratégicos, da Câmara dos Deputados, intitulado “Avanços do marco legal da primeira infância” (2016), em sua subseção, denominada “Traços do panorama brasileiro nos séculos XIX e XX sobre as crianças e os direitos” (p.63), uma breve explanação sobre o assunto. De acordo com o documento, com a entrada em 1930, no Governo Vargas, seguindo pela Quarta República, em 1945, e mais tarde na Ditadura Militar, o Brasil passa por diferentes fases do período Republicano, percorrendo, desde 1889 com a Proclamação da República até os nossos dias atuais, com um governo federativo presidencialista. Nesses momentos citados, as contextualizações da criança no enredo estrutural da sociedade foram tomando direcionamentos em prol do funcionamento do controle e poder vigente, modificando-se em diferentes aspectos, como no caso dos abandonos infantis.

O abandono infantil era uma ação corriqueira e antiga, ocasionada por diferentes fatores. Segundo Melo (2020), alguns movimentos e instalações tentavam suprir essa demanda, entretanto, foi somente em 1960 que temos mudanças mais amplas e significativas, por meio de apoios institucionais. Sob responsabilidade do Estado, essas crianças, julgadas como marginalizadas e vândalas nas/das ruas, eram encaminhadas para a Fundação Estadual para o Bem Estar do Menor (FEBEM). Essas instituições de apoio colaboraram com a diminuição desse problema, mas não o resolveram em si e, ainda hoje, em 2020, temos cerca de 31.000 crianças em instituições de acolhimento e adoção no Brasil, segundo os dados do Sistema Nacional de Adoção e Acolhimento (SNA).

Todavia temos, nessa preocupação com a infância, outros marcos importantes ao longo da história nacional, como a Constituição Cidadã de 1988, pautada nos Direitos Internacionais da Criança e, ainda, a implantação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em 1990, de acordo com a linha do tempo traçada pela UNICEF.

De acordo com essa trajetória, o ECA discorre, em seus 90 artigos, sobre diferentes áreas essenciais da vida da criança e do adolescente que carecem de proteção, atenção, cuidados e significância, não só do Estado, mas das famílias e da sociedade. Entendida como pessoa até doze anos de idade incompletos, a criança é retratada nesse documento em seus direitos fundamentais, como a garantia à vida; às medidas de proteção e prevenção; às políticas de atendimento e assistencialismo; ao acesso à justiça, educação, saúde e segurança; assim como do respeito e da dignidade para com elas.

Em meio aos novos olhares de preocupação com a infância, a mesma ganhava maior proporção nas discussões e decisões tomadas em níveis macro e micro sociais. Nesse percurso, não só a vigência do ECA trouxe contribuições para a área, mas outros momentos marcantes foram responsáveis pela trajetória do tema.

Listamos, a seguir, de forma sucinta e objetiva, uma linha do tempo, considerando o século XX e XXI, sobre os principais acontecimentos que marcam as concepções, significações e empregabilidades da criança e das infâncias no enredo da nossa sociedade, apoiando-nos no texto intitulado “História dos direitos das crianças”, divulgado pelo Unicef (2020):

- 1927: Consolidação da lei de Assistência e Proteção aos Menores, por meio do Decreto nº 17.943-A, determinando a maioridade penal aos 18 anos de idade.

- 1979: Atualização da lei de Assistência e Proteção aos Menores, referindo-se especificamente às crianças e aos jovens em situação irregular, ou seja, autores de crimes ou em situação de vulnerabilidade social.

- 1988: Inclusão do artigo 277 na Constituição Federativa, determinando os direitos das crianças.

- 1990: Aprovação do ECA e sua entrada em vigor. Ratificação, em território brasileiro, da Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança.

- 1992: Primeira Reunião de Cúpula de Governadores pela Criança, organizada pela Unicef e parceiros, assinando o Pacto pela Infância.

- 2001: O governo federal toma a responsabilidade pelo Disque 100, criado em 1997 por organizações não-governamentais, com o intuito de ser um canal de denúncia sobre violação dos direitos humanos de crianças e adolescentes.

- 2004: Ratificação do Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos da Criança sobre a Venda de Crianças, a Prostituição Infantil e a Pornografia Infantil e do Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos da Criança sobre o Envolvimento de Crianças em Conflitos Armados.

- 2009: Criação do Cadastro Nacional de Crianças e Adolescentes desaparecidos.

- 2015: Eleições Unificadas para Conselho Tutelar em todo o Brasil, assegurada pela lei federal nº 12.696/2012.

- 2018: Implantação do Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente Vítima ou Testemunha de Violência, criado a partir da lei nº 13.431/2017, assegurando a adoção de mecanismos de escuta especializada para vítimas, menores de idade, que sofreram ou testemunharam algum tipo de violência.

- 2019: Diminuição do poder de ação do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente – CONADA, por meio do decreto nº 10.003/2019.

Nessa sistematização de acontecimentos e deliberações, notamos o ganho significativo de espaço e importância que a criança e a infância vêm adquirindo do século XX às nossas vivências atuais, passando por movimentos, iniciativas e novas contextualizações nos meios familiares, escolares, culturais e sociais. Entretanto, essa ascensão nas discussões não se remete prioritariamente a uma conotação positiva, e a criança é, até hoje, alvo das incertezas, do descaso e das escolhas dos adultos.

Tomamos como evidência o último dado citado na listagem acima, divulgado no Diário Oficial da União, em setembro de 2019, sob o governo do presidente Jair Messias Bolsonaro, tivemos a diminuição de 56 para 36 representantes participantes do CONADA, alterando, também, suas regras de seleção de membros. Esse e outros momentos das vivências atuais fomentam uma controvérsia que perpassa o nosso sistema governamental, sobre o qual iremos nos aprofundar na próxima seção.

3 EDUCAÇÃO SEXUAL, SEXUALIDADE E GÊNERO: AS NUANCES QUE EMBASAM ESSA DISCUSSÃO AO LONGO DA HISTÓRIA

Nesta terceira seção traçamos um panorama, em nível nacional e internacional, sobre as conceituações e vivências da Educação Sexual, da Sexualidade e de Gênero, por meio de uma cronologia histórica e cultural. Para tanto, estruturamos esta seção por meio de uma divisão em dois tópicos, em que cada um trata dos seguintes aspectos:

- (1) O primeiro tópico traz um olhar mais refinado sobre o contexto brasileiro de institucionalização dos saberes sexuais, por meio de um embasamento teórico que engloba as perspectivas culturais, sociais e históricas, além de vivências, experiências e políticas públicas ao longo dos anos sobre tais conceitos, nos levantando até o início do cenário atual.
- (2) No segundo tópico temos a retratação das questões de gênero em nossa história, trazendo os autores que fomentaram sua discussão, como o movimento feminista do século XIX e o desenrolar das lutas e reivindicações, além das características apoiadas atualmente por um sistema governamental que defende as concepções machistas e patriarcais das questões sexuais e de gênero.

Voltando nossos olhares ao passado, compreendemos o presente, por meio de suas nuances de pensamentos, posturas e histórias. Assim, nos desdobramos além dos assuntos mencionados, nos problemas que rotulam e difamam essa discussão.

3.1 As realidades brasileiras: a institucionalização dos saberes sexuais e seus reflexos nas vivências atuais

As compreensões sobre os saberes sexuais e a institucionalização desses por meio da Educação Sexual perpassam os contextos sociais e culturais e se estendem às concepções religiosas, morais e emocionais, no individual e coletivo. A história brasileira teve suas controvérsias iniciais sobre a sexualidade humana e sua institucionalização no período colonial, com fundamentação compartilhada aos momentos da historiografia mundial, passando por transformações e caminhos turbulentos, que ainda hoje fomentam discussões.

Apoiando-nos em uma revisão literária para a melhor compreensão do desenvolvimento do assunto, nos debruçamos sobre seis momentos históricos brasileiros,

definidos nos estudos referenciais de Bueno e Ribeiro (2018). Tais períodos foram marcados, não só por suas datas, mas, também, por suas características culturais dominantes e suas consequências nas diferentes mentalidades atuais, abordagens que iremos tratar de modo sintetizado e ressaltando as relevâncias para a contextualização desta investigação.

O primeiro momento, que abrange o período colonial, no ano de 1500, ressalta narrativas variadas, apoiando-se, principalmente, na religiosidade católica. Como já havíamos discutido na seção anterior, esse momento traz consigo os olhares estereotipados de julgamento e inferioridade da cultura indígena, em relação ao estilo de vida e pensamento europeu. (Bueno e Ribeiro, 2013, p.156).

Nesse embate temos, de um lado, os povos portugueses, colonizadores religiosos que trouxeram em suas navegações mais do que somente os ideais da Igreja Católica, mas, também, a imposição forçada, repressiva e intimidadora dessa. Fundamentados na consciência de culpa, pecado e repressão, os colonizadores portugueses defendiam a extremidade religiosa do tratamento do sexo, da sexualidade e dos saberes ligados a essa, rotulando de modo patriarcal e autoritário as ações e pensamentos sexuais, julgando como inadequados e, assim, motivos de conversão, toda e qualquer ação e ideais que rompiam com o conservadorismo da época.

Do outro lado, temos os povos indígenas, habitantes das terras brasileiras. Possuidores de um estilo de vida já existente e próprio, esses povos possuíam suas estruturas de vida muito antes de qualquer imposição portuguesa, englobando modos de agir, comportamentos, sexualidades, pensamentos, regras e valores, voltados à liberdade e ao prazer humano, sem filiação ou devoção aos ideais católicos de culpa e vergonha, como destacam Bedin, Muzzeti e Ribeiro (2012).

Todavia, tais condições foram julgadas e aproveitadas pelos colonizadores como modos de submissão, controle e liberação dos seus desejos sexuais reprimidos por seus próprios princípios religiosos, posturas evidenciadas pelos autores, como apontam Ribeiro e Bedin (2013): “A cultura sexual indígena, livre da culpa cristã e permitindo a liberação da energia sexual do branco, pode ser considerada a primeira condição para o favorecimento das práticas sexuais na Colônia.” (p. 158).

Nesse enredo, o período do Brasil Colônia teve sua principal documentação de fatos pela carta de Pero Vaz de Caminha, contextualizando a primeira forma de Educação Sexual em nosso país. Na mesma estão descritos e registrados os costumes sexuais dos índios, presentes e observados pelos colonizadores, assim como as relações estabelecidas entre ambos.

Tendo em vista esse cenário, a progressão para o segundo momento da Educação Sexual no Brasil se deu com a vinda da família real portuguesa às terras brasileiras, caracterizando mudanças que originaram a moral médica como principal aspecto daquele momento.

Ainda no século XIX, a medicina ganhou espaço nas discussões sobre sexualidade e Educação Sexual, a partir do ângulo patológico da temática, melhor dizendo, lidando com definições, causas, identificações, classificações e tratamentos. Tomando a dianteira da sexualidade em seus contextos de saúde, foi criada a Sexologia, que investigava as práticas sexuais e suas consequências. (Bedin et al., 2012).

É nessa dominação pelo campo da saúde que a sexualidade ganha, aos poucos, alguns espaços de discussão, mesmo que negativamente, como pregavam muitos discursos médicos discriminando e negando determinadas práticas que não seguiam as normas já estabelecidas. Entretanto, essa adesão inicial aos debates e estudos foi essencial para a sua evolução ao longo dos anos, sendo esse o caminho de entrada para o terceiro momento da Educação Sexual, a institucionalização da sexualidade. Ribeiro (2004) descreve esse momento como:

A institucionalização do conhecimento sexual ocorre quando médicos, psicólogos educadores, antropólogos, cientistas sociais elaboram, desenvolvem ou se apropriam de teorias e ideais que foram consideradas “científicas” e capazes de dar sustentação àquelas instituições que necessitavam de um discurso “oficial” para atingirem seus objetivos de fazer ciência, propor ações educacionais ou práticas pedagógicas, justificar ideologias, exercer o poder. (p. 28).

O processo de institucionalização dos saberes sexuais no Brasil ocorreu lentamente, pelos passos iniciais da medicina e foi se disseminando por meio de novos estudos e publicações de livros e artigos na área, como argumentam Bueno e Ribeiro (2018). Todavia, as diferentes abordagens da sexualidade humana se estenderam para além dos limites territoriais brasileiros e muitas contribuições se fizeram em nível internacional.

Os novos discursos se propagaram e, conseqüentemente, geraram incômodos e diferentes interpretações, sobre os quais Bueno e Ribeiro (2018) discorrem sobre.

Para alguns estudiosos, os trabalhos de Educação Sexual tinham a finalidade biológica de aprendizado, ou seja, disseminar a postura higienista, a partir do ensino de fisiologia sexual nos moldes europeus, focando-se, assim, nas escolas. Para outros, havia uma

preocupação com a saúde das mulheres e o conhecimento sobre as mesmas, como modos de proteção e cuidado.

No entanto, a primeira tentativa formal de inserção da Educação Sexual no currículo escolar ocorreu apenas em 1930, em um colégio no Rio de Janeiro, não tendo nenhuma efetivação ou adesão. Esse fato se torna contraditório ao ser comparado com a grande disseminação que os discursos sexuais estavam ganhando em território brasileiro, como exposto anteriormente, porém, também evidencia a ambivalência da época, em que a sexualidade estava ávida nos diálogos, mas não de modo totalmente positivo, demonstrando a influência religiosa que nunca se desfez nesse contexto. (Bueno e Ribeiro, 2018).

Felizmente, essa forte ameaça religiosa não foi o bastante para silenciar as vozes que acreditavam na importância e essencialidade de se levar a Educação Sexual ao espaço público e aberto de debates, aprendizados e geração de novos conhecimentos. Marcando assim, os anos entre 1930 a 1950 como de amadurecimento do conhecimento sexual e consolidação de sua institucionalização, além de um embasamento para a fase a seguir, como coloca Bedin et al. (2012): “As obras do período compreendido entre as décadas de 1930-50 com certeza influenciaram educadores e médicos que se formavam, que por sua vez formariam novos professores e novos médicos...” (p.14).

Entrando nesse novo período da história, temos o quarto momento da trajetória da Educação Sexual no Brasil que, de acordo com Ribeiro (2018), abrange as nuances da década de 60: “Durante a década de 1960 ocorre a implementação de programas de Educação Sexual em algumas escolas do país, o que só pôde ser possível devido às transformações culturais, políticas e sociais da época” [...]. (Bueno e Ribeiro, 2018, p. 51).

Esse novo momento pode ser caracterizado por suas turbulências contextuais, não só no que diz respeito à Educação Sexual, mas, ainda, a todo o cenário que se encontrava nosso país. Melhor dizendo, com o início da nova década, o que se via eram possibilidades de caminhos para a Educação Sexual, por mais que alguns tivessem um alto nível de dificuldade, abrangendo a disseminação de propostas e implementações, tentativas de aplicação em colégios etc. No entanto, a relatividade se instalava mais uma vez nesse enredo e os anos 60 passam pela ambivalência do progresso em diferentes assuntos e suas padronizações tradicionais.

A realidade da década se instaurava aos poucos nos bastidores da nossa política e todos os avanços pareciam camuflar o que viria a seguir. As forças armadas logo se infiltraram no sistema governamental e, aos poucos, tomaram uma proporção que ocasionou

um grande retrocesso histórico, o Golpe de Estado em 1964, sobre o qual Martin e Guibu (2012), mencionados por (Bedin et al., 2012), evidenciam em sua obra:

[...] com o Golpe de Estado de 1964, há o recrudescimento da censura, a moral e os bons costumes passam a fazer parte da ordem do dia, liberdades sexuais são associadas ao comunismo e, como analisam Barroso; Bruschini (192, p.23), “houve um retrocesso em matéria de educação sexual que acompanhou a onda de puritanismo que invadiu o país.”. (p. 16).

Bueno e Ribeiro (2018) também nos lembram como a desarmonia entre o contexto cultural e político, anterior ao Golpe de Estado, trazia um clima de que a aceitação não seria a única postura do povo brasileiro frente à nova “ordem” que se formava:

De acordo com Pinheiro (1997), o início da década de 1960 foi marcado pela instabilidade política e forte presença das forças armadas nas decisões do governo. No entanto, às vésperas do Golpe de Estado de 1964, havia ainda um clima de liberdade de imprensa e forte representatividade do movimento estudantil e outros movimentos sociais. No campo da cultura a juventude brasileira era influenciada pelo fenômeno do *rock'n'roll*, movimento de intenso conteúdo crítico. No campo dos movimentos sociais grupos internacionais de feministas e jovens contestavam os padrões sociais vigentes, contribuindo para a liberação sexual no país. (p. 51).

O Golpe de Estado, ou também Regime Militar foi um processo e, não apenas um acontecimento, que teve repercussões variadas e temporais. Prolongando-se por anos, a nova ordem pregava a censura e a associação pejorativa e negativa dos assuntos sexuais nas discussões, ocasionando o monitoramento social constante e a repressão da população, em especial, do contexto educacional, em que muitos professores e educadores foram demitidos e/ou perseguidos. Entretanto, mesmo que timidamente, no mesmo período houve poucos, mas profícuos atos em prol da Educação Sexual, configurando um cenário de embates, propício para o período pós-Golpe.

A partir de 1978 temos uma mudança real nesse enredo, abrangendo períodos importantes na história da Educação Sexual, como a segunda fase da institucionalização do conhecimento sexual no Brasil, em 1980, além da caracterização do quinto momento da Educação Sexual, conforme seguem os estudos de Bueno e Ribeiro (2018).

Os rumos da nossa constituição parecem, novamente, ter uma esperança e o debate público sobre a Educação Sexual reaparece em diferentes meios e espaços, como no I Congresso sobre Educação Sexual nas Escolas, que, conseqüentemente, desencadeia vários outros.

A entrada na década de 90 deu um grande embasamento e fortalecimento para as decisões que viriam no sexto momento da Educação Sexual no Brasil, esse marcado pelos acontecimentos de 1996, mais especificamente pela aprovação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), segundo Bueno e Ribeiro (2018).

Com a nova LDB, caracterizada por sua relevância nacional e complexidade de abordagens, temos de modos implícitos citações no texto que fazem referência a essa discussão. Conseqüentemente, a leitura do documento carece de compreensão e criticidade para/com o tema, sendo o mesmo exposto em artigos que se remetem a tolerância, ao desenvolvimento pleno e solidariedade humana, como meios de tratamento do assunto, por exemplo.

Já nos PCNs, que se constituem como um referencial de qualidade para a educação brasileira, em especial para o Ensino Fundamental I e II (do 1º ao 9º ano), temos uma abordagem mais direta e objetiva, por meio da estruturação do documento. Sendo dividido por temas, temos a sexualidade tratada sob a titulação de Orientação Sexual, por meio da vertente dos temas transversais, ou seja, que perpassam todos os campos do conhecimento.

O tema da Orientação Sexual contempla à três eixos centrais, sendo discutido sobre sexualidade, gravidez na adolescência, gênero e DST (termo utilizado na época, para se referir à Doenças Sexualmente Transmissíveis, sendo atualmente entendido como IST – Infecções Sexualmente Transmissíveis).

Outros documentos semelhantes aos PCNs também foram elaborados alguns anos após, com o direcionamento as outras etapas da Educação Básica e englobando em alguns aspectos essa discussão. Em 1998, por exemplo, temos o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), em três volumes, sendo o segundo com uma abordagem sobre a formação pessoal e social do educando, com questões relacionadas às identidades, valorização da diversidade, conhecimento sobre si, seu corpo e sua sexualidade (BRASIL, 1988).

Diante de tais documentos, da formalidade e oficialidade à eles empregada, formaram-se um grande marco na educação básica nacional, em especial, no espaço da Educação Sexual no currículo escolar.

De acordo com Figueiró (1998), à oficialização dos PCN soma-se o forte impulso que os meios de comunicação, especialmente a TV, deram à questão da Educação Sexual na escola na década de 1990, com a apresentação de depoimentos de estudantes cujo interesse pelo tema era representativo da grande maioria dos educandos. (Bueno e Ribeiro, 2018, p. 55).

Seguindo essa abertura nas discussões e iniciativas públicas sobre as questões sexuais, principalmente nos espaços escolares, temos em 2004, a criação do Programa Brasil sem Homofobia (PBSH), com o objetivo principal de orientar as escolas na implementação de ações e medidas que promovessem o respeito e cidadania, e abordassem medidas contra a discriminação por orientação sexual e por identidade de gênero, trabalhando com os alunos e professores (Vianna, 2015).

Segundo Vianna (2015), em 2006, temos a criação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), desenvolvendo ações de inclusão, interação e discussão sobre temáticas relativas a gênero, raça, etnia, religião, deficiências, etc.

Tais iniciativas marcaram um período de progresso em nossa constituição, mas, por outro lado, nostálgico. Temos a oficialização e introdução dos saberes sexuais nos assuntos públicos de discussão, mesmo que de forma tímida, ganhando importância em seus debates e implementações, mas, também, sendo alvo de inúmeras controvérsias.

Esse cenário se materializava em um progresso, mesmo que lento, que trouxe a discussão sobre a Educação Sexual para uma esfera propícia de efetivação, a escola, que aos poucos se (re)formulava e supria suas necessidades de mudanças, inclusões e transformações, trazendo, não só possibilidades de reflexão, mas, também, a inquietação na busca por melhorias.

Infelizmente, esse cenário não se propagou efetivamente em nossa história. Nas últimas décadas, a nossa política vem sofrendo com processos internos e externos de (re)estruturação de seus embasamentos e posicionamentos norteadores, e o Estado laico, como fixado em nossa constituição, se degrada em um processo árduo de repressão, patriotismo extremo e conservadorismo.

Ribeiro (2017) discorre sobre esse episódio, salientando que não só a bancada evangélica, como é popularmente conhecida a Frente parlamentar evangélica do Congresso Nacional do Brasil, constituiu essa formação, mas, também, outros conservadores religiosos tomaram esse meio, desencadeando uma decaída histórica: “O ponto máximo do retrocesso

ocorre a partir de 2016, com o impeachment e o início do governo Temer, quando uma onda de conservadorismo inunda o país.” (Ribeiro, 2017, p. 10).

Nessa luta de egos, poderes e partidos, muito já se desenvolvia internamente no congresso, tornando-se mais evidente e de acesso público com o governo de Michel Temer. Sucessor do governo de Dilma Rousseff, o Governo Temer se estendeu até as eleições de 2018, em um processo decadente e de inconstância política, econômica e social.

Infelizmente, se o cenário já parece uma retomada dos tempos antigos de caos, o que viria pela frente ainda iria superar algumas expectativas. E, como uma onda, que se fortaleceu internamente e silenciosamente, trouxe os gritos do conservadorismo e a implementação de um governo opressor, atingindo níveis mais alarmantes no que diz respeito à Educação Sexual e a necessidade da mesma, não só na educação, mas na vida social da população.

Em janeiro de 2019, temos a oficialização da posse do cargo de presidente da república pelo político de extrema direita Jair Messias Bolsonaro, que se estende até os dias atuais. Esse novo governo trouxe consigo, não só a força de um partido conservador em seus ideais, mas o controle sobre o sentimento de instabilidade e insegurança que embasava a população.

[...] forças da extrema direita chegaram ao poder em diversas democracias liberais, com sentimentos racistas, homofóbicos, sexistas etc. adquirindo bases políticas e legitimidade. Com a vitória de Jair Bolsonaro em 2018, o Brasil se tornou um desses casos. (Santos, 2020, p.56).

Nessa polarização, as questões ligadas aos saberes sexuais sofreram fortemente os impactos, esses que se intensificaram ainda mais nos últimos anos. Assim, em meio aos embates, disseminação de *fake news*¹⁰ as quais a sociedade tem sido alvo, segue a luta pela defesa e importância da Educação Sexual, que se tornou ainda mais necessária, considerando que recentemente seus inimigos mais visíveis e públicos são os que deveriam lutar em prol de nossas melhorias e desenvolvimento.

Diante desse vasto e turbulento cenário, nos vemos entre os estudos, a nossa história e as vivências contemporâneas, em uma trajetória de evoluções, conquistas, lutas, mas, também, de retrocessos. À mercê das incertezas e da necessidade, os assuntos ligados ao contexto da Educação Sexual, da Sexualidade e de Gênero sofrem em meio ao caos, sendo o

nosso contexto atual e a sua trajetória histórica um dos aspectos que fomentam a necessidade desta pesquisa.

3.2 Os conceitos e percepções que fomentam as questões de gênero

Considerando todo o contexto histórico, cultural e social que discutimos no tópico anterior desta seção, nos focaremos, agora, nas questões de gênero como especificidade desta investigação.

Pertencente a todo esse caminho turbulento que discorreremos, as questões de gênero ainda percorrem o caminho das incertezas, das discriminações e da disputa de espaço nas discussões de diferentes vertentes, tanto do público como do privado, de crianças a idosos, do pobre ao rico, do outro e de si.

Embasadas em um contexto de lutas, reivindicações e posicionamentos, as questões de gênero emergiram no Brasil há pouco tempo e estão ligadas diretamente à história do movimento feminista contemporâneo e mundial, segundo Louro (1997). Para tanto, compreender os conceitos e as percepções que fomentam as questões de gênero em nosso país requer o nosso desdobramento sobre as desigualdades existentes entre homens e mulheres, e os aspectos resultantes das discussões oriundas dessas, que se proliferam intensamente até os dias atuais.

Nos voltamos, assim, a um breve contexto geral sobre a origem do feminismo, e os sentimentos perante a sua necessidade, sob as reflexões de Simone de Beauvoir (1970).

Entendendo a existência humana por meio da sua disputa incansável pela superioridade de um sobre o outro, em diferentes realidades, o homem e a mulher historicamente vivem a ambivalência do existir.

Já verificamos que, quando duas categorias humanas se enfrentam, cada uma delas quer impor à outra sua soberania; quando ambas estão em estado de sustentar a reivindicação, cria-se entre elas, seja na hostilidade, seja na amizade, sempre na tensão, uma relação de reciprocidade. Se uma das duas é privilegiada, ela domina a outra e tudo faz para mantê-la na opressão. (Beauvoir, 1970, p. 89).

¹⁰*Fake news* é o termo com significado em Português de: notícias falsas. Utilizado para disseminar a desinformação e/ou falsas notícias em redes sociais de grande alcance.

As divisões hierárquicas e de soberania entre os sexos possuem profundas raízes que delimitam, desde Antiguidade, os alcances da nossa história, representando o homem e a mulher em papéis que se modificam em diferentes tempos, sociedades, culturas, religiões e realidades. Todavia, nessas separações, a submissão da mulher se sobressai majoritariamente, em uma imagem inferiorizada e de dependência: “A sociedade sempre foi masculina. O poder político sempre esteve nas mãos dos homens.” (Beauvoir, p.99).

Com uma posição inferiorizada, a mulher era alvo de crenças e mitos, de situações e conflitos, de discriminação e rebaixamento. Sem poder ativo e espaço de fala para ser parte significativa da sociedade, as mulheres enfrentaram, por muito tempo, esse contexto secundarista, em que satisfazer os desejos do homem era sua principal função, tanto no ambiente familiar, como no social e econômico.

Condenada a desempenhar o papel do Outro, a mulher estava também condenada a possuir apenas uma força precária: escrava ou ídolo, nunca é ela que escolhe o seu destino. “Os homens fazem os deuses; as mulheres adoram-nos”, diz Frazer. São eles que decidem se as divindades supremas devem ser femininas ou masculinas. O lugar da mulher na sociedade é sempre eles que estabelecem. Em nenhuma época ela impôs sua própria lei. (Beauvoir, 1970, p. 106)

Patriarcal, machista e egoísta, a sociedade se estruturou por muito tempo sobre esses pilares, em suas composições familiares, nos serviços públicos e privados, no tratamento e convívio social.

Essa realidade percorreu os séculos, de forma não linear, e tampouco pacífica, sofrendo influências de diversas ordens e se estendendo por uma trajetória evolutiva. Entretanto, como em outros momentos da história, a desigualdade entre homens e mulheres era fortemente influenciada por outros fatores. Simone de Beauvoir (1970) enfatiza essa discriminação pelo valor econômico empregado às mulheres: “Foi dito que o estatuto da mulher permanecerá mais ou menos idêntico do princípio do século XV ao século XIX; mas nas classes privilegiadas sua condição concreta evolui.” (p. 141).

A condição financeira e a empregabilidade da mulher no mercado de trabalho foram temas que ganharam proporção e intensidade com a Revolução Industrial, trazendo a mão de obra feminina para os focos de discussão e desencadeando, também, o que viria posteriormente: a primeira onda do feminismo.

A primeira onda do feminismo, que durou de 1850 a 1940, se originou da insatisfação feminina sobre diferentes aspectos, sendo os mais imediatos os ligados aos incômodos na organização familiar e oportunidades de estudos para as mulheres, sendo essas predominantemente as brancas de classe média, segundo Louro (1997). No entanto, esse movimento, definido pelo seu agrupamento em prol de uma causa igualitária, foi fortemente marcado pelo sufrágio, sendo essa sua principal reivindicação e base de luta.

Na virada do século, as manifestações contra a discriminação feminina adquiriram uma visibilidade e uma expressividade maior no chamado "sufragismo", ou seja, no movimento voltado para estender o direito do voto às mulheres. Com uma amplitude inusitada, alastrando-se por vários países ocidentais (ainda que com força e resultados desiguais), o sufrágio passou a ser reconhecido, posteriormente, como a "primeira onda" do feminismo. (Louro, 1997, p. 14).

Seguindo para a segunda onda do feminismo, que percorreu os anos de 1960 a 1980, temos uma caracterização para além da continuidade da luta pelas questões sociais e políticas, estendendo-se, agora, para as questões teóricas. Essas últimas questões se referem, principalmente, ao campo educacional, em especial, do ensino superior e da empregabilidade da mulher nesses espaços, como coloca Crociari (2020):

É dentro desse contexto, fortemente marcado por transformações, que o ano de 1968 ressurgiu com o movimento feminista por meio de livros, jornais e revistas. Com a entrada das mulheres na universidade, nos deparamos com um novo cenário intelectual, uma vez que pesquisadoras, estudiosas e docentes acabam por trazer ao contexto em questão um estudo sobre as mulheres, modificando os olhares e alterando a posição feminina dentro da sociedade. (p.29).

Essa modificação de olhares e percepções na busca pela visibilidade e importância das mulheres na sociedade, se disseminou por diferentes contextos. Os movimentos organizados, as conferências, os projetos políticos, as reivindicações, os protestos e tantos outros aspectos caracterizam a intensidade e a força que o movimento feminista foi adquirindo a cada nova onda de sua proliferação.

Unidas e fortalecidas por elas e para elas, as mulheres foram, a cada novo período, época e realidade se reinventando nesse contexto, segundo Beauvoir (1970): "O que elas

reivindicam hoje é serem reconhecidas como existentes ao mesmo título que os homens, e não sujeitar a existência à vida, o homem à sua animalidade.” (p. 93).

Diante desse contexto, nos desdobramos sobre o século XXI, marcado pela sua inconstância política em relação às questões de gênero. Nos direcionando somente para o cenário brasileiro contemporâneo, consideramos o enredo dos últimos 30 anos e o trataremos de forma sintetizada, ressaltando os destaques e embasamentos formais que sustentam a nossa atual realidade e, por assim dizer, a necessidade desta pesquisa.

A Ideologia de Gênero é um exemplo prático, real e atual sobre o desenvolvimento do tema em nível de repercussão nacional, caracterizado pelas suas controvérsias e sendo um meio de adentrar nas demais variáveis dessa discussão do século XXI.

Criado com um embasamento errôneo, o conceito de Ideologia de Gênero surgiu em 2014 como resultado impulsivo de um grupo insatisfeito com os caminhos trilhados pelos estudos de Gênero, pregando um pensamento de degradação dos fundamentos reais desses estudos, rotulando-os como pejorativos e inapropriados à civilização.

Essa imposição, formada por grupos religiosos ortodoxos, citados anteriormente como base da bancada evangélica do Congresso Nacional, pregavam e, infelizmente ainda pregam, o conservadorismo como apropriado e cabível à sobrevivência humana.

Obviamente, esse discurso machista, misógino e patriarcal, vem, na atualidade, revestido de marketing, na maioria das vezes pelas *fake news*, e por palavras fascistas, para a criação de uma situação que induza a todos a acreditar na eficiência desse processo machista de vida, por meio da demonização do diferente, inferiorização justificada por características biológicas e violência travestida de sentimento afetivo e natural.

As manchetes a seguir configuram e exemplificam essas perspectivas tradicionais de conduta e de gênero, dos últimos anos, considerando-se 2019 e 2020 como filtros de pesquisa. E ainda, levando em consideração as divulgações de dois jornais de grande alcance nacional, sendo eles: *O Estado de São Paulo*, ou *Estadão*; e o *Correio Braziliense*. Esses contemplam alguns exemplos da emergência que se faz a atenção e a importância em se defender as questões de Gênero no cenário nacional, ilustrando os posicionamentos de alguns dos líderes políticos sobre o assunto. Vejamos:

Jornal *O Estado de São Paulo*, ou o *Estadão*:

Manchete 1: publicada em 03 de setembro de 2019, por Renata Cafardo, Priscila Mengue e André Ítalo Rocha, com o seguinte título: *Doria veta trecho de livro e Bolsonaro quer projeto contra ‘ideologia de gênero’*.

Manchete 2: publicada em 19 de novembro de 2019, por Leonardo Augusto, com o título: *Ministra diz que governo vai criar canal para denunciar professor que atente ‘contra a moral’*.

Manchete 3: publicada em 07 de janeiro de 2020, por Emilly Behnke, com o título: *‘Sai o kit gay e entra a leitura em família’, diz ministro da Educação em reunião com o Bolsonaro*.

O *Correio Braziliense* traz, ainda:

Manchete 1: publicada em 03 de janeiro de 2019, pela equipe do jornal, com o título: *Fala de Damares sobre cores para meninos e meninas gera polêmica na web*.

Manchete 2: publicada em 01 de janeiro de 2020, por Augusto Fernandes, com o título: *Bolsonaro chama ideologia de gênero de “nefasta” e critica agenda da ONU*.

Entre a verdade e a mentira, a política e o poder, a cegueira moral e a ignorância, existem abismos que vivenciamos diariamente e que se intensificaram nos últimos tempos. As manchetes expostas trazem os destaques de muitas discussões que se iniciaram em outros governos, em outros contextos, mas que se disseminaram e fortaleceram aceleradamente, ganhando, não só novos aliados dentro da política, mas, também, apoiadores na população que fomentou a candidatura e a organização religiosa da nossa nação.

Desse modo, entendemos que as questões de Gênero se tornaram ainda mais emergentes frente aos retrocessos contemporâneos, levando essa discussão para diferentes vertentes da vida e da sociedade. Nesta pesquisa nos focaremos no tratamento do tema dentro do contexto educacional, especificamente, no que se refere a infância, desenvolvendo um estudo com foco na relação dos envolvidos da Educação Infantil, abordando uma articulação entre família e escola. Na seção a seguir temos uma explanação sobre as conceituações dessa articulação, considerando suas possibilidades e contextos.

4 AS QUESTÕES DE GÊNERO FRENTE A RELAÇÃO FAMÍLIA E ESCOLA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Nesta seção articulamos as discussões oriundas dos textos anteriores, com o intuito de fomentar o foco de desenvolvimento desta investigação. Compreendendo o desenrolar histórico, cultural e social das concepções sobre as infâncias, e das questões de Gênero no Brasil, nos focamos nas vivências e reflexos dessa relação no contexto escolar, especificamente na Educação Infantil, entendendo essa para além de seu espaço físico, se estendendo na sua relação entre família e escola.

Para subsidiar essa reflexão, nos apoiamos em três subtópicos, como vemos a seguir:

- (1) Para compreendermos a relação dos envolvidos na Educação Infantil, necessitamos, primeiramente, adentrar no universo que configura as diretrizes dessa. Nessa perspectiva, o primeiro subtópico, se caracteriza pela trajetória trilhada pela Educação Infantil nos marcos oficiais da sociedade brasileira, trazendo as leis e os documentos principais da fundamentação e empregabilidade dessa etapa da educação. Nesse enredo, nos focaremos, também, nas formalidades que alimentam a Educação Infantil no estado sede desta investigação, o de São Paulo, apoiando-nos no Currículo Paulista.
- (2) Exemplificando, analisando e compreendendo as dificuldades, alcances e contextos que se dá a investigação do tema no enredo de pesquisas científicas brasileiras, no segundo momento de discussão dessa seção, nos desdobramos sobre a articulação dos conceitos de Gênero e Educação Infantil nos diálogos do cenário de pesquisas científicas divulgadas nos últimos anos em nosso país.
- (3) Finalizando, o terceiro tópico traz a articulação das informações discutidas em sua materialização nas vivências e envolvidos da/na Educação Infantil. Melhor dizendo, nos desdobramos sobre a necessidade e importância dos envolvidos nessa educação, assim como, a essencialidade do olhar sensível, crítico e particular sobre os mesmos, nos voltamos assim na qualidade, estrutura e responsabilidades da relação família e escola.

4.1 A estruturação da Educação Infantil no Brasil

A infância, a criança e a educação formam uma tríade de responsabilidade social, familiar, política e educacional, sustentando o desenvolvimento e a sobrevivência da Educação Infantil. Entendida em seus aspectos de necessidades e direitos, a Educação Infantil é um termo relativamente novo, empregado em nossa cultura educacional, mas que possui ampla significância quando nos desdobramos sobre a sua trajetória de conflitos, reivindicações e conquistas.

Para tanto, nesta subseção trilhamos os primeiros passos oficiais da nossa Constituição e suas reinterpretações ao longo dos anos, contemplando as concepções e diretrizes de embasamento do trabalho pedagógico e conceituação contemporânea sobre o tema. A seguir, nos baseando principalmente no programa de relacionamento da Câmara dos Deputados com a comunidade, intitulado como “Plenarinho: o jeito criança de ser cidadão” em seu texto divulgado em agosto de 2020 sob o título “Linha do tempo dos direitos da infância e da adolescência no Brasil”, trazemos, de modo sintetizado, a cronologia da Educação Infantil brasileira, destacando seus principais marcos e documentos. Vejamos:

1988 – A Constituição da República Federativa do Brasil institui o direito à Educação Infantil e o dever do Estado em ofertá-la.

1990 – Criação do ECA.

1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), caracterizando a Educação Infantil em seus aspectos de desenvolvimento integral do aluno e na obrigatoriedade de uma formação acadêmica em nível superior para o exercício docente na mesma.

1998 – Implementação do RCNEI.

2006 – Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil.

2010 – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, atendendo à resolução n.º 5, de 17 de dezembro de 2009.

2017 – Implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), primeira versão.

2019 – Homologação do Currículo Paulista, englobando todos os 645 municípios do estado de São Paulo.

Segundo as informações do texto “Linha do tempo dos direitos da infância e da adolescência no Brasil”, do Plenarinho (2020), temos, inicialmente, em 1988, junto aos movimentos trabalhistas, comunitários, de redemocratização, dos profissionais da educação e

do feminismo, a primeira ação oficial de reconhecimento da Educação Infantil como um direito social da infância e um dever do Estado.

Com a Constituição de 1988, instaura-se o atendimento em creches e pré-escolas para crianças de 0 a 6 anos, entendendo a Educação Infantil como etapa da Educação Básica e, assim, uma obrigação do Estado em disponibilizar a oferta de vagas à população. Entretanto, em análise do próprio documento é evidente às poucas aparições e desenvolvimento sucinto do tema, o termo Educação Infantil, por exemplo, aparece apenas 9 vezes na Constituição, sendo que dessas 3 já foram revisadas por novas emendas.

Felizmente, esse cenário veio a se desenvolver progressivamente com os anos, e em 1990 temos a criação do ECA, por meio da lei n.º 8.069, como já explicitado em outros momentos dessa dissertação. Em vigência há 30 anos, o ECA é um conjunto de normas que dispõe sobre a proteção integral dos direitos de sujeitos entre 0 e 18 anos, entendendo a criança como pessoa até doze anos (Brasil, 1990).

Em seus 267 artigos, o ECA evidencia 60 vezes a palavra infância; 304 a palavra criança e 3 vezes as palavras creche e pré-escola. Nesses momentos, além dos direitos à proteção, integridade, às condições básicas de vida e a outros aspectos significativos à vida digna da criança, o documento também coloca o direito ao atendimento escolar dessas.

Mais voltado ao contexto escolar, temos, em 1996, a lei n.º 9.394, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDB. Trazendo definições, regularizações e organização sob e para a educação brasileira, o documento se pautou nos princípios da Constituição, e vem se modificando em um processo contínuo de adaptações e revisões, a última revisão, por exemplo, foi realizada em 2019.

Na LDB temos 25 momentos em que a Educação Infantil é citada, possuindo uma seção própria para a sua discussão. Nessa discussão, ela é caracterizada como a primeira etapa da Educação Básica, com o intuito de desenvolver a criança de forma integral, contemplando todos os seus aspectos formativos, sendo oferecida gratuitamente em creches (para crianças de 0 a 3 anos), como em pré-escolas (para crianças de 4 a 5 anos), ou entidades equivalentes, em uma disponibilidade próxima à residência da criança.

Ainda nesse documento, são estabelecidas as regras e determinações comuns, como a carga horária mínima anual de 800 horas, distribuídas nos 200 dias letivos mínimos; atendimento de no mínimo 4 horas diárias para turmas parciais, e 7 horas para o período integral; frequência mínima do aluno exigida de 60% no total de horas e a documentação do desenvolvimento do aluno, esse realizado por meio do acompanhamento e registro docente. A educação especial também é colocada na oferta dessa etapa educacional, como, também, a

formação dos profissionais atuantes, exigindo a obrigatoriedade do nível superior, com licenciatura, apta a atividade trabalhista na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Em seguida, temos, em 1998, a publicação dos três volumes do RCNEI, elaborado pelo Ministério da Educação (MEC), com a finalidade de auxiliar o trabalho docente na Educação Infantil, englobando referenciais e experiências a serem trabalhadas por meio de uma visão mais conteudista da educação nessa faixa etária.

Com uma divisão em três volumes, temos respectivamente os seguintes subtítulos dos documentos: introdução; formação pessoal e social e conhecimento de mundo. Em seu primeiro volume, por exemplo, engloba a relação entre o educar, o cuidar e o brincar, entendendo a criança e a educação como base de desenvolvimento, por meio do qual objetiva-se:

[...] o Referencial pretende apontar metas de qualidade que contribuam para que as crianças tenham um desenvolvimento integral de suas identidades, capazes de crescerem como cidadãos cujos direitos à infância são reconhecidos. Visa, também, contribuir para que possa realizar, nas instituições, o objetivo socializador dessa etapa educacional, em ambientes que propiciem o acesso e a ampliação, pelas crianças, dos conhecimentos da realidade social e cultural. (1998, p. 7).

Nessa perspectiva, o RCNEI entende a criança como possuidora de uma natureza singular, que se apoia em diferentes linguagens em suas leituras de mundo e desenvolvimento integral. A escola, ao atender a criança e suas realidades, deve garantir a disponibilidade de elementos que acrescentem, desenvolvam e enriqueçam o seu crescimento, em diferentes aspectos, assim como a oferta de condições de aprendizado e interação com qualidade. Segundo o próprio documento, o educar, na Educação Infantil, se dispõe como:

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. Neste processo, a educação poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais,

estéticas e éticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis. (1998, p. 23)

O cuidar, interligado ao educar nessa etapa da educação, é definido para além de suas características de saúde e higienização das necessidades básicas:

[...] cuidar da criança é sobretudo dar atenção a ela como pessoa que está num contínuo crescimento e desenvolvimento, compreendendo sua singularidade, identificando e respondendo às suas necessidades. Isto inclui interessar-se sobre o que a criança sente, pensa, o que ela sabe sobre si e sobre o mundo, visando à ampliação deste conhecimento e de suas habilidades, que aos poucos a tornarão mais independente e mais autônoma. (1998, p. 25).

O brincar pertence a essa articulação de conceitos próprios da Educação Infantil, entendido como uma linguagem da criança e, ainda, um meio de interação e vínculo social e afetivo necessário nas relações humanas. O brincar é desenvolvimento, aprendizado, interação e necessidade:

A brincadeira favorece a autoestima das crianças, auxiliando-as a superar progressivamente suas aquisições de forma criativa. Brincar contribui, assim, para a interiorização de determinados modelos de adulto, no âmbito de grupos sociais diversos. Essas significações atribuídas ao brincar transformam-no em um espaço singular de constituição infantil. (1998, p. 27).

Entre as determinações, resoluções e os entendimentos alcançados até esse momento da nossa história, temos após os RCNEI o primeiro volume dos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, em 2006. Divido em dois volumes, contém os referenciais básicos de qualidade para essa etapa da educação, com o intuito de promover a igualdade educacional, o cumprimento das exigências administrativas e a oferta de oportunidades educacionais para as crianças. Esse documento foi elaborado conjuntamente com técnicos, conselheiros, professores, especialistas e outros profissionais.

Mais adiante, em 2010, temos a implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), elaborada pelo MEC. Baseada em alguns documentos citados anteriormente, essas Diretrizes atendem à resolução n.º 5, de 17 de dezembro de 2009

e trazem consigo um olhar mais abrangente, íntegro e sensível, contemplando desde as obrigadoriedades burocráticas à caracterização de espaços, materiais e propostas. As DCNEI possuem a finalidade de orientar a organização e articulação das propostas pedagógicas na Educação Infantil e, dispõem também, sobre a perspectiva de abordagem de crianças indígenas, do campo e da cidade, servindo, assim, como fundamentação da BNCC.

Criada em 2017, a BNCC, em conformidade com o Plano Nacional de Educação (PNE), articula em sua fundamentação, as leis e os documentos principais da discussão sobre a educação básica, funcionando, hoje, como um dos documentos norteadores do trabalho docente e das práticas pedagógicas em todo o território nacional na educação escolar.

A BNCC por si só não alterará o quadro de desigualdade ainda presente na Educação Básica do Brasil, mas é essencial para que a mudança tenha início porque, além dos currículos, influenciará a formação inicial e continuada dos educadores, a produção de materiais didáticos, as matrizes de avaliações e os exames nacionais que serão revistos à luz do texto homologado da Base. (2017, p. 5).

Nessa perspectiva, a BNCC, ao contemplar todas as etapas da Educação Básica, fomenta um direcionamento amplo à Educação Infantil, compreendendo a criança como um ser total, de desenvolvimento integral, sendo assim, a protagonista do processo educacional.

Para Marques, Pegorari e da Silva (2019, citado por Oja-Persicheto e Perez, 2020):

[...] tanto a BNCC como as DCNEI reconhecem o protagonismo da criança. Se diferenciam do Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI/1998) por deslocarem o foco centrado nos conteúdos de aprendizagem para as experiências das crianças (Marques, Pegoraro & da Silva, 2019, p. 273-274).

Nesse foco, a BNCC estrutura-se nas competências gerais da Educação Básica, dividindo-se em dois campos principais: (1) Direitos de aprendizagem e desenvolvimento; e (2) Campos de experiência.

O primeiro, refere-se ao trabalho de garantir aos alunos seus seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento, sendo de: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se.

O segundo, embasado nos direitos de aprendizagem e desenvolvimento exposto acima, estabelece cinco campos de experiências, com o intuito de reunir os aspectos básicos

de uma educação integral, sendo eles: o eu, o outro e nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Em tais campos de experiência são definidos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, esses que devem ser alcançados por diferentes faixas etárias, em suas respectivas capacidades e habilidades, para tanto, temos uma divisão em três grupos de faixa etária, sendo nomeados como: bebês (0 a 16 meses); crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses); e crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses). O foco dessa pesquisa se dá no segundo grupo, o de crianças bem pequenas.

Sendo um importante marco e orientador de muitas ações, reflexões e organizações, a BNCC serviu de fundamentação e orientação na elaboração do Currículo Paulista, em 2019. Reunindo uma vasta diversidade de opiniões, sugestões, pensamentos, conhecimentos e experiências de muitos colaboradores, o Currículo Paulista objetiva o desenvolvimento da qualidade e do auxílio na organização do currículo e das práticas pedagógicas escolares, como é colocado pelo próprio documento:

O Currículo Paulista define e explicita, a todos os profissionais da educação que atuam no Estado, as competências e as habilidades essenciais para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos estudantes paulistas e considera sempre sua formação integral na perspectiva do desenvolvimento humano. (2019, p. 11).

O documento traz uma abrangência de olhares reais às demandas educacionais que se estendem em nossa vivência escolar, priorizando a formação integral do estudante. Nesse sentido, o Currículo Paulista (2019) compreende o sujeito em suas capacidades intelectuais, físicas, socioemocionais e culturais e busca desenvolver as seguintes competências, como expõe o próprio documento:

- (1) Valorizar e empregar, nas práticas pedagógicas, os conhecimentos já compreendidos e vivenciados pelos sujeitos envolvidos, em uma construção conjunta de sociedade justa.
- (2) Exercitar a curiosidade de modo crítico e científico, desenvolvendo a autonomia e a criatividade na resolução de problemas e elaboração de hipóteses.
- (3) Envolver o aluno no mundo artístico e suas diversidades.

- (4) Promover um entendimento mútuo e efetivo por meio de diferentes linguagens.
- (5) Relacionar, de modo saudável, crítico e efetivo, a tecnologia digital às práticas escolares.
- (6) Valorizar e apropriar-se da diversidade cultural que nos envolve, promovendo a cidadania, liberdade, autonomia, responsabilidade e consciência crítica.
- (7) Desenvolver uma postura argumentativa crítica, coerente e responsável com o bem estar comum.
- (8) Reconhecer a si mesmo em suas particularidades físicas e emocionais.
- (9) Exercitar a empatia, o diálogo, a cooperação e a resolução de problemas.
- (10) Agir de modo flexível, resiliente, responsável e com determinação, de modo coletivo e pessoal.

Dentre os objetivos e as realidades, o Currículo Paulista (2019) foi criado para dar embasamento aos Projetos Políticos Pedagógicos das instituições de ensino regionais e, não, para limitá-los. Para tanto, considera a criança, o professor, a prática pedagógica e todo o contexto educacional como formadores ativos e necessários à qualidade da Educação Básica, partindo do princípio da Educação Integral.

O Currículo Paulista considera a Educação Integral como a base da formação dos estudantes do Estado, independente da rede de ensino que frequentam e da jornada que cumprem. Dessa maneira, afirma o compromisso com o desenvolvimento dos estudantes em suas dimensões intelectual, física, socioemocional e cultural, elencando as competências e as habilidades essenciais para sua atuação na sociedade contemporânea e seus cenários complexos, multifacetados e incertos. (2019, p. 28).

Nessa concepção de educação integral, tanto o Currículo Paulista como a BNCC, englobam as questões ligadas a gênero e educação sexual por um viés majoritariamente neutro, sem explicitar tais conceitos. Em seus textos, ambos os documentos colocam as questões ligadas ao reconhecimento de si e do outro, abordando o próprio corpo, os pensamentos, as realidades e o compartilhamento de opiniões, como modos de se desenvolver e contribuir com o respeito, autoestima, sociabilidade, convivência e desenvolvimento da opinião crítica. Todavia, nessa empregabilidade observamos também as lacunas no tratamento com o tema, sem um direcionamento objetivo, tratar a educação sexual e/ou as

questões de gênero de modo explícito, ainda é um aspecto a se tratar, indo além da adoção dos termos em documentos, mas no entendimento, interiorização e (re)conhecimento de suas características e especificidades pelos envolvidos na própria educação, desde os professores e gestores, como os demais funcionários e comunidade escolar, por exemplo.

Nessa reflexão, entendemos que há muito o que se estudar, conhecer, ensinar, aprender e refletir sobre o assunto. O tema não se esgota nas práticas escolares possíveis, tão pouco resume a escola como único meio de possibilitar esse estudo, é nessa perspectiva que entendemos a necessidade dessa pesquisa, em se ver a escola para além de suas paredes, seus conteúdos e currículos, abordando os seus envolvidos em uma responsabilidade compartilhada de garantir o desenvolvimento mútuo.

Tendo em vista essa demanda e por meio de todos os referenciais apresentados, construímos os norteamentos da abordagem pedagógica a ser utilizada nesta pesquisa, as articulando com as demandas e realidades envolvidas.

4.2 O que dizem os estudos sobre Gênero e Infância no repertório de pesquisas científicas brasileiras

Considerando não só o contexto da Educação Infantil exposto acima, como, também, a historicidade das questões de Gênero percorridas na seção anterior, nos dedicamos, neste tópico, a interpretação de algumas investigações e referenciais, que contribuem não só para o desenvolvimento da fundamentação teórica dessa discussão, mas também, que nos levam às reflexões sobre a necessidade de se promover, cientificamente, esse tema, especialmente quando o tratamos no recorte deste estudo.

Para tanto, nos desdobramos para o que revelam os olhares científicos das produções nacionais a respeito do tema, dando-nos um panorama de como o mesmo é incorporado no meio acadêmico de divulgação e em sua prática nas escolas brasileiras. Nessa explanação nos dividimos em dois momentos principais de busca, interpretação e reflexão, sendo eles sobre: (1) artigos científicos; e (2) teses e dissertações.

No primeiro cenário, dos artigos científicos, exemplificamos na tabela 1, o número de artigos encontrados na plataforma da *Scientific Electronic Library Online* (SciELO)¹¹, de acordo com quatro palavras chaves selecionadas, englobando em uma perspectiva inicial numérica sob nenhum tipo de filtro e, em seguida, uma seleção pautada em filtros de idioma

¹¹ A SciELO é uma biblioteca digital de livre acesso, e contempla periódicos científicos digitais.

em português; território brasileiro; na literatura de artigos; nas áreas temáticas de Ciências Humanas e em um intervalo de tempo de 2000 a 2019.

Tabela 1 - Artigos filtrados e selecionados na plataforma SciELO

Palavras-chave		Quantidade de artigos encontrados (sem a aplicação dos filtros)	Quantidade de artigos selecionados (de acordo com os filtros)
1	Gênero	31.090	2.305
2	Gênero <i>AND</i> Sexualidade	923	382
3	Gênero <i>AND</i> Educação Infantil	93	42
4	Gênero <i>AND</i> Educação Sexual	231	86
5	Gênero <i>AND</i> Educação	1.488	533
6	Total	33.825	3.348

Nota: dados numéricos retirados da plataforma SciELO. *Fonte:* A autora (2020).

Considerando os dados expostos acima, temos uma breve contextualização de como se materializam tais palavras e conceitos em nossa produção científica nacional e internacional. No primeiro levantamento, por exemplo, temos uma quantidade elevada nos resultados procurados, isso porque foram consideradas todas as áreas e interpretações diante dos termos de busca. Tal fato se torna verídico ao se contatar com os mecanismos de filtragem de dados, que mesmo não sendo tão restritos, já possibilitaram uma diminuição drástica de 30.477 artigos descartados. Dentre os 3.348 que restaram, iremos nos desdobrar do decorrer dessa investigação somente sobre a análise das palavras chaves da linha de número 3, englobando a busca por: Gênero *AND* Educação Infantil.

O conceito de gênero e os estudos do mesmo se referem às transformações sociopolíticas que ocorreram ao longo da nossa história, embasadas em contextos de lutas, movimentos e resistência. Traçando um turbulento caminho até as discussões atuais, as questões de gênero perpassam muitos enredos e, como aqui trabalhado, o educacional. Todavia, a etapa de Educação Infantil ainda parece tímida nesse contexto.

Em um segundo levantamento de dados quantitativos, podemos averiguar que das três etapas educacionais do nosso sistema de ensino, a Educação Infantil é a com menor número de resultados, considerando a sua articulação com a palavra gênero. Vejamos:

Tabela 2 - Artigos por etapas de ensino da educação básica brasileira

	Palavras-chave	Quantidade de artigos encontrados (sem a aplicação dos filtros)	Quantidade de artigos selecionados (de acordo com os filtros)
1	Gênero <i>AND</i> Educação Infantil	93	42
2	Gênero <i>AND</i> Ensino Fundamental	237	101
3	Gênero <i>AND</i> Ensino Médio	207	59
4	TOTAL	537	202

Nota: dados numéricos retirados da plataforma SciELO. *Fonte:* A autora (2020).

Diante desse baixo número de pesquisas, principalmente ao se comparar com o Ensino Fundamental e Ensino Médio, temos um reflexo de como o tema enfrenta dificuldades quando é tratado em seu viés da infância, e essa no contexto escolar.

Com um retorno de 93 resultados na filtragem inicial, muitos dos conteúdos dos artigos encontrados nessa relação temática não se relacionavam com o contexto central desta investigação. Conseqüentemente, foi necessário um refinamento nos critérios de busca, para que as contribuições dos resultados fossem mais proveitosas, com tais escolhas foi possível obter um retorno de 42 artigos, sendo que desses, de acordo com uma análise superficial em seus resumos e objetivos, classificamos apenas 2 como relacionados aos nossos interesses de pesquisas.

Esse baixo número representa as poucas discussões científicas que temos na área envolvendo práticas escolares sobre questões de gênero com crianças bem pequenas (nos termos da BNCC). Muitos dos artigos descartados traziam alguns traços dos referenciais norteadores desta investigação, entretanto, direcionavam-se para outras finalidades. Tínhamos, por exemplo, muitos artigos que compreendiam a dimensão da Educação Infantil, mas a abordavam apenas a faixa etária da pré-escola (de 4 a 5 anos); outros, desdobravam os estudos sobre o viés do professor, em sua formação docente; e, ainda, aqueles que se remetiam à retratação das questões de gênero fora do contexto escolar, abordando a infância em seus outros contextos (como as animações infantis, ou composição familiar e econômica de famílias com crianças pequenas).

Enfatizando os poucos artigos que se relacionavam com nossas pretensões, temos, a seguir, os resultados obtidos a partir da última classificação de compatibilidade dos temas,

abordando aqueles que se relacionam especificamente com os seguintes critérios: a abordagem da Educação Infantil em seu atendimento de creche; a priorização de práticas pedagógicas como o desenvolvimento de pesquisa e o contexto da educação escolar pública.

Exemplificamos essa relação:

- Artigo publicado em 2013, com o título “Gênero como possibilidade ou limite da ação social: um olhar sobre a perspectiva de crianças pequenas em um contexto de educação infantil”, de Márcia Buss-Simão.
- Artigo publicado em 2013, com o título “Relações sociais de gênero na perspectiva de crianças pequenas na creche”, de Márcia Buss-Simão.

Em uma breve análise dos artigos acima, iremos destacar suas principais características de desenvolvimento e as suas reflexões contributivas ao campo de estudos sobre a(s) infância(s), a escola e as relações de gênero.

Tanto o primeiro como o segundo artigo são de autoria de Márcia Buss-Simão, publicados simultaneamente em 2013, fazendo parte de uma pesquisa de doutorado. Trazendo dois vieses de discussão das questões de Gênero na Educação Infantil, em especial, no contexto de creche, demonstram uma realidade do sul do Brasil por meio de situações reais e fundamentações que defendem a desigualdade de gênero como resultantes das questões e da hierarquização sócio histórica, em detrimento da biologia.

O artigo intitulado “Gênero como possibilidade ou limite da ação social: um olhar sobre a perspectiva de crianças pequenas em um contexto de Educação Infantil” tem como foco central a investigação entre crianças, dando-lhes a importância nessa discussão sobre as empregabilidades de gênero desde a infância.

Ressaltando os conceitos de identidade de gênero e as noções de posicionamento social frente a esses, a autora traz a reflexão sobre a interiorização feita pelas crianças sobre esses critérios, e suas materializações no cotidiano de diálogos, brincadeiras e vivências no enredo escolar, seja entre seus pares, como, também, entre adultos e crianças. Defendendo a ideia de que a identidade de Gênero é cultural e historicamente construída, uma vez que socialmente a empregamos no corpo biológico, nas genitálias, em específico, e sendo essas encobertas durante boa parte de nossas vidas, outras caracterizações são utilizadas para ressaltar essa construção divisória de gênero, por meio das vestimentas, de acessórios, cortes de cabelo, etc.

Esses artefatos materiais utilizados para distinguir os papéis de gênero são analisados nas situações relatadas pela autora e entendidos como próprios da cultura dos adultos e, assim, um exemplo que as crianças incorporam em suas confecções de mundo e de pensamentos. Nessa interiorização de ideais e posturas, as crianças constroem seus mundos a partir do que vivenciam e, conseqüentemente, em muitas ocasiões e formulações, empregam o rigor e a autoridade divisória das questões de gênero, assim como a repulsa quando contestadas.

A autora reflete sobre essa linha entre criar e reproduzir os modelos, como uma ordem social, que carece de olhares críticos e sensíveis para possibilitar às crianças mais do que exemplos vazios de conteúdo, mas humanidade:

Ao aprofundar os estudos e pesquisas sobre os modos próprios de as crianças criarem entre elas uma realidade alternativa à ordem institucional adulta, verifiquei que elas efetivamente instituem uma ordem social emergente, que tem como referência valores e regras sociais delas mesmas. Essa ordem social emergente revela que as crianças não se limitam a reproduzir o mundo dos adultos, mas também o reconstróem e o ressignificam por meio de múltiplas e complexas interações com os pares, o que permite identificá-las não só como reprodutoras desse mundo, mas também como autoras de sua própria infância. (Bus-Simão, 2013b, p. 956-957).

Nesse enredo, em seu segundo artigo, intitulado como “Relações sociais de gênero na perspectiva de crianças pequenas na creche”, a autora percorre o caminho sobre o tema, abordando o viés das desigualdades presentes entre o próprio gênero. Ainda com o público-alvo da análise anterior, nesta abordagem o foco está nas relações dos meninos com eles mesmos, e as meninas na mesma perspectiva, ressaltando os modos como eles se enxergam e vivenciam as masculinidades e feminilidades enraizadas e a infância em desenvolvimento.

Esse modo de investigação se faz emergente nos estudos de gênero, uma vez que o mesmo não deve ser compreendido em sua separação e diferença, mas na sua totalidade, segundo a autora:

Essa análise se faz necessária numa tentativa de superar o dualismo entre o mundo das meninas e o mundo dos meninos, pois, quando as relações de meninos e meninas são analisadas como contraposição, podem desencadear ideias e suposições caricaturadas do que é específico de menino e de menina. Com base nessas

considerações, é preciso estudar gênero com uma consciência do todo, e não, por meio da separação, supor antecipadamente a diferença. (Bus-Simão, 2013a, p. 182).

Nesse enfoque, notamos que muitas crianças interiorizam sentimentos, posturas e concepções pelo modo que lhe são fornecidas essas mesmas, seja pelo exemplo dos adultos, como, também, pela imposição por meio do medo, da rejeição e para a aceitação em grupos sociais. Para os meninos, por exemplo, é fortemente imposto um sentimento de renúncia a toda e qualquer característica que carregue traços femininos, gerando padrões que são perpetuados e interiorizados desde a infância, e desenvolvidos ao longo do seu crescimento pela vigilância de si e dos outros. Para as meninas, os assuntos e brincadeiras que se remetem ao cuidado, à beleza e à sensibilidade são empregadas em suas imagens.

Entretanto, segundo os dados de pesquisa da autora, mesmo com estereótipos marcados, algumas situações não possuem delimitação de espaços e papéis de gênero e o trânsito entre o mundo de meninos e meninas flui naturalmente: “[...] as fronteiras entre os gêneros não são fixas, mas trabalhadas nas práticas culturais, sobretudo no brincar...” (Bus-Simão, 2013b, p. 194).

Sendo assim, as questões de gênero construídas socialmente ao longo da história, dos tempos e das realidades distintas se configuram para além dos aspectos biológicos em que normalmente são relacionados. Englobando aspectos de diferentes naturezas, as questões de gênero são criadas, reproduzidas e impostas pelos adultos às crianças desde a infância, como posturas e pensamentos julgados como necessários à convivência e aceitação social. Nesse ideal estereotipado e restrito, damos uma divisão de gênero e uma identidade que não condiz com o nosso próprio desenvolvimento enquanto ser humano. A segregação de características e modos de conduta acaba por nos restringir e, conseqüentemente, a limitar a criança nas suas compreensões e vivências de mundo e de si.

Esses indícios são citados nos dois artigos analisados e nos mostram a necessidade de rever, não só nossa existência enquanto adultos e exemplos para as crianças, mas de contemplar e nos sensibilizar diante das próprias ressignificações infantis sobre elas mesmas, o outro e o mundo. Sob essa reflexão nos desdobramos em nossa metodologia e ressaltamos a importância desses trabalhos na exemplificação quantitativa do desenvolvimento do tema no cenário científico brasileiro, como também, no fortalecimento do referencial teórico desta pesquisa, trazendo contribuições em autores, teorias e experiências compartilhadas.

Nessa perspectiva, nos desdobramos, também, sobre o campo das investigações em nível de mestrado e doutorado. Apoiando-se no catálogo de teses e dissertações da Capes¹² e em seus altos números de textos acadêmicos disponibilizados, realizamos um levantamento seguindo os mesmos princípios das demais análises.

Considerando o período de 2000 a 2019, o enredo nacional, as áreas de conhecimento, concentração e avaliação em educação, os dados obtidos foram os seguintes:

Tabela 3 - Teses e dissertações encontradas e selecionadas no catálogo da Capes

Palavras-chave		Quantidade encontrada (sem a aplicação dos filtros)		Quantidade selecionada (de acordo com os filtros)	
		Teses	Dissertações	Teses	Dissertações
1	Gênero	13.502	37.000	193	515
2	Gênero AND Sexualidade	674	1.974	50	95
3	Gênero AND Educação Infantil	1.583	5.468	182	500
4	Gênero AND Educação Sexual	1.583	5.468	211	528
5	Gênero AND Educação	1.583	5.468	211	528

Nota: Dados numéricos retirados da plataforma da Capes. *Fonte:* A autora (2020).

De acordo com os dados acima, salientamos, primeiramente, que os resultados semelhantes aos da primeira busca do termo gênero com relação à Educação Infantil, Educação Sexual e Educação, são oriundos das configurações da própria plataforma, que relaciona a primeira palavra dos termos, no caso “educação”, com o acervo referencial do banco de dados gerais. Todavia, após a filtragem inicial, obtivemos resultados diferenciados, contribuindo para uma discussão mais eficaz.

Considerando os dados do refinamento, a relação dos termos de gênero e sexualidade é a que mais sofre com a escassez nas investigações científicas. Todavia, no campo educacional, a Educação Infantil aparece em primeira instância nessa análise. Com um total de 682 títulos de teses e dissertações encontradas, a Educação Infantil aparece nos documentos de diferentes maneiras.

¹² A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) se desenvolve no contexto da pós-graduação *Stricto Sensu* (mestrado e doutorado), em todos os estados do país. Entre as suas funções e objetivos, temos o acesso e divulgação das produções científicas nacionais, sendo esse aspecto o utilizado nesta pesquisa.

Para tanto, nos atentamos aos documentos relacionados somente às práticas pedagógicas na Educação Infantil, descartando os títulos que faziam referência às questões de gênero empregadas na formação docente, na gestão escolar, ou em práticas de alfabetização, assim como outros que não possuíam vínculo com as questões de gênero na Educação Infantil, por exemplo. Obtivemos uma redução brusca nos resultados, com apenas 52 documentos relacionados, dentre os quais 7 eram teses e 45 dissertações.

Considerando esses números e os resumos dos mesmos, selecionamos aqueles que se referiam ao contexto da Educação Infantil em sua modalidade de creche, sob as perceptivas de práticas pedagógicas, resultando, em apenas 3 arquivos, sendo esses referentes às dissertações.

Diante dessa diminuição drástica nos números, tivemos, ainda, o inconveniente de não possuir autorização de acesso a duas dessas dissertações, essas que possuíam os seguintes títulos: (1) “*Significações de gênero e implicações para o trabalho docente nas creches*”, de Cristina da Silva Cavalcante Krause (2017); e “*Infância e as questões de gênero em instituições de Educação Infantil*”, de Daiane Fátima Quadrado Caminero (2016). Focamos, assim, no terceiro e último documento de análise, com o título “*Gênero e Educação Infantil: investigando a prática pedagógica de professores do Município de Vitória da Conquista – Bahia*”, de Vanessa Gomes de Aquino (2019).

O estudo da autora procura investigar quais os impactos e as contribuições da prática pedagógica, da organização escolar e das relações sociais do contexto escolar nas percepções e vivências dos papéis de gênero e identidade na Educação Infantil.

Nos dados e desafios encontrados, a autora evidencia que o enraizamento de concepções e estereótipos, por parte dos adultos, acaba por segregar e limitar as relações de meninos e meninas, mostrando, ainda, que tais ações são empregadas como naturais: “Este estudo revelou que os profissionais da educação desconsideraram a influência de suas práticas nas relações de gênero vivenciadas pelas crianças e que as crianças são expostas a modelos de identidades fixas de masculinidade e feminilidade.” (Aquino, 2019, p. 76).

Sobre as análises realizadas, a autora, que percorreu o contexto escolar de 0 a 5 anos de idade, também coloca a necessidade de se revisar posturas e pensamentos em relação às práticas pedagógicas nas creches (0 a 3 anos). Justificando que essas são, muitas vezes, hierarquizadas e, assim, rebaixadas ao nível inferior, em relação às pré-escolas, dando-lhes uma menor importância e valorização em seus aspectos de desenvolvimento infantil pelo viés pedagógico.

Diante das considerações e dos dados expostos por Aquino (2019), enfatizamos e também fomentamos a discussão do presente estudo, defendendo a relevância de se pensar a Educação Infantil desde as creches e, assim, de compreender as crianças em suas apreensões de realidades.

Concluímos assim, que tanto com os levantamentos quantitativos nas bases de dados, como com as análises provenientes dos resultados dos mesmos, pudemos expandir as reflexões e posicionamentos frente ao tema, possibilitando novos olhares, escolhas e direcionamentos. De modo sucinto, elencamos quatro pontos principais de contribuições desse momento, são eles:

- (1) Com o levantamento de dados, na plataforma da SciELO e da Capes, traçamos um panorama visual sobre o desdobramento do tema no enredo acadêmico, em diferentes níveis científicos. Essa configuração dos dados garantiu não só a fácil visualização e, conseqüentemente, um entendimento mais amplo dos contextos numéricos expostos, mas também, possibilitou a comparação das informações, a interpretação dos dados e o entendimento das mudanças dos mesmos ao longo dos contextos, dos anos e das empregabilidades.
- (2) Ainda com os dados numéricos levantados, notamos a escassez das publicações no enredo da educação infantil, principalmente ao que se refere a faixa etária de creches. Evidenciando que mesmo com números relevantes em algumas buscas, os mesmos não se propagam quando nos referimos a crianças bem pequenas e no tratamento do tema para e com elas, especificamente.
- (3) Nas análises dos documentos, compreendemos outras realidades de pesquisas, envolvendo suas dificuldades, seus contextos e suas escolhas para o desenvolvimento e reflexão sobre o tema. Nesse contexto, sintonizamos os pensamentos, posturas e direcionamentos tomados, agregando referenciais teóricos e práticos adotados anteriormente a fim de aprimorar e possibilitar um andamento mais realista e eficaz deste estudo.
- (4) Nesse alinhamento de olhares, entendemos que as conceituações e interpretações tomadas e vivenciadas sobre o tema não se resumem somente à criança, por mais que seja ela um dos nossos focos, mas a abrangência do seu contexto formativo é indispensável nessa discussão. Entendendo que os adultos que a envolvem, sejam eles do contexto escolar, como do familiar, são exemplos e direcionamentos de seus entendimentos de mundo e, conseqüentemente, necessitam de olhares atentos, críticos e sensíveis nessa relação, se configurando como foco de pesquisa também.

Dando continuidade a essas reflexões, nos estendemos na subseção a seguir, sobre o último aspecto mencionado acima, ou seja, na abrangência de sujeitos envolvidos quando falamos de infância, criança e família na educação.

4.3 Responsabilidade compartilhada: a família e a escola

Percorrendo os caminhos da história, da legislação e das culturas, nos tópicos acima compreendemos a contextualização, tanto acadêmica como legislativa, das crianças e de suas infâncias no cenário brasileiro. Todavia, pensar a criança envolve reconhecer tanto a existência do seu contexto como a necessidade do mesmo em sua formação e, por isso, as pessoas que a rodeiam são necessariamente sujeitos ativos em sua formação. Voltamo-nos para a essencialidade em enxergar a família e a escola para além de seus conceitos e definições, mas como modos de compartilhar e experimentar a própria vida da criança.

A família, formada por conceituações diversas e transformações históricas, está à frente da sociedade há muito tempo, seja no enredo social, econômico, político ou cultural. Muitos estudos e documentos se desdobram em função de compreender, determinar e garantir as diretrizes deste grupo.

De acordo com legislação nacional, prevista na Constituição Federal de 1988, em seu capítulo VII, com o título “Da Família, da Criança, do Adolescente, do Jovem e do Idoso”, a família é definida como: “[...] entidade familiar, a comunidade formada por qualquer dos pais e seus descendentes.”. Nesse contexto, o documento também faz uma referência ao entender a família como uma união entre homem e mulher, com seus possíveis filhos(as), nos trazendo também a problematização das composições familiares. No entanto, não focaremos neste aspecto.

A família, ou os pais, como também é mencionado no documento, aparece em outras definições, incumbências e explicações, relacionando-se com algumas funções e deveres para e com os seus filhos, principalmente, ao que se refere a crianças pequenas: “Art. 229. Os pais têm o dever de assistir, criar e educar os filhos menores [...]” (capítulo VII). Entendendo essa obrigatoriedade da família para e com os seus filhos pequenos e compreendendo estes como sujeitos de pesquisa, focamos nessa relação de acompanhamento, educação e convívio familiar.

A criança bem pequena, dentro dos seus aspectos políticos, sociais e culturais (já expostos nesta dissertação), também compreende sua dimensão biológica de

desenvolvimento. Nessa característica, a mesma vai explorando em seu crescimento o mundo e a si mesma, em uma trajetória a qual tem como necessidade e direito o acompanhamento e os cuidados de um adulto responsável, para que possa aprender, crescer e se desenvolver com segurança, confiança e dignidade.

Neste trabalho, esses responsáveis dentro da esfera familiar são formados pelos pais das crianças, mas podem ser representados por diferentes pessoas que fazem parte ativamente da mesma comunidade. Esses pais, em suas múltiplas funções e responsabilidades, são também sujeitos sensíveis, com particularidades e necessidades e, assim como suas crianças, exigem atenção nesta pesquisa.

Evidenciamos, assim, a primordialidade em valorizar as famílias quando falamos de seus filhos. De acordo com Lins, Salomão, Lins, Féres-Carneiro & Eberhardt (2015), os grupos familiares ocupam um papel fundamental na relação das crianças com a sociedade, sendo um dos primeiros exemplos aos quais a maioria delas se vinculam.

[...] a família ainda ocupa um lugar intermediário entre a sociedade e o indivíduo, possuindo organização e dinâmicas particulares (Macarini, Martins, Minetto, & Vieira, 2010). Ribeiro e Martins (2009) referem que, mesmo diante desta multiplicidade de modelos de organização, a família conserva sua função de “útero social”, um lugar singular de convivência, acolhimento, afeto e educação, mas que não deixa de ter conflitos e desentendimentos nos relacionamentos entre os seus membros. (Lins et al., 2015, p. 44).

Nessa relação de trocas, exemplos, cuidados e ensinamentos, os pais e/ou responsáveis proporcionam à criança as suas primeiras possibilidades de acesso à cultura, às posturas e ao mundo, de acordo com suas próprias vivências, histórias e leituras de vida. Melhor dizendo, é sob a ótica dos adultos que as crianças experimentam seus primeiros contatos com o externo, enriquecendo a sua bagagem pessoal.

Em tais olhares, os quais transparecem o mundo para as crianças, também devemos lembrar que os conhecimentos e experiências são variados e incontáveis e, assim, diferentes para cada família. Nesse repertório, determinados assuntos são entendidos de modo sucinto ou superficial, apoiados muitas vezes no senso comum. Isso se dá pelo simples fato dos pais, assim como todo ser humano, não serem detentores de todo o conhecimento (e nem poderiam ser): são sujeitos em pleno aprendizado.

Independente das nossas formações, sejam elas acadêmicas ou não, não dominamos todas as áreas, temas ou soluções e nas famílias essa realidade também se aplica. Por isso, a colaboração entre nós, na relação família e escola, torna-se indispensável para a troca de aprendizados e conhecimentos ser formada em um processo mútuo. Deste modo, a Educação Integral se encaixa no contexto, estruturando-o. Isso porque, quando falamos desta, estamos entendendo o educando em sua complexidade de desenvolvimento. Logo, não podemos resumir o seu aprendizado ao espaço físico escolar.

O adjetivo “integral” diz respeito à necessidade de contemplar todas as dimensões do indivíduo que se educa. “Integral”, aqui, se aplica não só na necessidade de enxergar o indivíduo em sua inteireza, mas também na importância de integrar a educação a tudo o que ocorre no entorno daquele que é educado. (Portal Lunetas, 2018).

Adentramos para além dos portões da escola, dos horários de aula e dos conteúdos de ensino. Ultrapassamos as formalidades da educação e a entendemos como parte da própria vida.

Para a educação integral, todas as situações que vivenciamos da primeira infância até a vida adulta têm potencial educador. Isso quer dizer que aprendemos com aquilo que vivemos – coisas boas e ruins. Daí a importância de considerar a territorialidade no planejamento e no desenvolvimento das atividades educativas. (Portal Lunetas, 2018).

Nas 24 horas passadas com experiências, memórias e experimentações diárias, a criança e a responsabilidade sobre ela se torna compartilhada, ainda mais quando falamos de uma educação a distância. De acordo com o texto intitulado “Educação Integral: o que é e por que ela pode mudar o mundo?”, publicado em 26 de setembro de 2018 pelo Portal Lunetas, essa responsabilidade se dá na medida em que estamos nos educando frequentemente e continuamente, pelos modos de ser e de se relacionar, com os outros e com o mundo.

Ou seja, o entendimento de que a criança não extrai aprendizado só daquilo que ela vê e ouve na escola ou de seus professores, mas também do pai, da mãe, do irmão, dos avós, e todos aqueles que a rodeiam. (Portal Lunetas, 2018).

Aqui, focamos na necessidade da relação família e escola como garantia de uma educação com mais qualidade para a criança, de vínculos leves e saudáveis para os pais e de melhores condições de trabalho para os professores. Como discorre Parolin (2003), citada por Moreira e Silva (2015):

[...] tanto a família quanto a escola desejam a mesma coisa: preparar as crianças para o mundo; no entanto, a família tem suas particularidades que a diferenciam da escola, e suas necessidades que a aproximam dessa mesma instituição. A escola tem sua metodologia e filosofia para educar uma criança, no entanto ela necessita da família para concretizar o seu projeto educativo.

Na junção das diferenças e das relevâncias individuais de cada um, as relações da/na educação se formam, imersas em suas inconstâncias, mas fomentadas pela contribuição mútua de funções. O compartilhamento de responsabilidades se faz em um processo sensível, crítico, intencional, comunicativo e empático, respeitando e reconhecendo as funções particulares de seus envolvidos.

Nessa perspectiva, a intencionalidade docente se torna evidente, na escola e para ela, principalmente quando nos referimos a uma educação a distância, baseada na relação familiar e focada no ambiente doméstico. A realidade explicitada é a que contextualiza o nosso enfoque de pesquisa, entendendo o cenário atual de pandemia mundial como ainda mais sensível aos olhares empáticos e críticos.

Pensar a Educação Infantil a distância é uma tarefa árdua, mas não impossível. Como falaremos em outros momentos da dissertação, essa relação requer cuidado, respeito e atenção, sem agredir espaços e responsabilidades. Segundo Calgaro (2020), cada sujeito possui a sua função, seja em casa ou na escola, e com a educação a distância não é diferente: os pais continuam como pais, os filhos como filhos e os professores como professores – mas, agora, com extensões para além da presencial.

[...] os pais continuem no seu papel de pais, e sejam intermediadores do aluno, da escola e do uso da tecnologia que o distanciamento pode demandar. E que as escolas não sejam apenas uma transmissora de conteúdos, mas mantenham seu valor como espaço simbólico de criação de vínculos e promoção de encontros, como um local em que se aprende a viver no coletivo e a exercer a cidadania. (Calgaro, 2020)

Entendendo que a educação se faz em um processo de (re)construção constante, pensar os ambientes onde ela se desenvolve já faz parte do perfil do educador. Entretanto, nosso desafio é repensar o mesmo espaço – a casa, no momento – de maneiras atrativas, proveitosas e educativas. A significância e essencialidade da educação se mantém em quaisquer ambientes abertos às possibilidades de desenvolvimento da mesma. O que os diferem são os modos como os empregamos, os enxergamos e os vivenciamos para esse fazer pedagógico.

No ambiente familiar, a escola e os professores têm a problemática de estarem presentes sem invadirem a privacidade das famílias e, desse modo, fazerem com que os aprendizados sejam interiorizados pelas crianças, não sendo exaustivos para os pais. Nesta perspectiva, os conteúdos, os modos de aplicação, a necessidade destes e a interação se fazem primordiais, nos mostrando a indispensabilidade da intencionalidade docente, para que a educação não se perca em obrigações de ensino e considere as especificidades da criança, da família e das urgências das mesmas.

Ao considerar as singularidades, rotinas, composições, diferenças, instrumentos e costumes, os professores ressignificam a educação, transformando as instâncias de aprendizado. Além disso, tornam os conteúdos acessíveis aos educandos e aos seus responsáveis. Essa atribuição de sentido e significado ao ensino e ao aprendizado deve partir da necessidade emergente dos seus envolvidos, como argumenta Paulo Freire (2002).

Nesse ponto, estabelecemos um contato direto com os sujeitos participantes; possibilitamos uma relação mais real, amigável e leve; tornamos o trabalho do professor mais produtivo e proveitoso; e possibilitamos ao aluno e à sua comunidade uma aproximação real com suas condições de vida. Partir da curiosidade e das necessidades não as diminui, mas garante que as mesmas sejam repensadas de modo crítico. Defendemos, assim, o papel do professor em trazer essa criticidade à educação e à realidade dos seus educandos.

Não há para mim, na diferença e na “distância” entre a ingenuidade e a criticidade, entre o saber de pura experiência feito e o que resulta dos procedimentos metodicamente rigorosos, uma ruptura, mas uma superação. A superação e não a ruptura se dá na medida em que a curiosidade ingênua, sem deixar de ser curiosidade, pelo contrário, continuando a ser curiosidade, se critica. Ao criticizar-se, tornando-se então, permito-me repetir, curiosidade epistemológica,

metodicamente “rigorizando-se” na sua aproximação ao objeto, conota seus achados de maior exatidão. (Freire, 2002, p.17).

É nessa compreensão de realidades onde o professor se reconstrói diariamente em seu papel docente, principalmente quando falamos do contexto da educação a distância e também na Educação Infantil.

Todavia, esse processo é turbulento, com lacunas e fragilidades. A formação docente, em meio às suas reestruturações, avanços e adaptações, ainda carrega as imprevisibilidades do fazer pedagógico e inúmeros outros pontos de manutenção. Dentre eles, destacamos o de lidar com essa relação família e escola quando a mesma se torna obrigatória somente a distância, por exemplo. Em uma *live* cedida no dia 30 de abril de 2020 ao “Programa Papo de Educação”, do Centro de Mídias da Educação de São Paulo, o historiador Leandro Karnal discorre sobre a situação do professor em meio a pandemia. Segundo ele, mesmo com o uso de recursos digitais anteriores ao cenário vigente e com tantas outras condutas que já tínhamos enquanto educadores, vivenciamos nesse contexto uma cobrança de posturas, as quais nossa formação não supre:

“[...] já usávamos as alavancas e não apenas as presenciais, a crise, como toda crise, acelera esse processo. Nos somos obrigados a dar uma resposta rápida. A guerra, a epidemia, os desastres costumam acelerar esse processo. [...] Estamos agora sendo desafiados ao seguinte: aquilo que me formaram para fazer? Eu estudei a lei 5.692, a lei 6.044, eu estudei a taxonomia de Bloom. Eu estudei tudo isso, e agora com essa formação eu tenho que dar uma resposta que não me ensinaram.

Na procura por essa resposta à pandemia, entendemos a relação família e escola como principal meio de se (re)pensar o fazer pedagógico, assim como de se desenvolver as nuances dessa pesquisa. Qualificando, deste modo, não só os vínculos em meio ao caos que vivenciamos atualmente, mas também garantindo um estudo fomentador à necessidade de se ter essas relações equilibradas em quaisquer circunstâncias. Afinal, é o conjunto destas que formam a educação.

Sendo assim, compreendemos a intencionalidade docente, como também a interação e acompanhamento dos pais como complementares, reconhecendo as potencialidades, possibilidades e vínculos necessários. Os pais necessitam dos professores para os direcionamentos e os professores necessitam desses pais no intuito de seus planejamentos

serem reais. Discorreremos, a seguir, sobre os caminhos trilhados para que essa relação se efetive na prática desta pesquisa.

5 PERCURSO METODOLÓGICO

Compreendendo o aporte teórico discutido até o momento, nesta seção, caracterizamos as bases metodológicas e contextuais deste estudo. Melhor dizendo, justificaremos as escolhas de perspectiva teórico-epistemológica, das abordagens de pesquisa, de seus métodos, instrumentos e contextos, tanto de coleta de dados, como de desenvolvimento das práticas, apoiando-se em referenciais teóricos clássicos dos aspectos mencionados. Além disso, temos a sistematização das normas éticas seguidas, a fim de garantir a todos os envolvidos o comprometimento da pesquisa e a veracidade da mesma.

5.1 Caracterização e Fundamentos

O presente estudo é caracterizado por uma base epistemológica fundamentada na abordagem teórica sociocultural, por um olhar qualitativo, adotando o método de pesquisa participante e, sendo assim, trata-se de um estudo empírico. Tais escolhas metodológicas, teóricas e instrumentais serão justificadas nos próximos tópicos, com seus fundamentos e direcionamentos.

5.1.1 Abordagem teórico-epistemológica

Na pluralidade de teorias, propostas e abordagens que embasam o fenômeno educativo, temos um processo constante e inacabado de conhecimento, reinvenção e historicidade, sendo desse modo, um fenômeno humano, histórico e multidimensional, como argumenta Mizukami (1986).

Em seu livro intitulado “Ensino: as abordagens do processo” (1986), a autora percorre os fundamentos, as características e os aspectos que justificam diferentes abordagens educacionais:

Partindo-se do pressuposto de que, em situações brasileiras, provavelmente tenham sido cinco as abordagens que mais possam ter influenciado os professores, quer por meio de informações adquiridas na literatura especializada, quer através de modelos a que foram expostos ao longo de suas vidas, quer, ainda, através de informações obtidas em cursos de formação de professores, serão consideradas aqui

as seguintes: abordagem tradicional, abordagem comportamentalista, abordagem humanista, abordagem cognitivista e abordagem socio-cultural. (p.4).

Nos focamos na abordagem sociocultural, essa que tem como maior preocupação o desenvolvimento da cultura popular, sendo fortemente marcada e influenciada pelos ideais filosóficos de Paulo Freire: “Em termos de posicionamento, a obra de Paulo Freire consiste numa síntese pessoal de tendências tais como: o neotomismo, o humanismo, a fenomenologia, o existencialismo e o neomarxismo.” (Mizukami, 1986, p.86).

Caracterizando o interacionismo como aspecto formativo, essa abordagem situa o ser humano como sujeito da educação, em uma relação constante, mutável e dialógica entre o mundo, o objeto e os seus demais, segundo a autora (1986):

[...] a interação homem-mundo, sujeito-objeto é imprescindível para que o ser humano se desenvolva e se torne sujeito de sua práxis. Segundo essa abordagem, não existe senão homens concretos, situados no tempo e no espaço, inseridos num contexto sócio-econômico-cultural-político, enfim, num contexto histórico. (p. 86).

Nesse enredo, essa abordagem se pauta em uma ação educadora com a necessidade da reflexão e dialogicidade sobre/com o sujeito, o seu contexto e a sua prática, que se aplica ao mesmo: [...] “quanto mais ele reflete sobre a realidade, sobre a sua própria situação concreta, mais se torna progressiva e gradualmente consciente, comprometido a intervir na realidade para mudá-la.” (Mizukami, 1986, p.86).

A reflexão em que nos (re)construímos no processo dessa abordagem estrutura não só nossos posicionamentos, conhecimentos e opiniões, mas também, a consciência crítica, a problematização da realidade e, conseqüentemente, o nosso desenvolvimento integral. Segundo Mizukami (1986), esse desenvolvimento é sempre inacabado na abordagem sociocultural, é ao longo do mesmo que vamos transcendendo nas formas de tomada de consciência, que evolui desde seus aspectos mais primitivos à uma apropriação da criticidade.

Nessa transição, a educação se torna indispensável. Segundo a teoria de Paulo Freire, essa importância não se restringe apenas ao espaço escolar ou a uma educação formal, se fazendo em um crescimento e desenvolvimento constante e mútuo entre os envolvidos, os ambientes e os tempos. Nessa perspectiva que nos pautamos e justificamos a metodologia utilizada neste estudo.

Sendo assim, compreendemos nesta investigação, a escola para além do seu espaço físico, focando-nos em suas características para além da sala de aula. Entendida como um dos meios de aproximação e diálogo entre professor e aluno, a escola baseia e relaciona as famílias, alunos e professores, uma vez que todos os envolvidos, são sujeitos oficialmente e regularmente ligados a rede de ensino municipal.

Tendo em vista essa caracterização e escolha teórica, nos pautamos na relação entre aluno, professor e família, compreendendo a sua indissociabilidade, e entendendo a escola como meio de suporte, aproximação e vínculo de estabilidade.

De acordo com os fundamentos da abordagem sociocultural, este estudo se desenvolve em uma conciliação entre as escolhas metodológicas e a teoria ideológica defendida, buscando um desenvolvimento efetivo, articulado, problematizador e transformador.

5.1.2 Abordagem qualitativa

Dentre as diversas interpretações e empregabilidades das abordagens na educação, este estudo baseia-se no olhar qualitativo sobre os dados e os seus sujeitos, compreendendo-os como humanamente singulares, com suas características, tempos e realidades. A abordagem qualitativa permite adentrar nessas particularidades e se reinventar diante de suas necessidades, compreendendo que os métodos podem e devem se ajustar ao direcionamento do processo.

Em suas características essenciais, a abordagem qualitativa na pesquisa em educação se pauta nos seguintes aspectos básicos, como exposto por Lüdke e André (2014, p. 12), ao interpretarem Bogdan e Biklen (1982):

1. A pesquisa qualitativa supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, via de regra, pelo trabalho intensivo de campo.
2. O material obtido nessas pesquisas é rico em descrições de pessoas, situações, acontecimentos. [...] O pesquisador deve, assim, atentar para o maior número possível de elementos presentes na situação estudada.
3. O interesse do pesquisador ao estudar determinado problema é verificar como ele se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas.

4. Ao considerar os diferentes pontos de vista dos participantes, os estudos qualitativos permitem iluminar o dinamismo interno das situações, geralmente inacessível ao observador externo.
5. Os pesquisadores não se preocupam em buscar evidências que comprovem hipóteses definidas antes do início dos estudos. As abstrações se formam ou se consolidam basicamente a partir da inspeção dos dados num processo de baixo para cima.

As contemplar tais características, as autoras ainda colocam de forma sintetizada:

A pesquisa qualitativa ou naturalística, segundo Bogdan e Biklen (1982), envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes. (Lüdke & André, 2014, p. 14).

Nessa perspectiva, outros autores também se desdobraram sobre os estudos na abordagem qualitativa, como Maria Esteban (2010), em sua obra intitulada “*Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições*”. Caracterizando a pesquisa qualitativa como flexível em todo o seu processo, em constante construção diante da realidade de seu desenvolvimento. Para tanto, ela defende a estruturação da pesquisa em 6 fases: exploratória e reflexiva, planejamento, entrada no cenário, coleta e análise das informações, retirada do cenário e elaboração do relatório final.

Nesse enredo, não há obrigatoriedade da linearidade, considerando que estamos tratando de averiguar e compreender a qualidade das relações/situações sociais, conseqüentemente, devemos retomar, rever e nos adaptar às modificações e à imprevisibilidade do desenvolvimento. A autora defende que tanto a coleta de dados, como os instrumentos, o pesquisador, a análise e todos os outros componentes que compõem o cenário investigativo devem estar conectados a essa necessidade e característica de se retomar os fatos, as reflexões, as análises. Essas retomadas e adaptações é que contextualizam o enfoque da abordagem qualitativa, prevendo que é por meio das relações e observações diretas, com qualidade, que adentramos na realidade pesquisada, não se baseando em predições.

Desse modo, compreendemos as realidades, as condições e as necessidades, para que o desenvolvimento da pesquisa e das propostas fossem contextualizados e significativos, com qualidade de se transformar e acrescentar em diferentes realidades.

5.1.3 Pesquisa participante

Baseando-nos inicialmente nos princípios norteadores da pesquisa participante, este estudo contempla a realidade vivenciada pelos seus sujeitos, estabelecendo uma relação direta com esses, tornando o processo metodológico e transformador, e também flexível. Autores como Severino (2007), caracterizam a pesquisa participante da seguinte maneira:

É aquela em que o pesquisador, para realizar a observação dos fenômenos, compartilha a vivência dos sujeitos pesquisados, participando, de forma sistemática e permanente, ao longo do tempo da pesquisa, das suas atividades. O pesquisador coloca-se numa postura de identificação com os pesquisados. (p. 120).

Nessa interação que se estabelece com a pesquisa participante, muitos fatores, papéis e circunstâncias necessitam de atenção e estruturação para a sua efetivação. Pensando nisso, sintetizamos os envolvidos em seus alcances no estudo em foco:

Quadro 3 - A pesquisa participante e os seus sujeitos

Sujeito	Caracterização dentro da pesquisa participante
Professora-pesquisadora	Observa, analisa e reflete sobre a realidade vivenciada pelos seus sujeitos, por meio de uma relação dialógica, verídica e de identificação. Nessa relação também se planeja, elabora e materializa meios e propostas de garantir a qualidade do processo de ensino e aprendizagem entre os seus envolvidos. Dando-lhes o suporte necessário para a compreensão e desenvolvimento das propostas, para os registros, esses que devem ser analisados, refletidos e empregados nas considerações sobre a funcionabilidade do presente estudo.
Crianças-	Entendidas como sujeitos que transformam e vivenciam a realidade que permeia este estudo, as crianças-alunos desempenham as propostas de atividades elaboradas, juntamente com a supervisão, apoio e interação com

alunos	e dos seus familiares. Sendo importantes nessa ligação entre escola e família, investigação e análise, uma vez que ao adentrarem nas propostas, se desenvolvem e dialogam com os objetivos de pesquisa, possibilitando novas interpretações e observações desse fazer infantil.
Famílias	De acordo com artigo 229 da Constituição Federal, os pais possuem o dever de acompanhar os filhos menores, os educando e cuidando. Baseando-se nessa responsabilidade legal, as famílias, mais especificamente, os pais, possuem nesta pesquisa, a função inicial de garantir a manutenção do vínculo entre a criança e a professora-pesquisadora. Mas para além disso, fazem parte do processo de modo integral, cabendo a eles instruir e interagir com as crianças e as propostas, assim como, registrar, compartilhar e dialogar com a pesquisadora-professora sobre as observações, processos e momentos vivenciados no estudo.

Fonte: A autora (2020)

Nesses papéis, o contexto de observação e de vivência conjunta com os sujeitos necessita de atenção e planejamento. Tendo em vista esse requerimento e a nossa relação à distância com as famílias, entendemos que os instrumentos metodológicos devem ser pensados de forma extensa e articulada, englobando, não só as crianças, mas os seus responsáveis, uma vez que esses são os principais intermediários entre a escola, a educação digital e a educação infantil.

5.1.4 Instrumentos da pesquisa

Dentre as características básicas de estruturação e reconhecimento da pesquisa qualitativa estão os instrumentos nos quais essa se apoia, tanto em processo de coleta de dados, como na análise e utilização desses, que são parte formativa essencial para configurar uma prática saudável e positiva.

Segundo as definições de Esteban (2010), Lüdke e André (2014), a pesquisa qualitativa tem em sua configuração o pesquisador como principal instrumento de investigação e, a partir desse é que as demais ferramentas ganham significância e utilidade diante da finalidade a ser pesquisada: “A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento.” (Lüdke e André, 2014, p. 12).

Nessa concepção, compreendemos o pesquisador e o professor de modo conjunto e articulado, entrelaçando as experiências docente com o intuito investigativo deste estudo. Consequentemente, temos na observação um dos principais aspectos de se compreender, analisar e desenvolver a coleta de dados e a proposta pedagógica, e ainda, de se vivenciar as características que estruturam os sujeitos investigados e as realidades abordadas.

A observação direta permite também que o observador chegue mais perto da “perspectiva dos sujeitos”, um importante alvo nas abordagens qualitativas. Na medida em que o observador acompanha *in loco* as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações. (Lüdke e André, 2014, p.31).

Nessa perspectiva, nos pautamos na observação desenvolvida por dois meios: o presencial, compreendendo os dias letivos de aula física e suas considerações iniciais a respeito das crianças em foco; e também, as observações e interpretações oriundas das devolutivas virtuais dos pais. Para tanto, utilizamos os meios digitais de comunicação, como as redes sociais do *Facebook* e do *WhatsApp*, ligações telefônicas e entregas de materiais na escola, desenvolvendo o aspecto de relação entre pesquisador e pesquisados.

Todavia, esse vínculo e compartilhamento compreende um olhar de terceiros, indo além da relação dual de professor-pesquisador e aluno, mas, englobando também os responsáveis desses. Por isso, os pais, também foram investigados para caracterizar as nuances de seus olhares, sendo analisados em suas diferentes contextualizações, de acordo com Lüdke e André (2014):

O que cada pessoa seleciona para ver depende muito de sua história pessoal e principalmente de sua bagagem cultural. Assim, o tipo de formação de cada pessoa, o grupo social a que pertence, suas aptidões e predileções fazem com que sua atenção se concentre em determinados aspectos da realidade, desviando-se de outros. (p. 35).

Nessa compreensão e análise das famílias e suas respectivas realidades, nos apoiamos, também, na escolha de questionários *online*, sendo um diagnóstico¹³ e outro direcionado¹⁴. O

¹³ Apêndice 9.1

¹⁴ Apêndice 9.3

primeiro, o questionário diagnóstico, foi aplicado em julho, a fim de compreender os contextos, circunstâncias e necessidades de cada família participante, possibilitando com a análise dos seus dados planejar ações e propostas mais eficazes. Algumas perguntas desse questionário também foram retomadas ao longo dos diálogos com as famílias, entre julho e novembro, com o intuito de acompanhar as modificações e desenvolvimento da criança no decorrer do isolamento social.

O questionário direcionado, aplicado em outubro de 2020, aborda questões específicas sobre o tema de estudo, voltando-se para o objetivo de analisar as concepções e vivências dos familiares enquanto sujeitos individuais e, também, como pais e suas abordagens do tema para e com os seus filhos.

Compreendendo o alcance da aplicação dos questionários, também estendemos esses a gestão escolar participante, no mês de setembro, com o intuito de caracterizar a aceitação da pesquisa no meio escolar.

Em suma, pautada nas ações naturalísticas de investigação e no contexto de observador participante, este estudo apoiou-se nos instrumentos citados como meios propícios de englobar os aspectos necessários para subsidiar o desenvolvimento e o vínculo saudável entre os envolvidos.

5.2 Ética da pesquisa

Seguindo as normas éticas previstas pela Resolução n.º 466, de 12 de dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde para pesquisas com seres humanos, esta investigação obedece a todos os critérios estabelecidos pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), tendo seu projeto inicial aprovado pelo mesmo, no mês de junho de 2020.

Tendo em vista essa aprovação inicial, o projeto ainda passou, no mês de julho do mesmo ano, pela avaliação da gestão escolar responsável pelo público-alvo em questão, compreendendo o parecer da gestão escolar, anexado ao final desta dissertação. Além dele, também obtivemos o parecer da Secretaria de Municipal de Educação (SME) da região de desenvolvimento desta proposta, por meio de uma solicitação formal. Sendo esses meios e documentos expostos de conhecimento e anuência de todos os envolvidos.

No que diz respeito aos sujeitos de pesquisa, em especial os familiares, no mês de julho de 2020, disponibilizamos todo o embasamento acerca da pesquisa, explicitando seus objetivos, procedimentos e suas garantias, tanto pelo diálogo virtual, como pelo Termo de

Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) disponibilizado via Google Forms¹⁵, considerando o contexto de isolamento social.

Levando-se em conta o fato de estarmos lidando com crianças, também elaboramos um Termo de Assentimento, entregue no mês de novembro de 2020, por meio da disponibilização impressa juntamente com as propostas e os materiais retirados na instituição sede pelas famílias, obedecendo todos os protocolos sanitários de saúde exposto no Plano São Paulo para a Educação (2020).

Garantindo o anonimato e a integridade dos envolvidos, nos pautamos na transparência das informações, na liberdade de participação ou desistência, no sigilo com as devolutivas e na disponibilidade em responder questionamentos eventuais e/ou dúvidas dos participantes.

É importante explicitar que todos os modelos de termos aqui mencionados constam no final desta dissertação, na seção apêndices. Assim como, a cronologia datada dos documentos e ações desenvolvidas, como constam no tópico a seguir.

5.2.1 Cronograma da pesquisa prática

Compreendendo os meses de junho a dezembro, este estudo possui sua execução prática junto às famílias e crianças, no segundo semestre de 2020. Para melhor sistematização dessa etapa da pesquisa, elencamos, em ordem cronológica, as datas em que foram aprovados e/ou disponibilizados os documentos e termos, como também, as ações de contato, apresentação da proposta e execução da mesma em interação com os envolvidos.

A seguir temos o quadro referente a aplicabilidade da prática deste estudo:

Quadro 4 – Execução prática da pesquisa

Mês/Ano	Título do documento ou ação desenvolvida
Junho/2020	Aprovação do projeto de pesquisa pelo CEP
Julho/2020	Diálogo e apresentação do projeto a gestão escolar
Julho/2020	Autorização apresentada a secretaria de educação do município
Julho/2020	Autorização apresentada a direção da escola
Julho/2020	Diálogo com as famílias e apresentação da proposta
Julho/2020	Termo de consentimento livre e esclarecido (famílias)

¹⁵ *Google Forms* é um aplicativo gerenciado pelo Google, com a finalidade de gerar formulários e questionários para coleta, pesquisas e registro de informações, possuindo amplo alcance e de fácil utilização.

Julho/2020	Questionários diagnóstico para às famílias
Setembro/2020	Termo de consentimento livre e esclarecido (gestão escolar)
Setembro/2020	Questionário sobre as concepções da gestão escolar
Outubro/2020	Questionário sobre as concepções e vivências das famílias
Novembro/2020	Termo de assentimento (crianças)
Novembro/2020	Disponibilização para retirada dos kit's de materiais e termos às famílias
Novembro/2020	Desenvolvimento da proposta pedagógica junto às famílias
Dezembro/2020	Disponibilização das sugestões complementares às famílias

Fonte: A autora (2020)

5.3 Contextos da Pesquisa

Nesta subseção nos desdobramos não só pelas características essenciais dos sujeitos envolvidos (gestão escolar, crianças e famílias), mas também transcorremos pelo enredo formativo desse público-alvo, compreendendo o momento de isolamento social e o embasamento político-estrutural da escola e da rede municipal em foco.

Para tanto, nos dividimos nos seguimentos abaixo, a fim de tornar mais rica e clara esta discussão.

5.3.1 Contexto regional e o sistema de ensino municipal

Abordando um município do interior paulista com população estimada de 460 mil habitantes, esta pesquisa se desenvolve no contexto da rede pública de ensino, abrangendo um Plano Municipal de Educação (PME) aprovado em 2015, em vigência até 2025. Tendo em vista esse documento e outras diretrizes e informações disponibilizadas como base, iremos traçar um breve panorama sobre o contexto desta investigação.

Nessa questão, é importante lembrar que devido à situação atual de isolamento social, o corpo docente passa por mudanças nos horários e nas formas de atendimento pedagógico às famílias, que serão contextualizadas em outro momento. Vale ressaltar ainda, que os professores seguem com uma nova rotina escolar, que não deixa de descartar as nuances que formam os nossos sujeitos de pesquisa em períodos de aulas presenciais.

Sendo uma cidade em pleno desenvolvimento e ascensão, a mesma tem, atualmente, cerca de 360 bairros, incluindo os seus dois distritos, crescendo continuamente ano após ano.

Nesse crescimento, a educação se desenvolve na tentativa de equilibrar as necessidades da população, estando sob a responsabilidade de instâncias como a Secretaria Municipal de Educação (SME), a Comissão de Educação da Câmara Municipal e o Conselho Municipal de Educação.

Dando prioridade às características da Educação Infantil, a rede pública de ensino municipal aborda um total de 87 escolas e, dessas, 39 são creches (com o atendimento de 0 a 3 anos), segundo os dados do PME (2015). O município passa, também, desde 2009, por um processo de reorganização do atendimento nas escolas de Educação Infantil, em que as instituições conveniadas estão sendo municipalizadas, gradativamente.

Com uma oferta e procura de 6.515 vagas em creches, em 2008, a cidade aumentou a sua demanda em 2.868 em 2014, possuindo um somatório de vagas ofertadas de 9.383. Desse atendimento em creches de 2014, temos 8.964 na modalidade de tempo integral, sendo essa a base da nossa investigação.

Sendo a de maior oferta e procura devido a sua abrangência de horário, a modalidade das creches em tempo integral possui um atendimento de até 11 horas diárias, com mínimo de permanência de 7h. Nesse período, temos um atendimento regular das 07h às 17h, podendo se estender, com justificativas formalizadas, até as 18h, horário esse muito utilizado pelas famílias da escola desta pesquisa.

Justificando a afirmação acima, a procura por turmas de tempo integral e, muitas vezes com horário estendido, se dá pelo ritmo trabalhista de muitos pais que, sem alternativas, tendem a procurar essas vagas na tentativa de equilibrá-las com seus períodos de trabalho. Esse fato se intensifica, também, quando abordarmos a localização da escola em foco. A mesma se situa na zona central da cidade, essa que é repleta de locais de trabalho e grande fluxo de pessoas, formando, o seu principal público-alvo. Atendendo a uma clientela majoritariamente trabalhadora e de diferentes classes sociais, a comunidade escolar é formada por famílias que residem próximo e outras com residências mais distantes, que procuram na instituição a articulação entre tempo, escola dos filhos e trabalho.

Para atender a essa demanda, a escola base se divide em 7 turmas de período integral e 2 de parciais, possuindo um corpo docente formado por 16 professores(as), havendo 2 docentes por turma integral e um para cada turma parcial, atendendo de modo pedagógico todos os períodos, conforme a relação abaixo:

Quadro 5 - Relação entre turmas e períodos

Turmas	Agrupamento (BNCC)	Período e Horário	Quantidade de turmas
Berçário 1	Bebês (zero a 1 ano e 6 meses)	Integral (07h às 17h)	1
Berçário 2		Integral (07h às 17h)	2
Maternal 1	Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	Integral (07h às 17h)	2
Maternal 1 P		Parcial (07h às 12h)	1
Maternal 2		Integral (07h às 17h)	2
Maternal 2 P		Parcial (12h30 às 17h30)	1
Total de turmas (todos os períodos)			9

Fonte: A autora (2020)

O nosso foco se estende a uma das turmas do Maternal 1, de período integral, formada por crianças de 2 a 3 anos de idade. A seguir, temos a contextualização do novo enredo digital da educação, materializando as características aqui discutidas e agora aplicadas a um ambiente de trabalho e educação remota.

5.3.2 Contexto de Educação Digital em tempos de pandemia

Pensar a Educação Infantil para além da concreticidade da escola, nos cobra um posicionamento de respeito, empatia e separação de papéis, necessitando não só da manutenção saudável dos vínculos, mas também, de acompanhamento, sensibilidade e compreensão de que a educação é necessária em suas múltiplas relações, tempos e espaços.

Nessa perspectiva nos apoiamos na educação digital como meio de propiciar e averiguar a funcionalidade dessa relação, entre família e escola, no contexto virtual. Nessa reflexão, este tópico traz alguns pensamentos, discussões e estudos desse enredo, com dados reais de nossas vivências e as fundamentações defendidas por alguns estudiosos, como o professor Paulo Fochi (2020) e Marcelo Ganzela (2019).

A educação digital, como o próprio nome caracteriza se dá pelo uso dos meios digitais para o desenvolvimento dos seus métodos educacionais. Essa utilização nos parece comum ao compararmos a adesão aos meios digitais cada vez mais frequente em nossos cotidianos, entretanto, no meio educacional esse processo ainda era muito tímido até o início de 2020, principalmente quando nos referimos a Educação Infantil. (Ganzela, 2019).

Inicialmente, para compreendermos o desdobramento da Educação Infantil em meio à educação digital, partimos da necessidade de tomada de posicionamentos frente à excepcionalidade emergencial causada pela pandemia do Coronavírus (SARS – Cov-2). Sendo uma doença viral, a Covid-19 teve seu surgimento na China, em dezembro de 2019. Sua disseminação, rápida e agressiva, deu origem a um cenário mundial de medo, insegurança e altos índices de mortalidade. Segundo os dados do Ministério da Saúde, do Governo Federal, o primeiro caso comprovado no Brasil se deu no estado de São Paulo, em fevereiro de 2020 e, desde então, os registros de contaminação passam de 4.800.000 em todo o país, sendo mais de 140.000 mortes pelo vírus, até setembro de 2020.

Em meio ao despreparo, ao descaso político, à negligência populacional e ao medo, vivenciamos, não só o aumento gradual dos números, mas a intensificação das incertezas frente a esse cenário. No combate a essa ameaça, o isolamento social teve início em março de 2020, e segue sem perspectiva de término ainda em janeiro de 2021. Com algumas alterações ao longo dos meses, o isolamento social engloba medidas de segurança e saúde pública para diferentes situações, ambientes e contextos, nos quais a educação escolar é, entre eles, um dos aspectos de grande preocupação e controvérsias.

Focando-se no estado de São Paulo, em especial, no município sede desta pesquisa, a Educação Infantil vem percorrendo caminhos intensos no decorrer desse isolamento social, tanto no que diz respeito às estruturas e materiais, como na formação de professores e no quadro de demissões de funcionários da rede. Entretanto, mesmo com um cenário deprimente e instável, aos poucos, novas alternativas e ideias vão ganhando forma na tentativa de suprir as necessidades emergentes, por meio da educação digital.

Ao falarmos em educação digital, estamos englobando mais do que uma necessidade de se manter o distanciamento social e utilizar o ambiente virtual como alternativa, mas, para além disso, temos nessa educação um cenário de rompimento com posturas tradicionais, de acompanhamento da evolução tecnológica dos alunos e de novos olhares para o trabalho pedagógico, sendo nesse pensamento o nosso foco na investigação.

Para tanto, as culturas digitais, as ferramentas tecnológicas e o ensino e aprendizagem são indissociáveis nesse contexto, assim como as vivências, experiências e realidades emergenciais de cada aluno e professor.

Discorrendo, primeiramente, sobre o que se referem as culturas digitais, temos um cenário de diferentes posicionamentos, dúvidas, sugestões e entendimentos, uma vez que essa relação ainda não possui um território estável para a disseminação no nosso sistema educacional, principalmente na rede pública. Falta-nos uma compreensão mais aprofundada

sobre sua caracterização, utilização e interação com a escola, segundo o professor Marcelo Ganzela (2019).

A educação fundada e conservada em seus moldes tradicionais possui resistências em acompanhar a evolução tecnológica de seus alunos e, ainda, de reconhecê-los como nativos digitais. Esse distanciamento enraizado se perpetuou nas salas de aula de concreto, gradualmente ganhando novas interpretações. Para além das suas paredes e dos seus muros, a escola vem se redescobrando e articulando suas demandas com suas oportunidades nos últimos meses de 2020.

Sendo uma necessidade contemporânea, de acordo com o professor Ganzela cita, as tecnologias e as culturas digitais devem ser entendidas em sua complexidade e importância, como fontes alternativas de se pensar a educação. Elas não suprem os abraços, os olhares, os sentimentos e a interação presencial, mas elas nos conectam de modos diferentes para suprir uma demanda de quando a presença não é possível ou viável.

Consequentemente, saber utilizá-las e respeitá-las é fundamental. Passamos, assim, por esse período de conscientização sobre esse novo contexto, sobre suas infinitudes de reinvenções, de descobertas e de dinamização da escola, do trabalho docente e da vida discente.

Na rede pública municipal de ensino, em todas as etapas educacionais, houve a transição para o ambiente virtual de aulas, modificando-se apenas em seus aspectos de desenvolvimento e conteúdo. Sem tempo hábil inicial, as primeiras semanas do isolamento social foram caracterizadas pela aproximação entre SME e famílias, sendo, posteriormente, estendida a relação às escolas. Esse momento inicial foi utilizado, também, para dar embasamento, formação e subsídio básico aos professores e gestores em cultura digital, educação *online* e o Currículo Paulista.

No quadro a seguir temos, cronologicamente, o modo como foi desenvolvido o ano de 2020 na rede municipal de educação da cidade em foco, englobando os conteúdos principais que caracterizaram cada mês, de janeiro a setembro de 2020, nos aspectos discentes e docentes.

Quadro 6 – Ações e desenvolvimento da Educação Digital na Educação Infantil municipal

Mês/Ano	Principais acontecimentos	Ações e Desenvolvimento	
		Discente	Docente
Janeiro/2020	Atendimento escolar	O atendimento é realizado	Férias docentes.

	de férias, sem cunho pedagógico.	para crianças que atendam às exigências estabelecidas pela SME.	
Fevereiro/2020	Retorno às aulas gerais.	Primeiras semanas do mês previstas para o período de adaptação dos alunos (com horários individuais flexíveis).	Planejamento Pedagógico; Planejamento Geral; Reunião de pais e adaptação dos alunos.
Março/2020	Aulas presenciais até o dia 18/03. Início do isolamento social por decreto oficial no dia 23/03.	Recesso (após a entrada no isolamento social).	Recesso (após a entrada no isolamento social). (Este tempo foi utilizado pela SME na formulação dos materiais e estruturas para a educação digital).
Abril/2020	Divulgação do programa de educação voltada aos alunos e professores.	Disponibilização do acesso ao <i>site</i> sobre conteúdos educacionais da Prefeitura, e apostilas <i>online</i> com sugestões e propostas para todas as etapas.	Roteiro de estudos e formação continuada em mídias digitais e comunicacionais e em currículo.
Maió/2020	Continuação do Programa de educação para toda a rede municipal (alunos e professores).	Idem ao mês anterior.	Idem ao mês anterior.
Junho/2020	Continuação do Programa de educação para toda a rede municipal (alunos e professores). Transmissão do programa televisivo ¹⁶ ,	O programa televisivo é direcionado aos alunos e faz parte de uma iniciativa do município para complementar a oferta de materiais às famílias.	Roteiro de estudos e formação continuada em mídias digitais e comunicacionais, além de práticas pedagógicas em Educação a distância (EAD). Além disso, adentramos as redes

¹⁶ O programa televisivo mencionado se refere à iniciativa municipal de diversificar e potencializar as ferramentas comunicacionais de acesso aos conteúdos educacionais, promovendo a manutenção de vínculos e aproximação às famílias e estudantes da rede. São ofertados, assim, programas diários em um canal da TV

	e criação de vínculos com as famílias, por meios digitais.		sociais (<i>Facebook</i>) como meio de estabelecer vínculos com as famílias.
Julho/2020	Continuação das propostas do programa televisivo; substituição das atividades das apostilas da SME por sugestões dos próprios docentes das UE e manutenção dos vínculos digitais.	Continuidade das propostas pedagógicas e dos diálogos, via redes sociais.	Continuidade do roteiro de estudos docente e dos diálogos, via redes sociais.
Agosto/2020	Manutenção das propostas pedagógicas, roteiros de estudos e vínculos entre família-escola, elaboração e entrega dos relatórios individuais de desenvolvimento dos alunos.	Continuidade das propostas pedagógicas e dos diálogos, via redes sociais.	Continuidade do roteiro de estudos docente e dos diálogos, via redes sociais. Elaboração dos relatórios de observação e interação dos alunos.
Setembro/2020	Seguindo a manutenção das atividades e roteiros mensais, teve-se também a sondagem sobre a opinião dos pais a respeito da volta às aulas. (questionário elaborado pela SME).	Idem ao mês anterior.	Continuidade do roteiro de estudos docente e dos diálogos, via redes sociais.

aberta, disponibilizado, também em outras plataformas tecnológicas, com horários e conteúdos planejados e divulgados antecipadamente, para que cada etapa da educação seja contemplada em um momento da semana, por meio de propostas e atividades planejadas e executadas por professores da própria rede municipal.

Nota: A autora (2020).

Diante dessas (re)estruturações, modificações e adaptações constantes, as famílias e as escolas vêm buscando uma articulação de favorecimento mútuo. Para tanto, o contexto escolar aborda um atendimento presencial e um virtual.

O primeiro, o presencial, em suas medidas de proteção, prevenção e saúde pública, adota todos os protocolos e prevê um atendimento às famílias apenas em situações de retirada de kit's (alimentação, realizado duas vezes ao mês; e o kit de materiais entregue mensalmente), (re)matrículas e algum outro caso urgente que não possa ser solucionado por outras vias. Sendo esse atendimento das 07h às 16h, a recepção escolar é formada por um baixo quadro de funcionários e pelo revezamento entre eles.

O segundo, o virtual, diz respeito a todo o trabalho pedagógico e divulgação de informações educacionais, sendo desenvolvido em horário comercial, das 08h às 17h, de segunda a sexta-feira.

Nessa perspectiva, o trabalho do professor se dá majoritariamente em ambiente *online*, se desenvolvendo por meio das diferentes redes sociais e disponibilizando tanto o suporte nas necessidades e dúvidas das famílias, como em propostas de fácil entendimento e aplicação prática.

Para tanto, não houve diminuição da carga horária docente, tampouco redução de serviço. Todas as ações e especificidades que caracterizam o trabalho do professor se mantiveram, como, por exemplo: os horários semanais de Planejamento Pedagógico de Materiais (PPM), de atendimento aos pais (AP), de Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), de leitura (HL), e de sala de aula.

Nesta nova realidade pedagógica, temos um desenvolvimento que ocorre por meio de três principais canais de comunicação, acompanhados e supervisionados pela gestão escolar, são eles: *Facebook*, *WhatsApp* e as ligações telefônicas.

O primeiro, o *Facebook*, foi utilizado por um perfil criado para a instituição, no início de junho de 2020, como primeiro meio de aproximação virtual e interação com as famílias. Nesse perfil aberto ao público foram adicionados o maior número possível de familiares dos alunos, por meio do qual era realizada uma divulgação diária de propostas de atividades, comunicados e informações úteis à comunidade escolar.

O segundo, o *WhatsApp*, foi utilizado profissionalmente a partir de julho de 2020, para duas finalidades: mensagens particulares e formação de um grupo de pais da turma. As mensagens particulares foram usadas como meio de compreender a posição dos pais para a

criação do grupo e participação no mesmo, assim como para resolver problemas e dialogar sobre assuntos mais particulares de cada aluno e família. O grupo da turma, por sua vez, foi utilizado como meio dos professores divulgarem as propostas pedagógicas e esclarecerem dúvidas dos pais e desses familiares compartilharem seus questionamentos e devolutivas que passaram/passam nesse contexto.

O terceiro, as ligações telefônicas, foram utilizadas, inicialmente, para contatar os responsáveis dos alunos que não deram devolutivas das mensagens particulares pelo *WhatsApp* e, também, para os atendimentos particulares às famílias e compreensão do desenvolvimento e bem-estar das crianças.

Essa interação com as famílias por meio das redes sociais e propostas pedagógicas foi estruturada na tentativa de articular as diferentes realidades envolvidas, sem sobrecarregar os papéis e buscando amenizar os impactos que os critérios burocráticos de nossa educação nos causam. Nada vale a educação, do que ser humana.

Nós não podemos criar uma formalidade a esse encontro, ou seja, nós não podemos pedir aos pais e mães que se transformem em pedagogos. Ao contrário, se a escola pode fazer algo nesse momento, é dar espaço, possibilidades e instrumentos para que possam se encontrar ou reencontrar no verdadeiro exercício de serem pais. (Fochi, 2020).

Pensando nesse enredo familiar e educacional, em suas dificuldades de articulação de tempo, tarefas, responsabilidades, cuidados e necessidades, os professores se desdobraram para harmonizar as intensidades e tornar mais humanizado todo esse processo, sendo sobre essa base que nos fundamentamos nesta pesquisa.

Para compreendermos melhor as nuances desses meios utilizados e o desenvolvimento do trabalho pedagógico da professora-pesquisadora no contexto da turma em foco, abordaremos a estruturação da gestão escolar e, mais adiante, dos demais sujeitos de pesquisa envolvidos.

5.3.3 Contexto da gestão escolar

Neste tópico sintetizamos as características principais da gestão escolar, a entendendo como primordial em todo o processo da pesquisa, uma vez que a relação entre professora-pesquisadora e famílias ocorre sob a aprovação e supervisão da mesma.

Para tanto, a organização da gestão escolar em foco se dá por um cenário de planejamento coletivo e de supervisão hierárquica, que segue mesmo que em regime virtual de trabalho.

O primeiro, o planejamento coletivo, refere-se às escolhas, decisões e discussões que atingem a todos e são realizadas por esses também, desde os funcionários terceirizados, ao corpo docente e administrativo. Dividindo-se em dois aspectos, temos os planejamentos administrativos e os pedagógicos.

Os que se referem à parte administrativa, sendo mais de viés funcional, englobam as discussões sobre as necessidades escolares (como as aquisições de materiais, manutenção e novas ideias), os vínculos saudáveis dos funcionários, o cronograma anual de desenvolvimento escolar e outros assuntos pertinentes a todos. A frequência a essas reuniões é semestral e, neste ano, ocorreu em fevereiro apenas, em que todos os funcionários estavam presentes.

Os planejamentos pedagógicos, por sua vez, ocorrem com maior frequência e são destinados apenas aos professores, sob a supervisão da gestão. Com uma carga horária semanal de quatro horas para o seu desenvolvimento, os planejamentos pedagógicos são os momentos nos quais se estruturam as rotinas semanais das turmas, essas que possuem liberdade e flexibilidade em suas escolhas metodológicas e contextos, mas que partilham tanto do embasamento na BNCC, como de outras decisões pedagógicas tomadas em conjunto, por exemplo, projetos institucionais e interações entre turmas.

Em ambos os casos, a aprovação, o acompanhamento e a avaliação dos planejamentos e suas execuções são realizados pelo segundo aspecto da organização escolar: a supervisão hierárquica. No aspecto administrativo da instituição, essa supervisão se dá pela diretora, passando adiante para o supervisor e, se houver necessidade, para a SME. No que se refere ao pedagógico, segue-se a seguinte ordem: coordenadora pedagógica, diretora, supervisor e SME.

Diante dessa realidade, a postura e as concepções que baseiam a formação da gestão são de extrema importância ao se consolidar um contexto de pesquisa. Em nosso caso, temos em nossa gestão o apoio e a validação do/no desenvolvimento desta pesquisa, contribuindo com o suporte e diálogo com a SME (todos os documentos direcionados à direção escolar e à SME para aprovação e aplicação do projeto encontram-se no apêndice).

Para melhor compreendermos esse assentimento, foi aplicado um questionário contando com análise de características ligadas à formação (básica e acadêmica),

experiências profissionais e posicionamentos pessoais a fim de trilharmos os aspectos que estruturam a base formativa da gestão escolar.

Todos os dados analisados partiram de uma média entre as respostas, sendo essas da coordenação pedagógica e da direção da instituição. Para tanto, inicialmente trilhamos um parâmetro de caracterização pessoal, por meio da idade e do contato com o tema no decorrer das suas trajetórias de vida, dando origem ao seguinte quadro:

Quadro 7 - Vivências pessoais da gestão escolar

Aspectos investigados no contexto pessoal	Sujeito 1	Sujeito 2
Idade	30	46
Contato com a educação sexual no contexto familiar	Sim	Sim
Contato com a educação sexual no contexto escolar	Sim	Sim
Vivenciou situações desconfortáveis em relação às questões de gênero	Sim	Não

Fonte: A autora (2020).

Em suas vivências pessoais, entendemos que o contato com a educação sexual, felizmente, foi realizado tanto no contexto escolar, tendo ocorrido ainda na Educação Básica, em especial no Ensino Médio e Ensino Fundamental II.

Ainda em suas trajetórias e experiências pessoais com o tema, somente o sujeito 1 relatou já ter sofrido com situações desconfortáveis em relação à desigualdade de gênero, principalmente no que se refere ao contexto de escolha acadêmica e de trabalho profissional, como foi comentado em um diálogo sobre a questão. O sujeito 2, por sua vez, não relatou nenhum acontecimento.

Considerando tais aspectos nos desdobramos sobre o contexto acadêmico e profissional, consideramos as experiências, o trabalho e o contato com tema diretamente na Educação Infantil.

Quadro 8 - Vivências acadêmicas e profissionais da gestão escolar

Aspectos investigados no contexto acadêmico e profissional	Sujeito 1	Sujeito 2
Formação acadêmica	Pedagogia	Pedagogia
Tempo de docência (Educação Infantil)	7 anos	3 anos

Já desenvolveu práticas ligadas ao tema em sala de aula	Sim	Não
Tempo na gestão escolar (Educação Infantil)	1 ano e 7 meses	3 anos
Contato com a educação sexual na graduação	Não	Não

Fonte: A autora (2020).

Com idades que variam entre 30 a 46 anos, as investigadas possuem, juntas, 10 anos destinados ao trabalho na Educação Infantil e, desses, três anos são na gestão escolar, por parte do sujeito 2 (sendo o maior período de tempo). Entretanto, em ambos os relatos sobre a prática docente e a aplicação de propostas sobre educação sexual, não houve nenhum caso em que foi contemplada a Educação Infantil e, as tais práticas mencionadas pelo sujeito 1 foram desenvolvidas em experiências de trabalho anteriores, no Ensino Fundamental II.

Nessa perspectiva, analisamos as opiniões e os posicionamentos pessoais dos sujeitos em relação ao que consideram como gênero, a desigualdade de gênero e a discussão do assunto no enredo escolar. Felizmente, em ambos os casos, as participantes mostraram-se abertas ao entendimento e à importância do assunto, mesmo não possuindo muito contato e prática sobre o mesmo em suas formações profissionais e acadêmicas.

Nos relatos foi possível notar que as compreensões sobre as desigualdades de gênero como algo já naturalizado em nossa sociedade, que nos acompanha desde o nascimento como algo julgado intrínseco ao nosso crescimento humano, ocorrendo em diferentes contextos e tempos, sendo de caráter excludente e discriminatório.

Sempre tive a visão de gênero como algo que definisse agrupamentos de seres, objetos, alimentos, etc, porém este tema tem abrangido em vários aspectos, o que nos faz repensar. Gênero hoje, a meu ver, é uma determinação de querer/gostar, ter algo em comum, por exemplo, gênero feminino/masculino, o que automaticamente exclui um enorme grupo que não se enquadra nesta determinação, o que causa a desigualdade, excluindo e impondo que os seres se intitulem em um grupo, do qual talvez não pertencem ou não queiram pertencer. (Sujeito 1, 2020).

Segundo os dados, a necessidade da discussão sobre as questões de gênero é essencial em todos os momentos da vida, como no contexto escolar, não se resumindo apenas às crianças, mas, também, aos adultos que compõem esse cenário, afirmação essa justificada pelas próprias ausências nas formações dos sujeitos investigados (gestão escolar) e também

pela necessidade de desmistificar alguns pensamentos estereotipados que acarretam posturas repressoras e tradicionais por parte das famílias e dos próprios profissionais da educação.

Segundo o sujeito 1, são em situações e conceituações simples que materializamos e disseminamos essa desigualdade de gênero, por isso, a importância aos detalhes e a todas as posturas que se tornam exemplos e tratamento para e com as crianças:

Sempre questione o porquê de rosa ser de menina e azul de menino. Por que menino brinca de caminhão, médico, motorista, construtor, bola, e a menina só pode brincar de casinha? Os meninos não serão pais? Os meninos não podem morar sozinhos e cuidar da casa, ou mesmo que sejam casados e com filhos, não há determinação, a não ser aquela bem antiquada definida pelos antepassados, de que cada um tem sua função. Eu sou a favor de cada um ser o que quiser, e trabalhar com o que quiser, menina pode ser caminhoneira (a título de informação, o corretor está corrigindo minha expressão para "caminhoneiro"), médica, pintora, construtora, etc. (Sujeito 1, 2020).

Discutindo sobre essa pertinência ao contexto escolar, a gestão da instituição mostrou-se participativa e também solícita a auxiliar no que fosse necessário, ilustrando como o apoio da gestão, que poderia restringir ou, até mesmo, negar a aplicação da pesquisa, é indispensável no fortalecimento da proposta e, também, na veracidade da necessidade da mesma.

5.3.4 Contextos das crianças participantes

Dentre os dois grupos de participantes desta pesquisa, crianças e pais, focaremos no primeiro, englobando um total de 23 crianças, entre dois e três anos de idade.

Partindo do cenário profissional da professora-pesquisadora, as crianças em foco são entendidas como alunos regularmente matriculados na rede pública de ensino, fazendo parte de uma turma de “Maternal 1” e classificadas como “bem pequenas”, nos termos da BNCC. A escolha por esses sujeitos se deu por duas características principais:

- (1) por fazerem parte da turma sob responsabilidade pedagógica da pesquisadora;
- (2) por se mostrarem aptos ao desenvolvimento da proposta, apoiando-se em diferentes linguagens e, desta forma, salientando o viés lúdico da prática.

O primeiro aspecto teve sua relevância por ser um meio regulamentado burocraticamente, uma vez que a relação com os sujeitos já é esperada; e socialmente propício, pois, além da necessidade da comunicação, a mesma se dá por um viés de maior confiança, compreensão de contextos e entendimento de funções.

A segunda característica foi confirmada por meio das observações docentes sobre o tempo presencial de aulas, dos compartilhamentos de mídias com os pais e pelas compreensões dos familiares relatadas nos atendimentos individuais. Cinco aspectos principais foram analisados, tendo em vista a necessidade dos mesmos para a elaboração das propostas de atividades deste estudo. Tais aspectos estão fundamentados em critérios e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento expressos na BNCC (2017) para a faixa etária especificada. São eles:

- (1) Oralidade;
- (2) Coordenação motora fina;
- (3) Coordenação motora grossa;
- (4) Compreensão e raciocínio lógico;
- (5) Concentração;

Para melhor visualização dos dados e explanação do alcance dessas características por nossos sujeitos, o quadro a seguir traz os cinco critérios, juntamente com uma breve caracterização da situação atual dos sujeitos frente a eles. Vejamos:

Quadro 9 - O desenvolvimento dos sujeitos de pesquisa (crianças)

Aspectos de desenvolvimento	Caracterização	Número de crianças que alcançam esse aspecto
Oralidade	Oralidade em desenvolvimento (vocabulário e formulação de frases ainda em processo de interiorização e aprofundamento).	6
	Fala de fácil entendimento e formulação de pequenas frases para expressão de ideias.	17
Coordenação motora fina	Consegue ter domínio sobre músculos menores, manipulando objetos com movimentos mais precisos e delicados, por exemplo.	15
Coordenação motora grossa	A criança tem domínio sobre os movimentos corporais, como por exemplo, correr e pular.	23

Compreensão e raciocínio lógico	A criança consegue entender e interpretar o que direcionado a ela (comandos básicos, diálogos, instruções).	23
Concentração	Nas propostas e brincadeiras a criança consegue se focar no que está fazendo, por mais que seja em um intervalo de tempo curto.	18

Fonte: A autora (2020).

Tendo em vista tais aspectos e suas adaptações à rotina em casa, as crianças mostram-se perspicazes e ativas ao novo contexto de educação, demonstrando que não devem ser subestimadas, tampouco reduzidas à sua pouca idade. Das 23 crianças, por exemplo, poucas ainda não fazem uso da fala como principal meio de comunicação (seis sujeitos ainda estão em desenvolvimento nesse aspecto e, destes, três passam no fonoaudiólogo para tratamento especializado).

Desse modo, compreendemos o desenvolvimento como um processo constante. A criança se renova, cria, cresce, aprende, se modifica em tempos, espaços e experiências que as fazem únicas. Todavia, enxergando-as em seu momento atual de desenvolvimento, compreendemos como favoráveis suas capacidades e habilidades para o andamento das propostas e a efetivação das mesmas.

5.3.5 Contextos das famílias participantes

Diante das circunstâncias atuais de isolamento social e do próprio intuito desse estudo em relacionar, qualitativamente, a escola e a família para além da sala de aula, seria inviável resumir esse contexto de participação apenas às crianças, uma vez que os familiares é que estão realizando a interlocução entre escola e aluno. Tendo em vista essa realidade, consideramos as famílias como sujeitos participantes.

Os pais e responsáveis participantes, revelaram-se participativos e colaborativos com toda a proposta de pesquisa, desde os momentos iniciais de estabelecimento de vínculos, às devolutivas dos questionários e aos diálogos estabelecidos, via redes sociais.

Tendo em vista essa participação familiar, foi aplicado um questionário diagnóstico, assim como considerado alguns comentários e informações disponibilizadas, a fim de caracterizar essa nova rotina no ambiente doméstico e identificar as necessidades e características dos sujeitos investigados. Felizmente, todos os voluntários se mostraram

participativos nesse momento inicial diagnóstico, e obtivemos as 23 devolutivas esperadas, colaborando para o melhor aproveitamento das informações e possibilitando o andamento, não só desta pesquisa, mas de todo o trabalho pedagógico que foi desenvolvido.

No tocante às famílias, buscamos compreender alguns aspectos básicos como meio de subsidiar o andamento da pesquisa e dar embasamento sobre o contexto em que as propostas seriam aplicadas, com o intuito de garantir a todos os envolvidos o respeito a sua realidade e suas necessidades particulares. Consequentemente, averiguamos as seguintes características: a composição familiar, os meios de supervisão da criança, o enredo de desenvolvimento das atividades, suas relações sociais e dificuldades nessa educação digital.

Vejam, a seguir, o contexto dos dados obtidos:

O primeiro gráfico apresenta, de forma quantitativa, o número de sujeitos que convivem com a criança diariamente, fazendo parte de sua junção familiar e residindo no mesmo ambiente. Já o segundo articula quais os responsáveis acompanham a criança em suas atividades escolares e necessidades básicas.

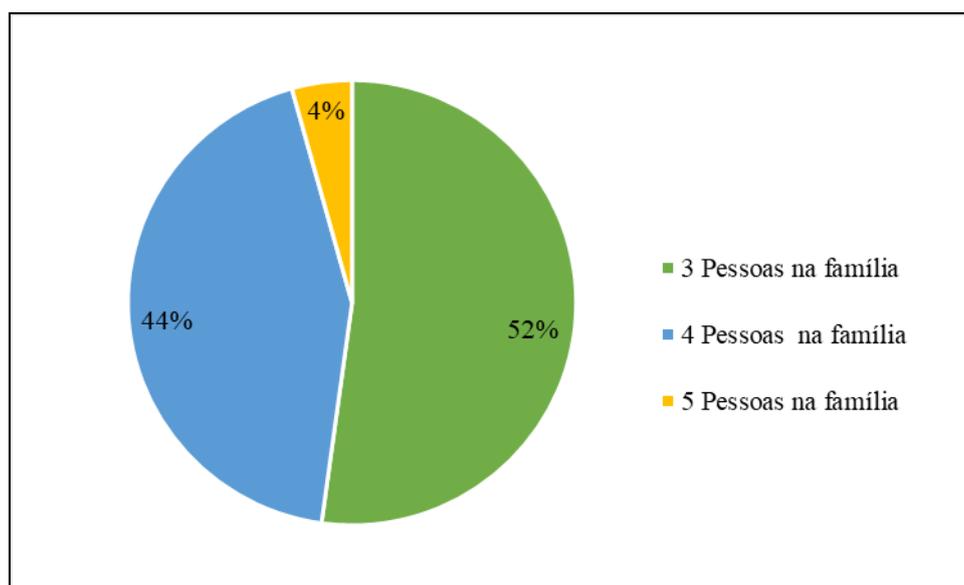


Gráfico 1 - Composição familiar quantitativa. *Fonte:* A autora (2020).

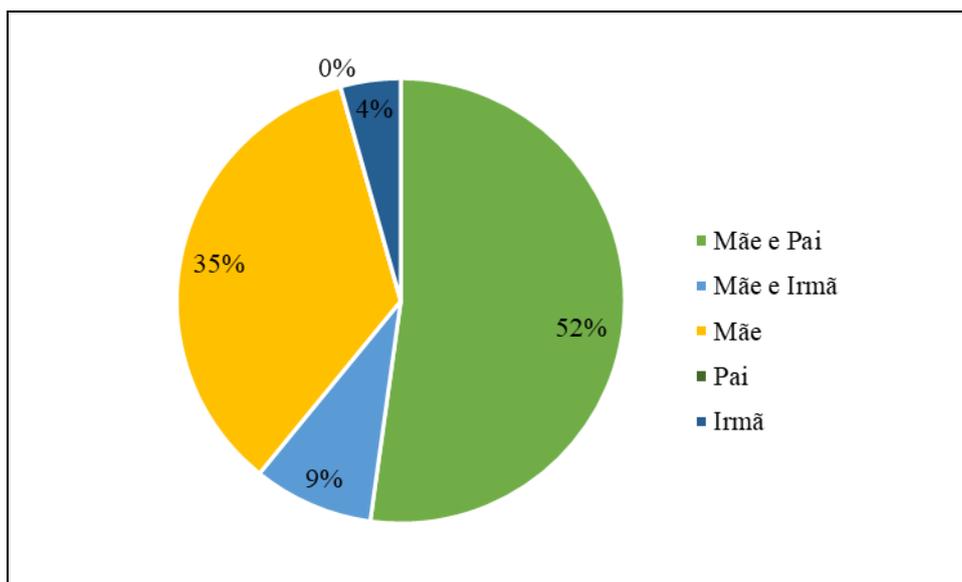


Gráfico 2 - Responsáveis pelo acompanhamento escolar na introdução a educação digital, em 2020. Fonte: A autora (2020).

Nos gráficos apresentados, compreendemos primeiramente que a maioria das famílias faz parte de uma composição familiar pequena, normalmente formada pela mãe, pelo pai e pela criança. As composições que possuem um número maior do que esses três, tendo um total de 48%, se referem majoritariamente a irmãos mais velhos das crianças em foco, com idades que variam de 4 a 14 anos de idade, sendo apenas uma que possui outro filho maior de idade (essa família em especial é a que destina a supervisão educacional da criança à irmã).

Entretanto em ambos os casos, de famílias menores e um pouco maiores, o pai e mãe aparecem como principais responsáveis pelo acompanhamento escolar das crianças nesse período de educação a distância, seguido da segunda maior porcentagem que seria apenas a mãe. Todavia, esses mesmos dados evidenciam o materialismo das distribuições matrimoniais dentro das famílias, essas que, mesmo com a presença do pai e da mãe, possuem uma divisão de papéis em que majoritariamente a função materna se torna a de cuidados integrais para e com a criança, assim como com sua educação. De acordo com os dados, não houve nenhuma família participante que teve somente o pai como responsável pelo processo de supervisão e acompanhamento da educação de seu filho(a), mesmo sendo famílias com pais casados e moradores da mesma residência.

Esse fato se materializa em diferentes contextos e tempos, todavia, sofreu sua intensificação ao se materializar nesse momento de isolamento social. Segundo os dados da pesquisa realizada pelo Instituto Ipsos com a ONU Mulheres, publicada em junho de 2020, em investigação com 16 mil adultos de 16 países, sendo 1.000 entrevistas com brasileiros, o

Brasil é um dos países que mais sofrem com sintomas referentes ao desgaste devido à Covid-19. Dessa afirmação, os maiores índices apontam para as mulheres, cujos dados estruturamos na tabela a seguir:

Tabela 4 - Pesquisa da Ipsos com a ONU Mulheres, sobre os impactos da pandemia

Tipo de impacto	Posição do Brasil no ranking	Impactos nas mulheres	Impactos nos homens
Ansiedade	1°	49%	33%
Insônia	2°	33%	19%
Depressão	Não mencionado	14%	7%
Enxaquecas	1°	18%	9%
Alimentação desregulada (excesso)	1°	42%	36%
Alimentação desregulada (diminuição)	3°	7%	8%

Fonte: A autora (2020).

Em uma hierarquia fundada culturalmente e historicamente, como vimos em outros momentos desta investigação, a mulher, desde sua infância à fase adulta teve seu estereótipo marcado pelo sexismo, pela fragilidade e pelo trabalho doméstico e maternal, sofrendo alterações e progressos ao longo dos séculos, mas não deixando de carregar consigo as marcas do machismo estrutural, que se evidencia a cada detalhe que observamos em nossas vivências, sendo exemplificado nos dados acima apresentados e no excerto abaixo.

No Brasil, poucos saíram ilesos da pandemia. Apenas 22% do total de participantes locais disseram que não foram impactados por nenhum dos pontos abarcados no levantamento. Os homens foram os que mais se preservaram: 23%, contra 20% entre o sexo feminino. (Ipsos, 2020).

Nessa divisão desequilibrada de funções, a sobrecarga e os sentimentos se tornam aflorados e, muitas vezes, instáveis, principalmente para as mães. Em alguns relatos privados com as mães dos alunos em foco desta investigação, houve relatos sobre o esgotamento em ter que conciliar as tarefas domésticas, o ensino dos filhos, o trabalho formal e a própria saúde mental.

A turbulência de incertezas e (re)adaptações é inerente a esse período e torna a criança também participante dessas mudanças sentimentais e sensíveis, conforme ilustramos no gráfico a seguir, no qual resumimos os principais comentários dados pelos pais diante do questionamento: “Sobre os sentimentos da criança: Como ela está reagindo a esse período em casa?”:

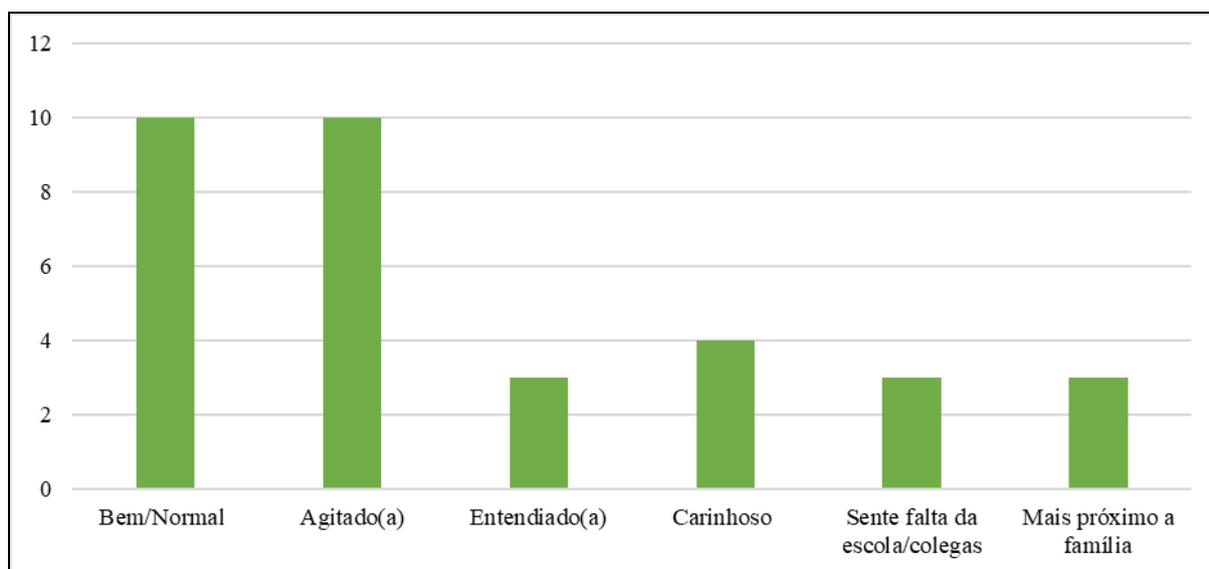


Gráfico 3 – Palavras principais nos comentários dos pais sobre os sentimentos das crianças. *Fonte:* A autora (2020).

Entre os excessos sentimentais e as ausências dos mesmos, tivemos apenas 31% de crianças que não sofreram nenhuma alteração de humor ou de comportamento nesse período em casa, caracterizando-se pelas palavras “bem” e “normal”, segundo os relatos dos pais. Todavia, os demais sujeitos enfrentaram os contrastes dos sentimentos e das inquietações que permeiam a quebra da rotina e a adaptação emergente a um novo estilo de vida. A maioria dos relatos, sendo 30%, mostraram um aumento na agitação infantil, sendo muitas vezes justificado pela ausência de outras crianças e adultos para brincar (essas respostas foram dadas principalmente pelas famílias compostas por três pessoas, sendo elas o pai, a mãe e a criança, apenas), como também por não poderem sair de casa para passear, viajar e visitar amigos e parentes.

Outras porcentagens apresentaram também uma (re)aproximação com a família, em que, segundo os pais, a criança vem se mostrando mais apegada, carinhosa e sorridente. Esses comentários foram feitos principalmente por famílias que sempre trabalharam em período integral e que as crianças permaneciam após o horário habitual na escola, sendo que muitas

dessas ficavam sob a supervisão de outros parentes, como avós. Devido às novas rotinas, aproximaram não só os corpos, mas as relações entre quem sempre morou sob o mesmo teto e hoje pode realmente compartilhar esse ambiente, mesmo que de modo obrigatório e emergente.

Entre essas aproximações e distanciamentos, entre se reinventar e sobreviver, as rotinas de todos, alunos e professores, sofreram alterações. Muitos familiares relataram, no início do isolamento social, que se sentiam desorientados em articular todas as tarefas, mesmo estando a maioria em casa e seguir uma rotina estava sendo uma tarefa desafiadora. Nos questionamentos sobre a rotina e os interesses infantis em casa, muitos pais afirmaram que tentavam inicialmente seguir uma rotina simular a escolar, ou em adaptação aos seus horários pessoais de trabalho, mas que as crianças passavam boa parte do dia em frente as telas, assistindo filmes e músicas infantis, mas também que exploravam os brinquedos, os objetos de casas, a pintura, a dança, a imaginação. Meses depois eles foram indagados novamente sobre as articulações de rotinas, horários e vivências e, com o retorno de muitos ao trabalho, o tempo se tornou um grande divisor.

No gráfico abaixo, temos as principais dificuldades na adaptação das rotinas com a educação digital, em um levantamento de informações realizado em setembro de 2020.

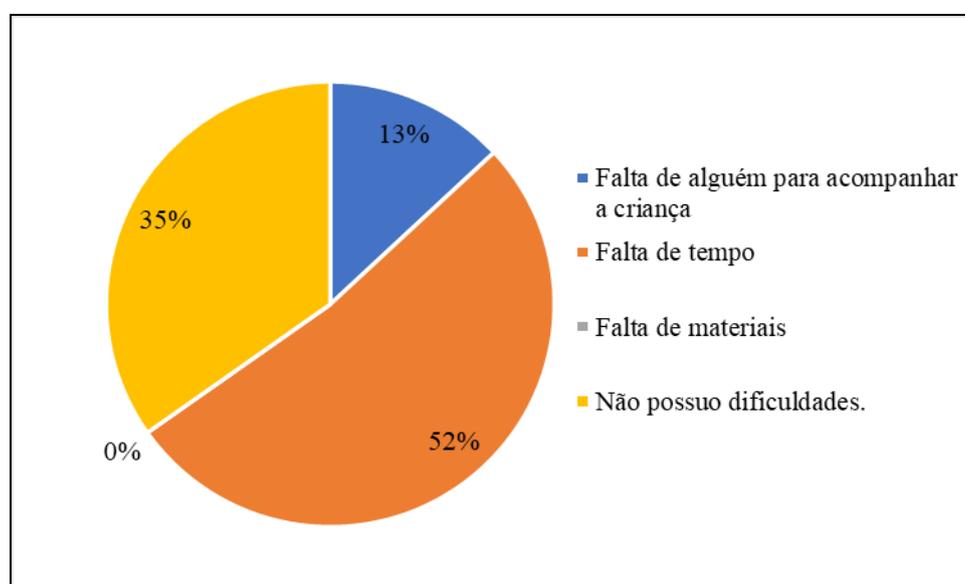


Gráfico 4 - Principais dificuldades dos pais na aplicação das propostas com as crianças. Fonte: A autora (2020).

Nele podemos perceber que o tempo é o principal desafio em se conviver com uma educação digital em um contexto familiar que não teve tempo hábil de se estruturar e surgiu de uma emergência. Ser empático a essa situação é um dos aspectos que fomentam a proposta

deste estudo, buscando não “preencher o tempo” das crianças e de seus responsáveis, mas de propiciar oportunidades de enriquecer e desenvolver em meio a esse cenário, sem a conotação da obrigatoriedade de se educar, mas da necessidade do desenvolvimento e do conhecimento sobre o assunto no favorecimento pessoal e coletivo de seus envolvidos.

Nesse tempo de estar em casa e estar longe das crianças nas escolas, que nós, educadores, possamos reforçar os princípios éticos, estéticos e políticos que têm nos orientado. Devemos também tomar cuidado em não sublinhar modelos estereotipados e limitantes do que é educar e cuidar de crianças. Em casa, deixem as crianças no papel de filhos e os pais no papel de pais. (Fochi, 2020).

Dessa maneira, o presente estudo se pauta em “deixar ser” tanto as crianças, como os adultos e, tornar o respeito, a criticidade e sensibilidade aspectos propícios à igualdade, no que se refere às questões de gênero. É nesse sentido que, na próxima seção, apresentaremos nossa proposta de atividades a ser aplicada no mês de novembro.

6 PROJETO: “COISAS DE MENINO, DE MENINA E DE CRIANÇA!”

Entre a necessidade e a obrigatoriedade, as verdades individuais e a cultura popular, o conhecimento e o senso comum, a realidade experienciada e a assistida, o nosso tema se estrutura em um enraizamento que permeia os tempos, as classes, as sociedades. Tendo em vista esta precariedade vivenciada por nós na discussão sobre as questões de gênero no enredo infantil ainda no século XXI, não só compreendemos a emergência desse debate, como também o nosso compromisso e comprometimento com a luta para que a teoria não se esgote apenas nela, podendo se expandir e acrescentar, em sua empregabilidade prática, a outros espaços, pessoas e realidades.

Partindo desse olhar, o projeto “*Coisas de menino, de menina e de criança*” tem em sua titulação um breve resumo a respeito da própria discussão, ou seja, o tratamento sobre a desigualdade de gênero presente em aspectos formativos da infância – como a identidade pessoal da criança, expandida para os interesses e opiniões das mesmas sobre assuntos diversos, como vestimentas e cortes de cabelo, por exemplo.

Tendo como base estrutural as teorias, estudos, discussões e necessidade evidente do tratamento qualitativo do e com o tema (como discutido nas seções anteriores), este projeto de pesquisa se desenvolve em um viés duplo, sendo teórico e prático.

O primeiro – a estrutura teórica do projeto – compreende os conhecimentos e informações levantadas, analisadas e articuladas. Isto é, aborda uma junção entre os estudos científicos e as informações obtidas com a coleta de dados. Nesta conexão, estabelecemos as diretrizes pedagógicas, configuramos as demandas e planejamos as propostas educacionais a serem aplicadas, com fundamentos, perspectivas e veracidade, considerando a realidade envolvida.

Já o segundo – a prática do projeto – executa esse planejamento. Desse modo, compreende as esferas formativas do público-alvo, as demandas de conteúdo e a acessibilidade compatível com os objetivos da pesquisa. Sendo aplicada ao longo de dois meses, no ano de 2020, a parte prática do projeto compreende três subtemas, cada qual com duas atividades, além de três sugestões adicionais. Todas foram compartilhadas pelas redes sociais vinculadas, considerando os seguintes aspectos básicos:

- (1) Tempo: todas as atividades foram pensadas com uma execução simples e rápida, possuindo no máximo 20 minutos de desenvolvimento. Esta escolha metodológica foi pensada para atender não só o modo sutil e natural de abordar a concentração e a curiosidade infantil, mas também de suprir a demanda de ausência

de tempo, apontada pelos pais como uma das principais dificuldades no acompanhamento escolar dos filhos;

(2) Materiais: pensadas de modo prático, as atividades apoiam-se no uso de materiais simples, do próprio cotidiano das famílias. Entretanto, para a garantia de possibilidades a todos os envolvidos, também disponibilizamos um kit de materiais para cada criança inserida, com retirada na instituição educacional, sede desta pesquisa. Esse kit foi montado de acordo com as necessidades de cada uma das aulas, contendo papéis, barbantes, objetos riscantes, entre outros. É importante lembrar que outro aspecto dos materiais seria a utilização da internet, sendo este averiguado e confirmado positivamente antes do início de todo o projeto;

(3) Conteúdos: tanto nas atividades como nas sugestões, os conteúdos sobre o debate de gênero foram tratados de modo lúdico, respeitando o desenvolvimento da criança e incorporado às vivências naturais do dia a dia das famílias, possibilitando a leveza da discussão e o melhor entendimento;

(4) Meios de interação/divulgação: para a interação, foram utilizadas as redes sociais do Facebook e do WhastApp, assim como a disponibilização do material impresso em formato de apostila, para retirada na instituição, de caráter opcional. Entretanto, as devolutivas das famílias foram fornecidas apenas via WhastApp, tanto no grupo coletivo como em conversas particulares com a pesquisadora-professora;

Nessa articulação de pensamentos, planejamentos e vivências, foram estruturados três planos de aula e, ainda, sugestões pedagógicas opcionais, considerando as questões de gênero e os contextos infantil e adulto. Nos tópicos a seguir, caracterizaremos, explanaremos e compartilharemos os modos nos quais esse momento prático da pesquisa foi estruturado.

6.1 Planos de aula

Entendemos que nenhuma família tem a incumbência pedagógica de educar e aplicar as atividades escolares do modo como fazemos em sala de aula, enquanto professores. Cada sujeito tem a sua função e local de exercício e, por isso, não há obrigatoriedade na realização das propostas, sendo todos os sujeitos voluntários e cientes de suas responsabilidades no presente estudo, como discutimos em seções anteriores. Respeitando esta posição, as propostas foram pensadas de modo articulado entre as necessidades e realidades dos envolvidos. É importante ressaltar que todas as propostas precisam da supervisão de um

adulto, assim como depende dele(s) o registro fotográfico, os retornos sobre o desenvolvimento e resultados das atividades.

Diante do exposto, as propostas pedagógicas elaboradas se tratam, primeiramente, de um debate acerca das questões de gênero, com o foco na discussão sobre a identidade individual e coletiva dos participantes. Para tanto, possuem um desdobramento em três aspectos, sendo eles: reconhecimento facial e do corpo, diversidade capilar e vestimentas. No desenvolvimento desses subtemas, temos um total de seis aulas, com um tempo médio de duração de 20 minutos cada, aplicadas ao longo de três semanas do mês de novembro de 2020, sempre às quintas e sextas-feiras.

A seguir, temos, sequencialmente, os planos de aula utilizados, onde são abordadas as estruturas formais pedagógicas, ou seja, com a caracterização do seu conteúdo, objetivos, materiais, avaliação e desenvolvimento.

Quadro 10 – Proposta de atividade 1: Gênero e Identidade

Conteúdo: Gênero e Identidade	
Título da proposta: Coisas de menino, de menina e de criança: Frida Kahlo	
Tempo estipulado: 20 minutos cada aula (total de 2 aulas)	
Materiais necessários: Acesso à Internet e áudio (para reprodução do vídeo), um espelho médio (que dê para contemplar o rosto da criança), materiais riscantes em espelho (como canetinhas ou batom, por exemplo).	
Objetivos:	
<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer e compreender as características físicas individuais; • Promover o respeito as particularidades de cada um; • Desenvolver a compreensão de regras simples e a coordenação visomotora (no manuseio dos materiais); • Explorar a imaginação, os sentidos e a percepção visual; 	
Desenvolvimento:	<p>(AULA 1) 1º momento: Apresentação do vídeo “<i>Mulheres Fantásticas: Frida Kahlo</i>”, de 1min e 07 segs. de duração.</p> <p>Disponível no link: https://www.youtube.com/watch?v=vnZjagn3W2o (divulgação do link sobre o museu virtual de Frida Kahlo, com acesso gratuito).</p> <p>2º Momento: Discussão e reflexão sobre o vídeo.</p>

	<p>(AULA 2) 1º momento: Conversa com a criança sobre os seus traços faciais, como ela se enxerga.</p> <p>2º momento: Trabalhar o autorretrato como uma forma de identificação de si. Para isso, utilizar um espelho e algum material riscante (canetinhas, batom etc.). Dê o espaço, os materiais e as instruções à criança, assim como liberdade artística para sua criação. Oriente que ela contemple a si mesma no espelho, assim como desenha o que vê nele.</p>
Avaliação:	<p>Diante das possibilidades de se trabalhar a obra e vida de Frida Kahlo, essa atividade é a que mais se adapta ao contexto familiar de aplicação. Nesse sentido, tem a sua avaliação pautada nas devolutivas dos familiares, esperando-se que as crianças compreendam algumas características que as formam, por meio da arte.</p>

Nota: plano de aula elaborado especificamente para os sujeitos em foco. *Fonte:* A autora (2020).

Quadro 11 – Proposta de atividade 2: Gênero e Penteados

Conteúdo: Gênero e Penteados	
Título da proposta: Coisas de menino, de menina e de criança: Cabelos	
Tempo estipulado: 20 minutos	
Materiais necessários: Acesso à internet e áudio (para reprodução da música), rolos de papel higiênico, papel sulfite, objetos riscantes (lápis de cor, canetas hidrográficas, giz ou similares), papel crepom, barbantes, cola, tesoura.	
Objetivos:	
<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver a compreensão de regras simples e a coordenação visomotora (no manuseio de alguns dos materiais); • Reconhecer os seus interesses e gostos pessoais em relação ao cabelo; • Promover o respeito e a ampliação dos conhecimentos referentes a tipos diferentes de corte, formato e penteados de cabelos humano. 	
Desenvolvimento	<p>(AULA 1) 1º momento: Apresentação da música “O cabelo da menina” para a discussão e reflexão sobre o respeito, reconhecimento e sociabilidade com os tipos diferentes de gosto e do próprio cabelo (disponibilização do arquivo em formato de livro digital).</p> <p>Link da música: https://www.youtube.com/watch?v=k6L4EB-NzoY</p> <p>2º Momento: Discussão e socialização dos diferentes gostos, formatos e aspectos dos nossos cabelos (compartilhamento de mídias digitais).</p>

	<p>(AULA 2) 1º momento: Apresentação do material e diálogo sobre o desenvolvimento da proposta.</p> <p>2º momento: Confeção do brinquedo (pela criança, caso a mesma já possua habilidades manuais favoráveis para a proposta) e manuseio do material. Nesse momento temos uma breve sequência de 3 passos na confecção, sendo eles: Inicialmente organizar o material (rolo de papel higiênico, algo riscante e materiais para fazer o cabelo que preferir. Lembrando que no kit de materiais foram disponibilizados alguns materiais que também podem, e devem ser utilizados na proposta, como: alguns metros de barbante, canetas hidrográficas, lápis de cor, giz de cera, papel crepom colorido, cartolina e papel sulfite); montagem do visual do personagem, ou seja, desenho dos aspectos visuais do rosto; por fim, a colagem ou encaixe dos materiais que se referem ao cabelo, podendo variar de acordo com a disponibilidade de recursos, de gostos e de criatividade.</p>
Avaliação	<p>Espera-se que a criança possa ampliar a sua compreensão sobre o que se refere a modelos de cabelo, esses que podem ser curtos, longos, arrepiados, armados, mas não resumido em cabelo de menina ou de menino. A avaliação desses aspectos será feita por meio das devolutivas dos pais e familiares responsáveis diante da atividade.</p>

Nota: plano de aula elaborado especificamente para os sujeitos em foco. *Fonte:* A autora (2020).

Quadro 12 - Proposta de atividade 3: Gênero e Vestuário

Conteúdo: Gênero e Vestuário	
Título da proposta: Coisas de menino, de menina e de criança: Roupas	
Tempo estipulado: 20 minutos	
Materiais necessários: Acesso à internet e áudio (para reprodução da música), e roupas do cotidiano (de adultos e crianças).	
Objetivos: <ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver a compreensão de regras simples e a coordenação visomotora (no manuseio de alguns dos materiais); • Incentivar a liberdade de expressão em vestuários e de compreensão de que o conforto e bem estar são mais importantes. 	
Desenvolvimento	<p>(AULA 1) Trazendo a discussão sobre as roupas de menino e de menina, esse momento é realizado por meio do diálogo, compartilhando opiniões e gostos, entre adultos e crianças. Para tanto, indagaremos sobre os pensamentos e posicionamentos diante desse tema, mostrando também os interesses de cada</p>

	<p>um a respeito do que vestem, e gostariam de vestir.</p> <p>Para auxiliar essa conversa, será disponibilizado um vídeo como sugestão de discussão (que também se encontra no tópico de sugestão dessa dissertação).</p>
	<p>(AULA 2) Materializando a discussão anterior, a segunda aula foi pensada como modo de explorar a imaginação, a criatividade, a reflexão e a diversão, por meio da proposta de criar figurinos variados de acordo com o gosto individual, vestindo-se como preferir e propondo uma espécie de desfile com essas montagens de figurinos, entre adultos e crianças.</p>
Avaliação	<p>Espera-se que a criança possa compreender o universo das roupas como além do estereótipo de roupas femininas e masculinas, mas trajes para se vestir, sentir-se confortáveis e felizes. A avaliação desses aspectos será feita por meio das devolutivas dos pais e familiares responsáveis diante da atividade.</p>

Nota: plano de aula elaborado especificamente para os sujeitos em foco. *Fonte:* A autora (2020).

Considerando os planos de aula expostos acima, entendemos que para a melhor acessibilidade, compreensão e aplicação dos mesmos pelas famílias, outras formas de linguagem seriam necessárias. Para tanto, no tópico a seguir, teremos os modos de divulgação dessas atividades, abordando todas as informações essenciais de modo sutil, simples, prático e dinâmico de leitura e entendimento.

6.2 Divulgação das propostas pedagógicas

Nesse momento, compreendemos os modos de comunicação com as famílias, a linguagem utilizada e os recursos possibilitadores do compartilhamento da divulgação do projeto. Entendendo que a comunicação principal se deu por meio da escrita, apoiando-se no compartilhamento pelas redes sociais e fazendo o uso de diálogos por áudios e/ou vídeos quando se tinham dúvidas ou para melhores esclarecimentos, por exemplo.

É importante destacar que a divulgação inicial do projeto, em julho de 2020, se deu no período de ingresso e adaptação das comunidades familiares à educação digital. Desta forma, esse processo ocorreu de modo individual, por meio de ligações, áudios e escrita em conversas com os envolvidos. Em concordância e cientes dos objetivos, conteúdos e desenvolvimento do projeto, os familiares foram direcionados, primeiramente, ao momento de coleta de dados, por meio do questionário *online*, aplicado em julho de 2020. Somente em outubro, tivemos a retomada do projeto junto às famílias, por meio da aplicação do segundo

questionário, seguindo pela execução das propostas pedagógicas e sugestões, nos meses de novembro e dezembro do mesmo ano.

Sabendo disso, do tempo passado entre a coleta de dados e o retorno à parte prática desta pesquisa, nos atentamos ao resgate das características principais do projeto, garantindo a participação com mais compreensão e entendimento vivaz. Nesta retomada, os conteúdos essenciais da proposta foram sistematizados em formato de texto simples, com imagens auxiliares e apoio total em caso de dúvidas.

Abaixo, temos o texto e as imagens utilizadas como meio de retomada do projeto nas lembranças das famílias, sendo direcionado de modo individual, em conversas particulares. Vejamos o material divulgado:

 Boa tarde família,

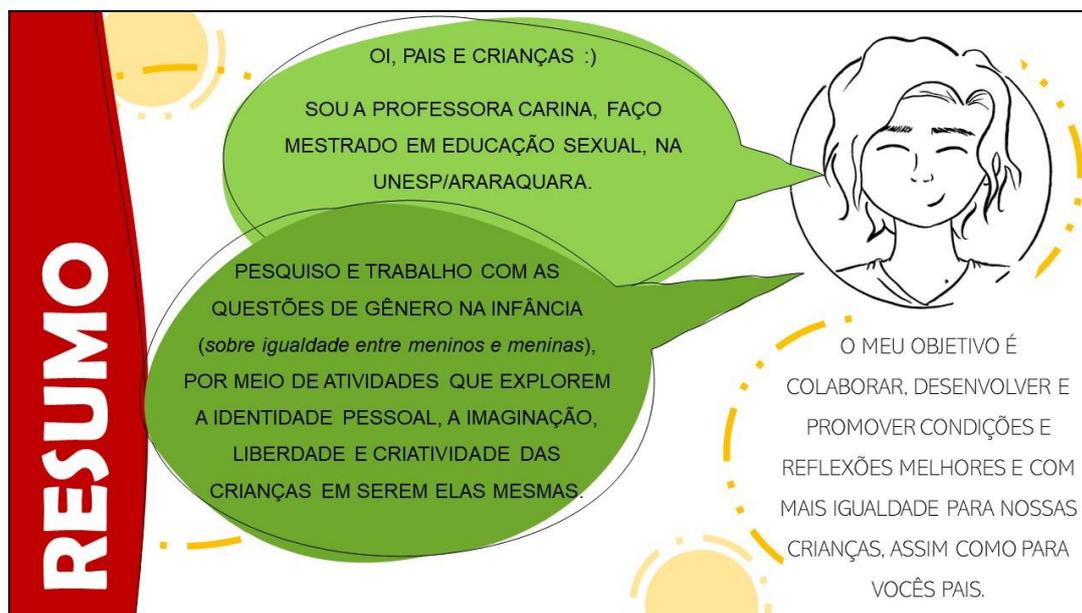
Retomando a pesquisa que estão participando (trouxe um resumo na imagem, mas se quiserem saber mais estarei à disposição), gostaria de convidar vocês para participarem desse novo momento da pesquisa, a parte prática de aplicação.

Ela está dividida em 2 momentos:

- (1) Um questionário simples, com questões sobre as infâncias de vocês pais e, algumas vivências dos seus filhos.
- (2) Duas atividades semanais (durante 3 semanas) que vocês podem aplicar com as crianças. E sugestões de materiais para vocês refletirem e conhecerem mais sobre o assunto.

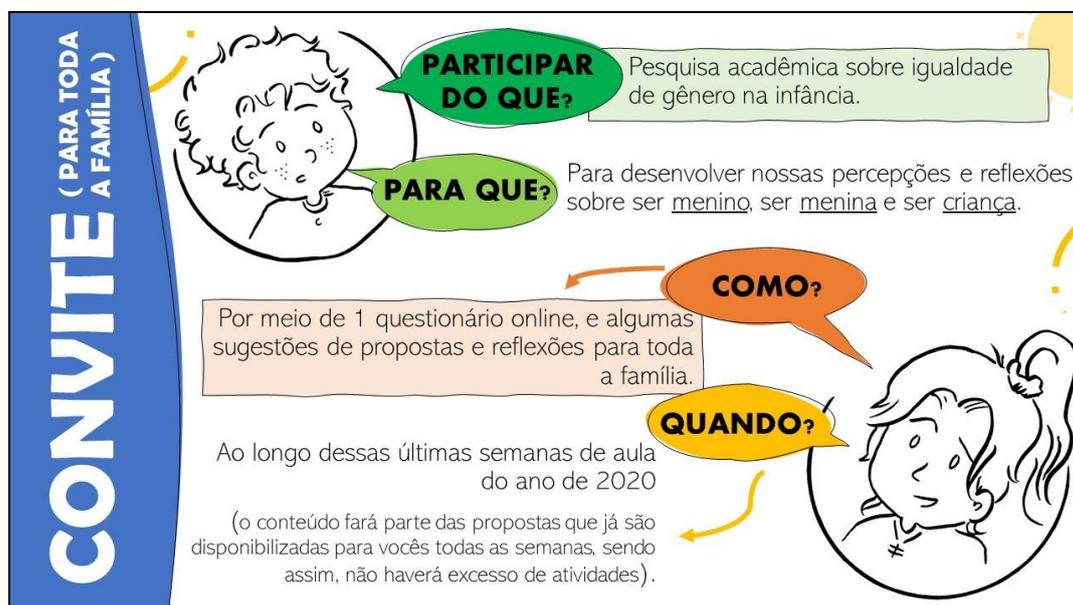
Qualquer dúvida estarei aqui para o que precisarem. Muito obrigada! 

Imagem 1 - Resumo da proposta para às famílias



Nota: Design da imagem criado pela autora, acervo pessoal. Fonte: A autora (2020).

Imagem 2 - Convite às famílias



Nota: Design da imagem criado pela autora, acervo pessoal. Fonte: A autora (2020).

Após esse momento inicial de retorno das atividades, prosseguimos com o desenvolvimento semanal das propostas ao longo do mês de novembro de 2020.

A primeira proposta com o tema “Gênero e Identidade”, intitulada “Coisas de menino, de menina e de criança: Frida Kahlo”, além dos seus objetivos, também foi pensada como

modo sutil e abrangente de se iniciar essa discussão. Abordando um contexto simples de desenvolvimento, essa proposição foi dividida em duas aulas complementares, para não sobrecarregar a família e não tornar o assunto cansativo e/ou genérico. As aulas foram aplicadas ao longo dos dias 12 e 13 de novembro de 2020 e denominadas, respectivamente, “Colorindo a vida: reflexões” e “Colorindo a vida: quem eu sou?”. Os textos de divulgação às famílias seguem abaixo:

Proposta de atividade 1 (Aula 1) - Colorindo a vida: reflexões

Imagem 3 – Colorindo a vida: reflexões



Nota: Design da imagem criado pela autora, acervo pessoal. Fonte: A autora (2020).

Boa tarde famílias,

A proposta de hoje é para refletirmos como podemos “colorir” nossas vidas, mesmo em tempos tão incertos. Para isso, sugerimos um resumo (bem curto, de 1min) sobre a vida e obra da pintora Frida Kahlo (um símbolo de resistência, luta e arte).

Essa atividade é uma reflexão conjunta, para os adultos e crianças, sobre como podemos encontrar forças para nos reinventarmos sempre, nos enxergando de diferentes ângulos.

Link do resumo: <https://www.youtube.com/watch?v=vnZjagn3W2o>

Sugestão para visitarem gratuitamente o museu online “Frida Kahlo”:
<https://www.museofridakahlo.org.mx/es/frida-kahlo/>

Proposta de atividade 1 (Aula 2) - Colorindo a vida: quem eu sou?

Imagem 4 – Colorindo a vida: quem eu sou?

**Colorindo a vida:
quem eu sou?**

Exploração das nossas características faciais no espelho, como um autorretrato. Para isso, vocês precisam:

ESPELHO + ALGO PARA DESENHAR + VOCÊS

Obs.: Conversem com as crianças sobre o que elas veem, como podemos desenhar essa visão. Desenhem e façam a atividade com elas.

Nota: Design da imagem criado pela autora, acervo pessoal. *Fonte:* A autora (2020).

Bom dia a todos,

Entre as muitas características que nos formam, olhar para nós mesmos requer atenção, cuidado e contemplação.

A proposta de hoje é explorarmos nossas características faciais no espelho, como um autorretrato. Para isso, vocês precisam de um espelho, algo para riscar (canetinha, batom, tinta, etc), e vocês mesmos.

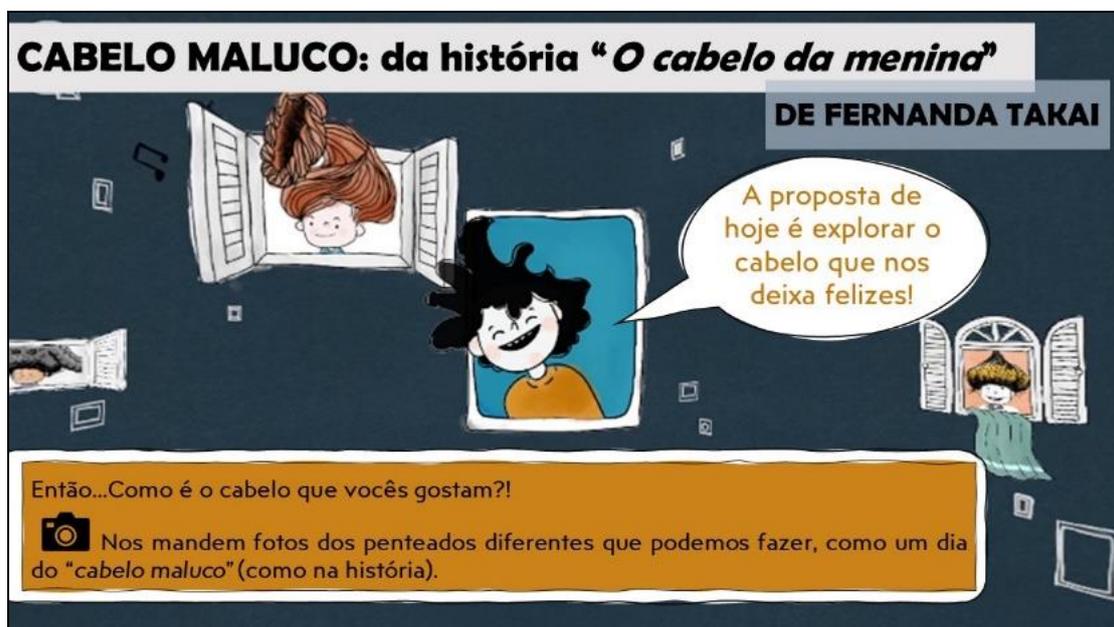
Obs.: Conversem com as crianças sobre o que elas veem, como podemos desenhar essa visão. Desenhem e façam a atividade com elas.

Prosseguindo com as propostas, na semana seguinte, nos dias 19 e 20 de novembro de 2020, foi divulgada a “Coisas de menino, de menina e de criança: Cabelos”. A esta, seguiu-se uma divisão sequencial com duas atividades, respectivamente denominadas “Cabelo Maluco: da história *O cabelo da menina*”, de Fernanda Takai; e “Cada um com o seu cabelo”. O trabalho com as questões de gênero se deu em articulação com as características físicas pessoais, em especial, os tipos e penteados de cabelo.

Nessa sequência, foram abordados os modos como enxergamos os gostos, as características e o respeito para consigo mesmo e para com o outro, em relação aos tipos diferentes de cabelo. Por meio de um momento inicial de reflexão, seguindo pela confecção de um brinquedo, a proposta teve o intuito de trabalhar a temática de modo lúdico, divertido e com materiais de fácil acesso e manuseio, explorando as relações e a criatividade. Para tornar mais acessível às famílias, foram disponibilizados os seguintes textos, imagens e acervo de material (livro em PDF):

Proposta de atividade 2 (Aula 1) - Cabelo Maluco: da história “O cabelo da menina”, de Fernanda Takai

Imagem 5- Cabelo Maluco: da história “O cabelo da menina”, de Fernanda Takai



Nota: Design da imagem criado pela autora, acervo pessoal. Fonte: A autora (2020).

🌸 Bom dia famílias,

Cada um tem um jeito único de ser, de se vestir, de brincar e, também, de arrumar o seu cabelo. Pode ser curto ou longo, arrepiado ou encaracolado, preso ou solto, de inúmeras maneiras.

A proposta de hoje é explorar o cabelo que nos deixa felizes! Como na história da “O cabelo da menina”, em que a menina sem medo se aventura em deixar o seu cabelo livre, assim como ela mesma, tornando-se assim, um meio de encorajar os seus amigos a explorarem o que os deixam felizes.

Então como é o cabelo que vocês gostam?!

📷 Nos mandem fotos dos penteados diferentes que podemos fazer, como um dia do “cabelo maluco” (como na história).

Aqui segue o...

🎵 Link da música: <https://www.youtube.com/watch?v=k6L4EB-NzoY>

📖 Link da história contada: https://www.youtube.com/watch?v=9_NO3J4pItQ

📄 E o livro em PDF.

Proposta de atividade 2 (Aula 2) - Cada um com o seu cabelo

Imagem 6 – Cada um com o seu cabelo: Introdução



PROPOSTA DE ATIVIDADE:
Cada um com o seu cabelo

A proposta de hoje é a confecção de um brinquedo para trabalharmos os tipos de diferentes de cabelos e penteados que podemos fazer com eles.

Com ele podemos montar tipos diferentes de penteados, trabalhar as características individuais e nos divertimos.

Essa proposta busca desenvolver as concepções das crianças e das famílias sobre nossas identidades e características pessoais. Trabalhando o respeito as diferenças.

Nota: Design da imagem criado pela autora, acervo pessoal. Fonte: A autora (2020).

Imagem 7 – Cada um com o seu cabelo: Instruções



Nota: Design da imagem criado pela autora, acervo pessoal. *Fonte:* A autora (2020).

Boa tarde famílias,

A proposta de hoje é a confecção de um brinquedo para trabalharmos os penteados de cabelo. Vocês irão precisar de: rolo de papel higiênico, tintas ou canetinhas, e materiais para fazer o cabelo (algodão, crepom, barbantes, prendedor de varal, etc).

O passo a passo segue na imagem, é bem simples e rápido. E vocês podem dar continuidade no diálogo com as crianças sobre os tipos diferentes de cabelo que temos.

Para finalizar as três sequências de atividades pedagógicas elaboradas, temos o trabalho com o vestuário infantil e sua problematização de gênero, com o título “Coisas de menino, de menina e de criança: Roupas”. Dividindo-se também, em duas aulas, sendo respectivamente denominadas como: “As roupas que gosto de vestir” e “As roupas que gosto de vestir (combinações)”, aplicadas nos dias 26 e 27 de novembro de 2020. Pensando nesses dois momentos de aula, foram fornecidas as seguintes instruções as famílias, por meio de texto e imagem:

Proposta de atividade 3 (Aula 1) - As roupas que gosto de vestir

Bom dia famílias,

Hoje vamos falar sobre nossos gostos, principalmente de roupas. E aí, o que você gosta de vestir?

Dialogar com as crianças sobre suas preferências é muito importante para a formação da opinião e da identidade. E o assunto em questão nos traz também a reflexão sobre a necessidade de se pensar as roupas dos nossos pequenos para contemplar as suas infâncias, pensando no que é confortável e o que os deixem felizes.

Pensando nisso, perguntem para as crianças quais as roupas que elas mais gostam, falem as suas preferências também, conversem!

A seguir temos uma sugestão de vídeo sobre a necessidade de não se rotular as roupas (e as brincadeiras) de nossos pequenos. Deixem as crianças serem crianças!

Link: <https://www.youtube.com/watch?v=ZRg-uTwn5eI>

Proposta de atividade (Aula 2) - As roupas que gosto de vestir (combinações)

Imagem 8 – As roupas que gosto de vestir (combinações)

PROPOSTA DE ATIVIDADE:

As roupas que gosto de vestir

DESENVOLVIMENTO DA PROPOSTA

- Converse com o seu filho sobre as roupas que ele mais gosta de vestir.
- Fale também as suas preferências
- Deixe-o livre para montar o seu figurino (e tentar se vestir sozinho também), com seus gostos.
- Compartilhe conosco esse "desfile".

YouTube
Pesquisar

Que Corpo É Esse? | É de menino ou de menina? (Dandara)

19.314 visualizações • 22 de mai. de 2018

412 27 COMPARTILHAR SALVAR ...

Nota: Design da imagem criado pela autora, acervo pessoal. Fonte: A autora (2020).

Bom dia a todos,

Hoje é sexta-feira, que tal pensarmos nas roupas para curtir o final de semana?

Vamos explorar as possibilidades que temos ao misturar as roupas. Afinal, roupas foram feitas para nos sentirmos confortáveis, em seus diferentes aspectos, então, o que podemos elaborar juntos?

A proposta é incentivar a criança a montar figurinos variados (peguem outras roupas, de irmãos ou de vocês mesmos, pais), e as deixem explorarem as possibilidades.

Mandem fotos dessas elaborações!

Contemplando os três temas, as tarefas expostas foram fornecidas às famílias com os textos e imagens elencados via *online*, juntamente com explicações e instruções em caso de dúvidas ou curiosidades. Os materiais e as atividades em formato impresso também foram disponibilizados aos pais e às mães, sendo de caráter opcional a sua retirada na instituição de ensino a que eram vinculados. Para tanto, além das tarefas propostas e considerando o interesse de determinadas famílias, foram enviadas algumas sugestões de outros meios onde estudar e aprender sobre o assunto. No tópico a seguir teremos essa relação.

6.3 Sugestões

Este tópico do planejamento de propostas foi pensado como meio de fornecer fontes alternativas e de confiança, ao explorar outros contextos e alcances do tema por parte dos pais. Para tanto, engloba sugestões de leituras com livros *online*, episódios de série virtual, alguns textos e plataformas de acesso para quem quiser explorar mais o assunto, que foram disponibilizadas no decorrer da primeira semana do mês de dezembro de 2020, por meio das redes sociais de interação entre a pesquisadora-professora e as famílias.

6.3.1 Episódios de desenho animado

Os episódios indicados fazem parte de uma série produzida em parceria entre Unicef Brasil, *Childhood* Brasil e coprodução da *Slipt Studio*, que teve sua estreia na televisão em 2018 pelo canal Futura e encontra-se disponível *online* pela plataforma do *Youtube*. Com o título “Que corpo é esse?” a série é destinada a diferentes idades, do 0 aos 18 anos, dividida em 3 interprogramas, com conteúdo referente ao conhecimento sobre o próprio corpo, a importância do autocuidado e o respeito a si mesmo e ao outro.

Com linguagem e formato ágeis, a série de animação retrata uma família tipicamente brasileira, os Vila Cesar, que vivenciam situações e refletem sobre assuntos importantes para o desenvolvimento sexual dos seus cinco filhos e suas diferentes etapas de vida. Dividida em três micro séries voltadas para faixas etárias diferentes, são apresentadas situações que vão desde a descoberta dos órgãos sexuais na primeira infância, passando pelos dilemas da puberdade até temas mais complexos

com as relações abusivas, a primeira relação sexual, homofobia, os perigos na internet como o *sexting* e o *porn revenge*, etc. (ALMEIDA, 2018).

Nesse enredo da série trabalharemos com o interprograma de 0 a 6 anos, abordando dois episódios, com conteúdo referente ao reconhecimento do próprio corpo, suas intimidades, privacidade, autocuidado e interesses pessoais.

Seguem abaixo as indicações:

Episódio: Eu tenho um corpo (Ariel e Dandara)

Tempo: 3 min 13 seg.

Assuntos abordados: Partes íntimas do corpo, autocuidado e cuidados de segurança.

Link: <https://www.youtube.com/watch?v=trkbeZkygwE>

Resumo: Ariel se dá conta de que tem um corpo e começa a explorá-lo, bem como tudo o que está à sua volta através da boca. Um certo dia, tomando banho com a irmã Dandara, os dois fazem uma descoberta importante: eles têm partes do corpo diferentes. O pai, Aquiles, fala com Dandara sobre os cuidados envolvendo essas partes íntimas no que se refere à autoproteção e higienização.

Episódio: É de menino ou de menina? (Dandara)

Tempo: 3 min 16 seg.

Assuntos abordados: Estereótipos e equidade de gênero em brincadeiras infantis.

Link: <https://www.youtube.com/watch?v=ZRG-uTwn5eI>

Resumo: Dandara recebe em sua casa a amiga Milena. Entre uma brincadeira e outra, ambas se deparam com personagens e se questionam quais são “de menina” e quais são “de menino”. O irmão Kauã desconstrói com a dupla os estereótipos de gênero e mostra como é divertido brincar junto e ser quem você quiser.

A seguir temos os modos de disponibilização e acesso aos pais, com uma linguagem de fácil compreensão, entendendo que a agilidade e rapidez são primordiais frente ao trabalho *online* com às famílias, segundo as próprias informações dos questionários respondidos por eles.

Texto e imagens divulgadas aos pais:

Bom dia 😊,

Com o término das atividades pedagógicas das últimas semanas, temos agora algumas sugestões para vocês explorarem e se divertirem com o assunto junto às crianças.

Hoje, por exemplo, temos em versão de desenho animado, 2 vídeos que contemplam essa discussão, um se refere ao corpo humano e a necessidade do autocuidado e, da segurança com as partes íntimas, por exemplo. O outro, já foi utilizado anteriormente, mas vale a pena retomar o diálogo sobre as brincadeiras que não se dividem no mundo dos meninos e das meninas, mas são de crianças.

Assistam, se divirtam e conheçam um pouco mais!

Imagem 9 – Sugestão: Desenho animado (parte 1)

SUGESTÃO: Desenho animado **PARTE 1**

Episódio: Eu tenho um corpo (Ariel e Dandara)

Tempo: 3 min 13 seg.

Assuntos abordados: Partes íntimas do corpo, autocuidado e cuidados de segurança.

Link: <https://www.youtube.com/watch?v=trkbeZkygwE>

The image shows a graphic design for a video suggestion. It features a dark green header with the text 'SUGESTÃO: Desenho animado' and 'PARTE 1' in a large, bold, yellow font. Below the header, there is a white rectangular area with a torn paper effect at the top and bottom edges. Inside this area, the text provides details about the video: 'Episódio: Eu tenho um corpo (Ariel e Dandara)', 'Tempo: 3 min 13 seg.', 'Assuntos abordados: Partes íntimas do corpo, autocuidado e cuidados de segurança.', and 'Link: https://www.youtube.com/watch?v=trkbeZkygwE'. To the right of the text, there is a screenshot of a YouTube video player. The video player shows a cartoon scene with two characters, a man and a woman, in a bathroom. The video title is 'Que Corpo É Esse? | Eu tenho um corpo (Ariel e Dandara)'. The video player interface includes a search bar, a play button, a progress bar, and a 'COMPARTILHAR' button.

Nota: Design da imagem criado pela autora, acervo pessoal. Fonte: A autora (2020).

Imagem 10 – Sugestão: Desenho animado (parte 2)



Nota: Design da imagem criado pela autora, acervo pessoal. Fonte: A autora (2020).

6.3.2 Livros Online

As indicações de livros, a seguir, contemplam o link para o acesso ao livro *online*, de modo gratuito e sem necessidade de cadastro na plataforma. Além disso, proporcionam às crianças histórias com efeitos sonoros e visuais, tornando a experiência de leitura *online* mais empolgante aos olhos infantis.

Título: Pode ser

- Escrito por Adriana Falcão
- Ilustrado por Willian Santiago
- Resumo: A magia do futebol e do universo infantil se unem nesta história de Adriana Falcão, em que a bola garante o entrosamento de uma garotinha com a turma da escola.
- Link: <https://www.euleioparaumacrianca.com.br/livros/pode-ser/?.pdf>

Título: Malala, a menina que queria ir para a escola

- Escrito por Adriana Carranca
- Ilustrado por Bruna Assis
- Resumo: Conheça a história da menina que não desistiu do seu sonho de estudar.

- Link: <https://www.euleioparaumacrianca.com.br/livros/malala-a-menina-que-queria-ir-para-a-escola/>

Título: O cabelo da menina

- Escrito por Fernanda Takai
- Ilustrado por Carolina Ina
- Resumo: Uma garotinha capaz de mudar a atitude de uma escola inteira usando apenas sua personalidade e um corte de cabelo “malucão”.
- Link da música: <https://www.youtube.com/watch?v=k6L4EB-NzoY>
- Link do livro: <https://www.euleioparaumacrianca.com.br/livros/o-cabelo-da-menina/>

Título: Entre sonhos e dragões

- Escrito por Adriana Carranca
- Ilustrado por Bruna Mancuso
- Resumo: Meninas e meninos precisam se unir e usar armas nada convencionais para defender seu reino, que foi invadido por dragões.
- Link: <https://www.euleioparaumacrianca.com.br/livros/entre-sonhos-e-dragoes/>

No texto e imagens abaixo temos os modos como tais informações foram disponibilizadas às famílias, via redes sociais.

Bom dia famílias,

Dando continuidade as sugestões, hoje temos em versões online, com sons, movimentos e animação, alguns livros infantis que retratam diversos momentos da infância tratando as diferenças, o respeito, a igualdade e a imaginação.

Leiam para as crianças e entrem nesses mundos com elas também!

 Link “Entre sonhos e dragões”:
<https://www.euleioparaumacrianca.com.br/livros/entre-sonhos-e-dragoes/>

 Link “O cabelo da menina”:
<https://www.euleioparaumacrianca.com.br/livros/o-cabelo-da-menina/>

 Link “Malala, a menina que queria ir para a escola”:
<https://www.euleioparaumacrianca.com.br/livros/malala-a-menina-que-queria-ir-para-a-escola/>

📖 Link “Pode ser”: <https://www.euleioparaumacrianca.com.br/livros/pode-ser/?pdf>

Imagem 11 – Sugestão: Livros Online



Nota: Design da imagem criado pela autora, acervo pessoal. Fonte: A autora (2020).

6.3.3 Para saber mais sobre gênero e infância (para adultos):

Finalizando as indicações de sugestões para o aprofundamento no tema, temos nesse momento um direcionamento aos pais, com dois textos que se referem ao tratamento sobre o machismo estrutural e os estereótipos de gênero, com linguagem acessível e uma explanação sutil, crítica e exemplificada pelo nosso próprio cotidiano e posturas. Vejamos:

Assunto: Machismo estrutural

- Título: “Educar para a igualdade: 20 coisas para dizer aos meninos”
- Ano de publicação: 2017
- Plataforma de publicação: Portal Lunetas
- Resumo: Com a oferta de explicações e frases importantes a se dizer a qualquer menino, em diferentes momentos do seu crescimento, o texto traz uma abordagem sobre as questões ligadas aos estereótipos de gênero e posturas machistas naturalizadas que alimentam a discriminação de gênero em uma estrutura histórica e cultural, possibilitando reflexões e modos de se repensar tais pensamentos e atitudes no modo como tratamos nossas crianças.

- Link: <https://lunetas.com.br/igualdade/>

Assunto: Personagens (fictícios e reais) e Gênero

- Título: “Fridaranha”: e se o Homem Aranha e a Frida Kahlo fossem um só?
- Ano de publicação: 2017
- Plataforma de publicação: Portal Lunetas (escrita por Mayara Penina)
- Resumo: Um acontecimento diferente de aniversário. Uma criança de 5 anos de idade estava indecisa em suas escolhas a respeito do tema para a festa de aniversário. Optando por não “eliminar” os dois favoritos elencados, acabou escolhendo ambos, dando origem à festa temática da Frida Kahlo e do Homem Aranha, ou melhor “Fridaranha”. A ideia foi defendida pela garota, mostrando que podemos ser o que quisermos ser, argumento esse que foi incentivado pela família.
- Link: <https://lunetas.com.br/melhor-festa-e-se-o-homem-aranha-e-frida-kahlo-fossem-um-so/>

Desse modo, foram disponibilizados os resumos, os links e os conteúdos principais tratados nos artigos, com o intuito de acrescentar e promover a reflexão, a curiosidade e o conhecimento sobre os assuntos.

A seguir temos os modos como foram divulgadas as informações aos pais:

Boa tarde pais,

Para finalizarmos as sugestões da semana, temos duas indicações de leituras para vocês, sobre alguns assuntos que muitas vezes passam por nós como naturais, mas precisam de atenção, para garantir a nossas crianças condições melhores para um crescimento mais saudável, igualitário e humano. Segue os links:

- <https://lunetas.com.br/igualdade/>
- <https://lunetas.com.br/melhor-festa-e-se-o-homem-aranha-e-frida-kahlo-fossem-um-so/>

Imagem 12 – Sugestão: Artigo sobre machismo estrutural

SUGESTÃO: Artigo

Assunto: Machismo estrutural

Resumo: Com explicações e frases importantes a se dizer a qualquer menino, em diferentes momentos do seu crescimento, o texto traz questões ligadas aos estereótipos de gênero e posturas machistas naturalizadas que alimentam a discriminação de gênero em nossa história e no nosso dia a dia, possibilitando reflexões sobre tais pensamentos e atitudes no modo como tratamos nossas crianças.

Nota: Design da imagem criado pela autora, acervo pessoal. Fonte: A autora (2020).

Imagem 13 – Sugestão: Artigo sobre personagens (fictícios e reais) e gênero

SUGESTÃO: Artigo

Assunto: Personagens (fictícios e reais) e Gênero

Resumo: Um acontecimento diferente de aniversário. Uma criança de 5 anos de idade estava indecisa em suas escolhas a respeito do tema para a festa de aniversário. Optando por não “eliminar” os dois favoritos elencados, acabou escolhendo ambos. A ideia foi defendida pela garota, mostrando que podemos ser o que quisermos ser, argumento esse que foi incentivado pela família.

Nota: Design da imagem criado pela autora, acervo pessoal. Fonte: A autora (2020).

7 APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

7.1 Impressões e colaboração dos participantes

Tendo em vista as explanações, problematizações e ideais defendidos nesta pesquisa, este tópico compreende as impressões sobre o desenvolvimento da parte prática deste estudo. Ao englobar as recepções das propostas, dificuldades, alcances e envolvimento dos participantes, iremos nos debruçar sobre a necessidade de se vivenciar qualitativamente essas interações, especialmente no contexto a distância de educação.

Iniciamos com a discussão acerca da recepção e a participação dos pais nas propostas elaboradas, tendo como apoio os instrumentos de coleta: diálogos pelas redes sociais e pelas devolutivas *online* das atividades e dos questionários. Cientes e receptivos, os familiares se mostraram integrados com o projeto a ser elaborado, principalmente no referente aos meses iniciais de desenvolvimento, de julho a agosto. Neste início, contamos com a colaboração e atenção desses pais, que, ao darem seus *feedbacks* do questionário inicial, também se mostram curiosos e envolvidos com os ideais da pesquisa. Para entendermos melhor o trajeto trilhado, consideramos o contexto de participação desses grupos familiares:

- Em julho de 2020, lançamos o convite e a explanação sobre o enredo e termos de desenvolvimento da pesquisa para 28 famílias. Destas, obtivemos 23 aceitações voluntárias, sendo tal número o correspondente ao nosso público-alvo;
- Das 23 famílias voluntárias, sete perguntaram, de modo particular, mais informações sobre como seria o desdobramento da pesquisa (a respeito das atividades pedagógicas). Dessas, três necessitaram de novos esclarecimentos a respeito dos objetivos e o conteúdo;
- As famílias participantes eram majoritariamente representadas, nas redes sociais, apenas pelas mães das crianças, ou seja, tinham como principal intermédio entre a escola e o núcleo da criança a imagem materna. Numericamente falando, das 23 famílias, tínhamos 21 mães como principais responsáveis. As duas outras famílias restantes eram representadas pelo pai e pela mãe, em conjunto. Todavia, o trabalho de acompanhamento das atividades junto à criança não se resume apenas a essa apresentação materna,

uma vez que, no levantamento de dados, foram apontados outros familiares, como pai e irmãos, por exemplo;

- Nesse envolvimento geral, tivemos ao longo da pesquisa um resultado satisfatório a respeito das visualizações das postagens, isto é, todas as famílias tiveram acesso a todo o material. Essas visualizações ocorriam em sua maioria no próprio dia da publicação, se prolongando, no máximo, até o dia seguinte (essas informações foram obtidas pelo recurso de monitoramento de visualização de mensagens do WhatsApp);

Diante das exposições acima, além de considerar os dados principais de sistematização da prática desta investigação, temos na tabela abaixo o trajeto das ações elaboradas no período de pesquisa, apresentando os números de interações e devolutivas para traçarmos uma melhor discussão.

Tabela 5 - Parte prática da pesquisa: devolutivas de outubro a dezembro, de 2020

Ações desenvolvidas junto às famílias		Meses e suas respectivas devolutivas		
		Outubro	Novembro	Dezembro
Questionário sobre as concepções e vivências		23	-	-
Proposta 1: Gênero e Identidade	Atividade 1	-	6	-
	Atividade 2	-	4	-
Proposta 2: Gênero e Penteados	Atividade 1	-	12	-
	Atividade 2	-	2	-
Proposta 3: Gênero e vestuário	Atividade 1	-	0	-
	Atividade 2	-	7	-
Sugestões Complementares	Desenho Animado	-	-	3
	Livros Online	-	-	2
	Artigo (para os pais)	-	-	0

Fonte: A autora (2020).

Infelizmente, de acordo com a tabela acima e com as observações da pesquisadora-professora, foi possível averiguar o déficit evidente nos retornos, sendo este ocasionado por algumas variantes, possuindo três aspectos centrais de maior evidência. Nessa breve análise diante da realidade, entendemos que:

- (1) Facilidade e agilidade do uso dos questionários *online*: sendo o único meio utilizado que obteve um retorno de 100%, o questionário atingiu as famílias em dois aspectos importantes: eficiência de tempo, podendo ser respondido em poucos minutos; e a facilidade de resposta, uma vez que podem fazê-lo de qualquer ambiente, sem a necessidade da presença da criança;
- (2) Ausência de motivação das famílias frente à nova realidade: esse foi um dos fatores notados, não só no projeto, mas em toda a vida escolar dos demais alunos da Educação Infantil da instituição em foco. Mesmo inicialmente havendo uma participação muito satisfatória, após o decreto, no segundo semestre, de que as aulas não seriam retomadas de modo presencial em 2020, as famílias se afastaram de modo visível e, como justificativas quando foram indagadas sobre essas posturas, muitas afirmaram que iriam focar no próximo ano, quando regressassem;
- (3) Mudanças trabalhistas no enredo familiar: alguns dos pais e mães participantes também retomaram às suas atividades trabalhistas presenciais em setembro, em virtude dos decretos referentes à pandemia do Covid-19. Ou seja, entre a coleta de dados e aplicação das propostas, muitos enredos familiares sofreram alterações e as crianças (as quais estiveram mais tempo com os pais nos meses iniciais) passaram a ficar sob os cuidados de terceiros;

Nesse último ponto, foram realizadas algumas conversas particulares, nos meses de novembro e dezembro de 2020, para melhor entender as alterações no acompanhamento da vida escolar das crianças e, ainda, o contexto familiar dessas convivências. Vejamos:

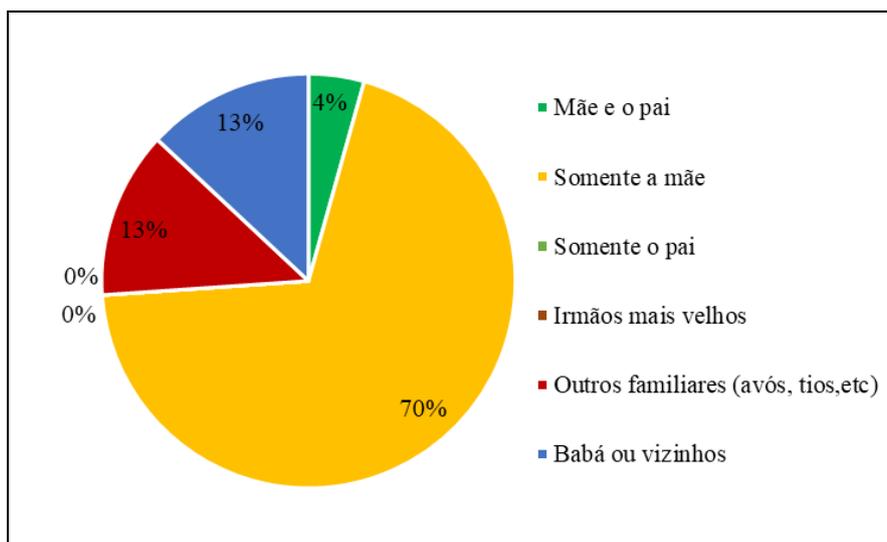


Gráfico 5 - Responsáveis pelo acompanhamento escolar das crianças nos meses de novembro e dezembro, de 2020. Fonte: A autora (2020).

As informações acima nos revelam (e também afirmam) o último aspecto mencionado na abordagem do déficit de interações entre escola e família: a mudança brusca entre os responsáveis os quais acompanham a vida escolar das crianças. Segundo o gráfico da página 102, com informações do mês de julho de 2020, o que inicialmente materializava um total de 52% das famílias tendo o pai e a mãe, em conjunto, como encarregados pelo acompanhamento escolar de seu filho, passa, ao final do mesmo ano, para apenas 4% – caracterizando uma família dentre as 23 voluntárias. Esse número sofre uma alteração ainda maior em relação à supervisão da mãe sobre a criança, aumentando em 35%. Assim, totaliza-se 70% dos núcleos familiares possuindo somente a figura materna como principal responsável.

O fato acima nos recorda a explanação acerca do assunto da seção 4, envolvendo a sobrecarga feminina no período de isolamento social decorrente da pandemia do Covid-19. Para além disso, também nos leva à reflexão de como essa desigualdade se naturalizou em muitas posturas humanas, apenas evidenciada mais abertamente no momento atual.

Segundo a reportagem de Paula Adamo Idoeta, publicada em agosto de 2020 na BBC News Brasil, intitulada “*Mães estão no limite: famílias vivem estresse inédito com crise e quarentena*”, observamos não só os impactos imediatos dessa discrepância, mas as circunstâncias atenuantes que os fundamentam. A vida doméstica, as incumbências sobre os filhos, os deveres profissionais, o bem estar pessoal, todos estes aspectos se aglomeraram em uma cansativa, desigual e injusta rotina familiar, a qual tornou perceptível a bagagem histórica e cultural empregada pela sociedade aos papéis de gênero, principalmente, no

círculo familiar.

Uma pesquisa amplamente conhecida do IBGE feita em 2017 aponta que, em média, as mulheres brasileiras dedicavam o dobro do tempo dos homens a afazeres domésticos e cuidados de pessoas: 20,9 horas por semana gastas por elas, contra 10,8 horas por semana gastos por eles. (BCC, 5 de agosto de 2020).

Nas famílias envolvidas nesta pesquisa, a exaustão causada pela desigualdade se torna um aspecto importante a ser considerado quando analisamos os resultados da proposta. Isso porque, dessa mudança brusca referente aos dados sobre o acompanhamento da vida escolar das crianças, tivemos ainda outro número alarmante. Das 16 mães citadas como principais responsáveis, apenas cinco estavam desempregadas, isto é, 11 delas administravam sozinhas os compromettimentos pessoais, trabalhistas (em *home office*) e educativas dos filhos.

Nesse enredo, percebemos que os números (mesmo direcionando e materializando os dados) sozinhos não possuem as funcionalidades de analisar, compreender e interpretar as situações e, tampouco, caracterizam os objetivos desta pesquisa. Por isso, a necessidade de considerar outras instâncias, ângulos e sensibilidades. Para suprir essa demanda, apoiamo-nos nos estudos de Bardin (1977) para a compreensão, explanação e análise dos conteúdos.

De acordo com Laurence Bardin (1977), a análise do conteúdo parte de uma necessidade de não se contentar com o entendimento momentâneo e ingênuo, não restringindo os alcances do projeto em seus resultados materiais visíveis, mas indo além deles, observando os aspectos que os englobam, os formam.

A análise de conteúdo é um conjunto de técnica de análise das comunicações. Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações. (Bardin, 1977, p.31).

Compreendendo os dados acima, os objetivos de investigação, os meios de desenvolvimento da pesquisa e as realidades e contextos experimentados, as análises e interpretações realizadas seguem expostas no próximo tópico desta seção.

7.2 Análise dos resultados e contextos

Englobando os instrumentos metodológicos de levantamento de dados desta pesquisa – como os questionários, as atividades, as observações, as interações, os registros realizados, bem como as devolutivas desses meios –, iremos fundamentá-los na análise de conteúdo para melhor compreensão, interpretação e exposição dos dados, por meio da técnica do tipo temática, defendida por Bardin (1977).

A análise de conteúdo, como já exposta, aborda o aprofundamento dos dados, por intermédio de mecanismos práticos. Um deles é a análise temática, que se dá pela validação e compreensão dos dados, por meio do tema ao qual o mesmo se remete e, por assim dizer, se caracteriza. Em outras palavras, direcionamo-nos pelos seguintes passos na análise dos resultados:

- (1) Pré-análise: primeiramente, com todos os resultados obtidos por seus diferentes instrumentos de coleta, atentamo-nos em compreendê-los, em sua totalidade, por meio de uma leitura e análise geral, fornecendo diretrizes para os próximos aprofundamentos;
- (2) Análise: diante das reflexões e análises iniciais, os entendimentos foram classificados em áreas temáticas para maior discussão e explanação dos resultados, dividindo-se em três categorias principais, sendo elas: as pluralidades das infâncias; as identidades e gostos pessoais; e os (re)conhecimentos de conceitos, mundos e vivências dos sujeitos participantes;
- (3) Reflexões das análises: nessas categorias expomos, interpretamos e discutimos os dados frente às suas realidades e contextos, em uma articulação com nosso referencial teórico, como veremos nos tópicos a seguir;

7.2.1 Os pais, os filhos, as infâncias

Nas pluralidades que constituem as infâncias, vivenciamos as sensações, as lembranças e as experiências de modos únicos e particulares. Cada infância, em cada tempo, espaço e memória se constitui de fatores complexos e ao mesmo tempo simples. Estes se estendem desde os gestos de comunicação realizados em um jogo com os amigos aos olhares atentos na brincadeira com a bola, nos sons criados nas fantasias de faz de conta, nas descobertas nos mundos de aventura criados com dinossauros, piratas e alienígenas. A infância se faz com ela e por ela em nossas vidas e memórias.

Os participantes, enquanto pais e mães – também adultos detentores de suas crianças interiores –, nos mostram a eternidade da extensão de suas infâncias e, em seus relatos, nos levam a refletir também sobre o que é a nossa infância e o que dela levamos para nossas crianças hoje. Nessa viagem pelas histórias, pelas lembranças (sobretudo, pelos momentos os quais nos formam), nos estendemos nesse tópico em relação às considerações dos pais no questionário aplicado, nas algumas devolutivas de atividades propostas e nas observações e diálogos docente para com esses.

Pelo concreto da cidade ou pelas ruas de terra dos sítios; ouvindo os barulhos do trânsito ou os sons do interior; entre os passeios no shopping e as brincadeiras de rua: foram nessas diferenças que nossos 23 adultos voluntários da pesquisa cresceram e passaram a maior parte de suas infâncias e memórias.

Segundo o gráfico sobre os locais onde moraram enquanto crianças e informações coletadas em diálogos, muitos dos pais são naturais do município-sede da pesquisa – sendo este considerado de grande porte, caracterizando uma parcela significativa dos 47,8% os quais mencionaram “cidade grande” como resposta. Alguns também são oriundos de cidades maiores, como a capital paulista e de outros estados, incluídos nessa porcentagem. Vejamos:

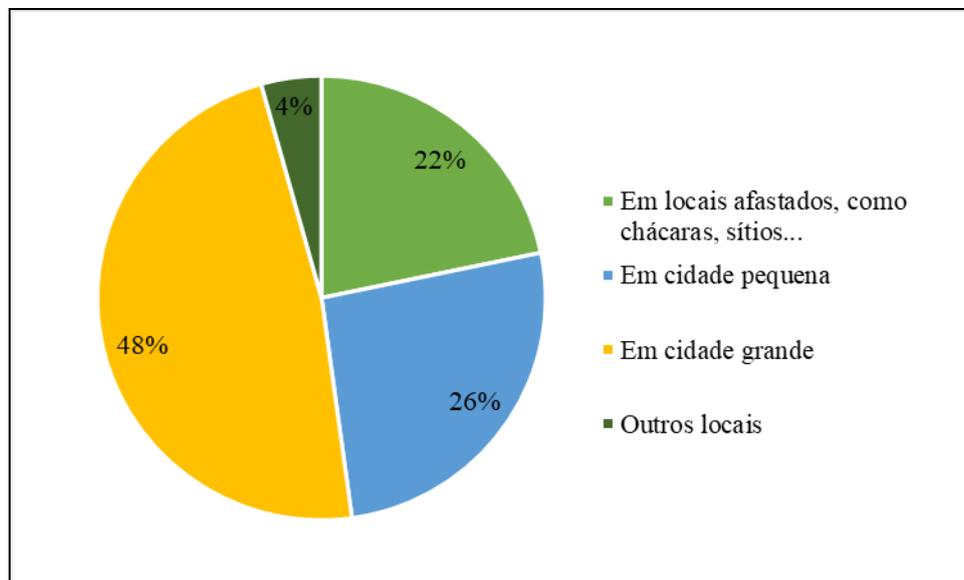


Gráfico 6 - Infâncias dos pais: locais onde moraram quando crianças. Fonte: A autora (2020).

Ao se referirem a respostas como “cidade pequena” ou “locais como sítios e chácaras”, locais onde passaram boa parte de suas infâncias, os pais são em sua maioria de municípios vizinhos, esses de pequeno porte. Nessas respostas, transparecem os tempos mais calmos, com espaços mais amplos e oportunidades de exploração em ambientes mais abertos.

Melhor dizendo, todos os 26% e 22% que mencionaram essas respostas na questão seguinte (sobre os espaços para brincadeiras de sua infância) afirmaram ter tido acesso a ambientes amplos, com mais liberdade.

Felizmente, a resposta acima (sobre ter a oportunidade de usufruir de espaços, ambientes e contextos mais livres e abertos na infância) também foi marcada por uma significativa parcela dos oriundos de cidades maiores, caracterizando um total de 65% de *feedbacks* que remetiam-se à afirmação de possuírem tais condições. Como exemplifica o gráfico a seguir:

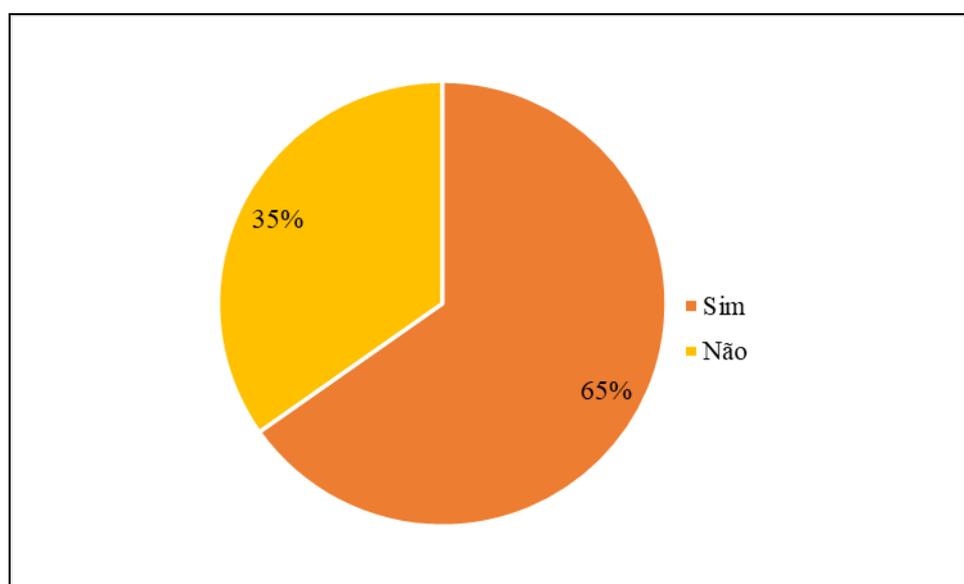


Gráfico 7 - Infâncias dos pais: espaços para as brincadeiras. Fonte: A autora (2020).

Os 34% que responderam não terem tido oportunidade de locais para suas recreações quando criança são quem mais citaram brincadeiras como “boneca”, “casinha” e “pular corda”, quando indagados sobre as suas diversões na infância. Essa relação de dados nos ajuda a trilhar os alcances dos espaços para o desenvolvimento das brincadeiras, assim como as diferentes culturas infantis desses divertimentos.

Segundo a concepção do pesquisador e jornalista Richard Louv, fundador teórico do programa “Criança e Natureza” (uma iniciativa do Instituto Alana), as crianças estão cada vez mais desconexas com a natureza em sua totalidade, não sendo um fenômeno prioritariamente atual, pois vem acontecendo aos poucos durante anos. Incluindo os tempos onde são baseadas as infâncias da maioria dos pais participantes desta dissertação, esse afastamento da liberdade na natureza e na própria cidade não se dá necessariamente pela falta de espaços no ambiente familiar, mas pela ausência de segurança, de conforto e de

possibilidades para usufruir de lugares fora de casa. Como exposto no site do programa “Criança e Natureza”:

Por causa da falta de segurança, nos diversos contextos socioeconômicos, as famílias priorizam manter as crianças confinadas em ambientes fechados e privados. Apesar dessa atitude representar uma forma de cuidado, o fato é que isso mantém as crianças apartadas dos espaços públicos e áreas abertas. Assim, elas têm poucas oportunidades de brincar de forma não dirigida e gradualmente experimentar uma vivência autônoma da cidade, caracterizada pela liberdade de movimento e de ir e vir.

A propagação desse sentimento se faz nas respostas sobre as infâncias dos adultos participantes, assim como nos modos e vivências de seus respectivos filhos, mostrando-nos os processos da urbanização, dos avanços tecnológicos e da insegurança em relação aquilo que ultrapassa os “nossos muros”.

Entre as paredes de casa ou a rua com os amigos, as brincadeiras citadas foram múltiplas, porém, bem similares, envolvendo-nos por outro aspecto: a idade das pessoas. Para melhor averiguarmos os tempos, histórias e contextos nos quais se passavam essas infâncias, a faixa etária é primordial. Por isso, analisamos o gráfico a seguir:

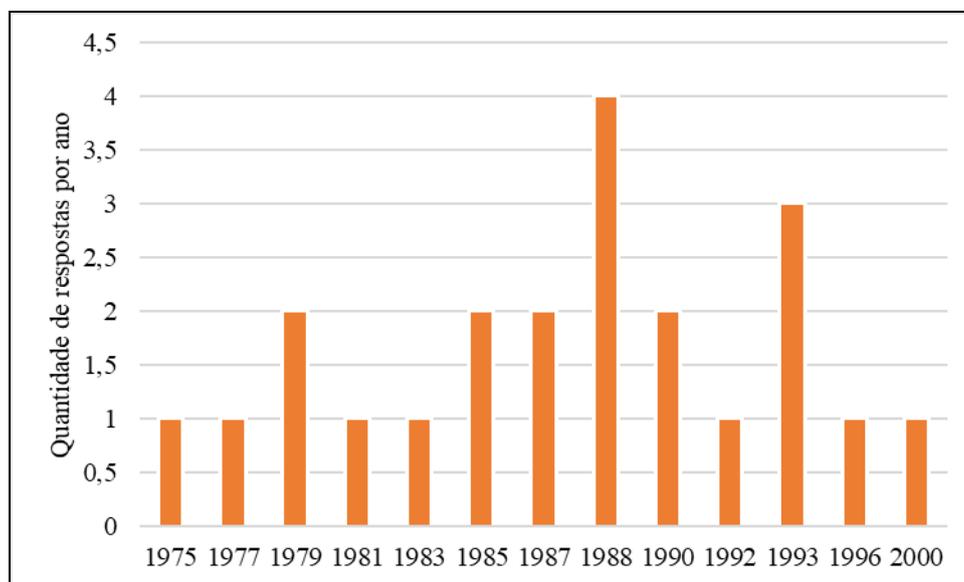


Gráfico 8 - Infâncias dos pais: ano de nascimento. Fonte: A autora (2020).

Segundo os dados, os anos de nascimento dos sujeitos de pesquisa variam de 1975 a 2000, sendo a maioria de 1988 e 1993. Nesse breve intervalo de tempo, em relação à idade

entre os participantes, muitas formas de divertimento citadas ainda fazem parte das infâncias atuais, como aquelas de movimentos, feitas em grupos, por exemplo. Na tabela a seguir, temos um levantamento e sistematização das respostas dos adultos sobre as suas brincadeiras favoritas. É importante ressaltar que muitos citaram mais de uma atividade.

Tabela 6 - Brincadeiras favoritas dos adultos participantes

Brincadeiras citadas	Quantidades de vezes que foi citada
Brincadeiras com música (dança, canto)	02
Brincadeiras com a natureza (elementos naturais)	05
Brincadeiras de faz de conta (casinha, fantasia)	06
Brincadeiras de movimento (pular corda, esconde-esconde, pega-pega, polícia e ladrão)	13
Brincadeiras com bola	05
Brincadeiras com boneca	08
Brincadeiras com bicicleta	02
Soltar pipa	02
Brincar de amarelinha	02
Assistir desenhos	01

Fonte: A autora (2020).

Na tabela acima, temos como principais brincadeiras as com bonecas e as de movimentos. As segundas foram muitas vezes acompanhadas de frases como “brincava com meus irmãos/irmãs” e também “brincávamos na rua”, remetendo-nos a situações de interação e convivência social.

Em relação a essa convivência citada, foi avaliado no questionário o público participante desses círculos sociais de amizades. De acordo com as análises dessas devolutivas, os grupos aos quais esses pais faziam parte eram em sua maioria formados por meninas, caracterizando 70%. Os 30% restantes se referiam a agrupamentos com meninos e muitos desses eram familiares, como irmãos.

Voltando-nos aos relatos sobre as brincadeiras com elementos naturais, a maioria das respostas vinham dos participantes cujas infâncias foram passadas em locais afastados, como chácaras e/ou sítios. Estas pessoas falavam desses momentos citando frases como: “adorava subir em árvores”, “brincava com terra, aí chovia e ficávamos na lama” e “brincava com os animais de lá”.

Nesse contexto, a questão seguinte se refere a quais recreações foram ensinadas ou estão sendo ensinadas aos filhos, essas que não se remetiam necessariamente àquelas julgadas como preferidas pelos pais. Dentre os comentários, a variedade de respostas era mais ampla e momentos de pintura, desenho, experiências químicas (mistura de ingredientes químicos, por exemplo) e manipulação de objetos caseiros (panelas, recipientes plásticos, colheres, etc.) apareceram. Além desses, o número mais significativo de devolutivas foi referente a recreações com a bola, não sendo especificadas quais, totalizando cinco respostas. Outros divertimentos – como com elementos da natureza, principalmente água e terra; andar de bicicleta; brincadeiras de faz de conta com temas de cozinha, princesas e casinha; bonecas e pega-pega – apareceram pelo menos duas vezes no total, ficando “boneca” e “fantasia de princesas” com quatro respostas cada.

Este último resultado também foi exemplificado e relacionado nas devolutivas das atividades sugeridas na proposta 3, cujo tema é “Gênero e Vestuário”. Referindo-se aos gostos pessoais de vestuário da criança, com uma sugestão de desfile com roupas dela ou de outros familiares. A atividade obteve uma baixa devolutiva, sem nenhum comentário a respeito do vídeo sugerido, tendo apenas quatro devolutivas em imagens relacionadas à sugestão prática. Entretanto, em ambos os casos, é importante mencionar que a proposta foi visualizada por todos os participantes e os poucos retornos trouxeram muitas significações.

Remetendo-nos às quatro devolutivas em imagens, temos quatro crianças diferentes, dois meninos e duas meninas, utilizando majoritariamente fantasias de seus gostos. Essas se remetem a duas crianças paramentadas de princesas e outras duas de heróis. Como vemos nas imagens abaixo:

Imagem 14 – Devolutivas das famílias



Nota: Montagem feita com as fotos enviadas pelas famílias, acervo pessoal. *Fonte:* A autora (2020).

Nesses *feedbacks*, compreendendo as fotos e o enredo citado pelos pais para a produção das mesmas, observamos que a relação de gênero empregada se fez em uma propagação de alguns estereótipos criados na definição de “menino” e de “menina”. O feminino estava caracterizado como algo delicado, remetendo-se ao imaginário de conto de fadas, na figura da princesa. A criança da primeira foto, por exemplo, faz o uso da coroa, seguida da legenda “minha princesa”, fornecida pela mãe. A outra menina faz uso de um figurino festivo, mas também usa-o como modo de se estender ao universo de princesas. Já para os meninos, a imagem dos personagens utilizados faziam referência a um modelo masculino baseado em visibilizar os músculos, à detenção de poder pela força e à ideia de que salvar o mundo depende de características assim.

A representação e análise acima sobre as imagens de meninos e meninas não resumem a situação, tampouco restringe as crianças a usarem tais fantasias. A reflexão gerada se deu a partir de algumas informações, diálogos e observações realizadas, nos quais aspectos foram citados, como os adereços que “toda menina usa” ou os heróis os quais “todos os meninos querem ser” ou, ainda, “meninos têm que ser fortes”.

Nessa significação atribuída às roupas e suas caracterizações, nos desdobramos sobre o disposto por Krause (2017) em sua dissertação, quando refere-se aos ideais de Scott e o seu entendimento de que o conceito de gênero é assentado sobre duas preposições-base e mais quatro características relacionadas. Nessa definição, ele defende a indissociabilidade dos dois aspectos principais, sendo um ligado ao biológico e outro às relações primitivas de poder social, colocando as construções simbólicas criadas pela sociedade como meios de segregar e reprimir aquilo o qual não se enquadra. Segundo Scott (1988), citado por Krause (2017):

Em outras palavras, as implicações dessas afirmativas são as representações da mulher associada à maternagem e aos cuidados domésticos, e do homem relacionado ao poder e produtividade. Esses exemplos, demonstram como as diferenças são percebidas de forma fixa, muitas vezes opostas/binárias, e, sobretudo de maneira que os símbolos disponíveis induzam uma normativa para o controle da sexualidade e do comportamento, consideradas anomalias pelo senso comum quando desviantes. (1988 citado por Krause, 2017).

Nessa relação social de significação de características empregadas ao gênero no vestuário, também nos remetemos às cores presentes nas roupas. Quando indagamos os pais,

no questionário *online*, acerca de suas principais preferências do passado e da atualidade em relação às cores das vestes (como também àquelas presentes nas roupas de seus filhos), obtivemos os seguintes resultados:

Tabela 7 - Preferências dos pais/adultos: Cores de roupas

Cores	Preferências dos pais/adultos		Cores que mais aparecem nas roupas das crianças
	No passado	Atualmente	
Amarelo	2	0	4
Azul	1	4	9
Branco	5	5	5
Cinza	3	2	2
Laranja	1	0	1
Preto	0	8	1
Roxo	1	0	2
Verde	1	1	5
Vermelho	5	2	4

Fonte: A autora (2020).

Importante citar o fato de muitos pais terem colocado apenas as cores que utilizavam na infância, não tendo respondido sobre a vida atual e, por isso, termos poucos retornos neste aspecto. Outros também justificaram as escolhas vigentes como resultantes das necessidades de trabalho, como a utilização de uniformes. E mais: duas respostas referiam-se à infância, dos adultos e dos seus filhos, como colorida, não possuindo uma cor específica.

Vale ainda retomar sobre o gênero desses participantes, onde das 23 respostas, 22 se referiam ao feminino, representadas pelas mães; e uma foi respondida pelo pai e pela mãe, em conjunto. Além disso, em relação às crianças, tínhamos 14 meninos e nove meninas. Essas informações se tornam relevantes quando as significamos de acordo com os estereótipos empregados socialmente e culturalmente em nossa história, assim como em comparação com os dados levantados no questionário e nas observações docentes.

De acordo com as análises, a cor predominante quando nos referíamos ao passado dos nossos voluntários é o rosa, com 10 citações, seguida pelo vermelho e pelo branco, cujas aparições nas respostas calculavam-se com cinco, separadamente. Essa realidade se modificou com os anos. Hoje, por exemplo, esses pais colocam o preto como a mais utilizada, cor essa que, a princípio, nem fora mencionada pelos mesmos em relação à

infância. Foram abordadas também cores como o azul e o branco, as quais inicialmente tiveram apenas uma citação nas devolutivas, passando para nove menções em *feedbacks*.

Em relação às crianças, as principais cores citadas com nove e oito aparições, respectivamente, são o rosa e o azul. Nessas respostas, a primeira foi citada unicamente pelas famílias que tinham meninas como filhas, enquanto a segunda foi citada por seis famílias com filhos e duas com filhas. Em observações e diálogos, também foi possível notar muitas das respostas referentes à cor rosa materializadas nos brinquedos da criança, possuindo o rosa e o roxo como cores de destaque.

Nesta análise das cores, vemos a materialização de muitos debates atuais sobre a empregabilidade do rosa e do azul na definição de estereótipos, julgados como corretos em definir o aceitável para meninas e para meninos. Sabemos que as percepções relacionadas às cores adquirem diferentes interpretações pela história mundial, tendo suas modificações históricas carregadas de símbolos e relações de poder.

Nas últimas décadas, muitas discussões giraram (e ainda circundam) em torno dessa construção de limitações, como vimos em outras citações ao longo dessa dissertação, manifestadas no cotidiano. Aquino (2019), em seu trabalho, também menciona essa distinção no enredo de sala de aula, propagada pela própria ação docente, nos levando à reflexão sobre a naturalização dos aspectos, mesmo entre aqueles que deveriam confrontá-los. Em suas exposições, Aquino (2019) justifica com as palavras de Cunha (2007):

Estas duas cores funcionam como uma espécie de etiqueta para que os outros tenham certeza do gênero das crianças. As informações colorísticas entre outras, posicionam tanto nós adultos quanto as crianças numa faixa etária e num gênero. Se transgredirmos a orientação do manual das cores para crianças e comprarmos, por exemplo, uma bicicleta vermelha e preta (indicada para menino) para uma menina, talvez esta menina seja vista como diferente por usar algo designado aos meninos. Assim, uma criança pode ser vista como diferente pelo uso de uma bicicleta, ou de qualquer outro artefato e isso implica em classificá-la através de um bem que foi programado para definir seu gênero (2007 citado por Aquino, 2019, p. 72).

As demais cores surgidas na sequência quantitativa dos resultados se referem ao branco e ao verde, com cinco menções cada. Nestas, o equilíbrio entre os gêneros parece se tornar mais evidente. Todavia, quando tais cores foram citadas em respostas, elas seguiam outras e, quando mencionadas por mães de meninas, sempre vinham acompanhadas do rosa.

Como dito em uma resposta: “ela adora vermelho e verde, mas usa muito branco quando eu compro. Já o rosa, ela tem muito porque ganha”, referindo-se às roupas adquiridas de presente pela criança. Esse fato nos mostra outro aspecto: o estereótipo de gênero ligando as meninas ao rosa não se manifesta apenas nos familiares mais próximos, mas nas concepções daqueles que, com pouco contato com a criança, acreditam na utilização de tal cor enquanto conveniente e culturalmente aceitável, mesmo sem compreender os gostos e interesses pessoais do sujeito presenteado.

Diante dos fatos analisados, extensões reflexivas criadas e problematizações surgidas frequentemente quando nos deparamos com as projeções ocorridas na história e na vida atual de muitas pessoas, no caso dos sujeitos participantes, nos desdobramos para as compreensões das crianças nesse contexto.

7.2.2 O meu cabelo, meus brinquedos, minhas preferências, o meu “eu”

Suas crianças não são suas crianças. Elas são os filhos e filhas da saudade que a Vida tem dela mesma. Elas vêm através de você, mas não de você, e apesar de estarem com você mesmo assim elas não te pertencem.” (Gibran, 2019).

Das palavras de Kahlil Gibran, expostas no artigo intitulado “Crianças são indivíduos seguindo seus próprios passos na vida”, de Ellen Tadd, traduzimos um pouco sobre a importância de se escutar as linguagens das mesmas em suas leituras, criações e perspectivas de mundo. A criança tem em si universos inteiros, mas nós nos desgastamos demasiadamente, como adultos, ao tentarmos direcioná-las a partir de nossos próprios ideais e objetivos, trilhando interesses, projeções e vidas, sem muitas vezes consultá-las a respeito de suas próprias opiniões.

No texto anterior, explanamos a respeito das concepções dos pais de 23 crianças, estendendo essas posturas nos modos como vivenciam as infâncias de seus filhos hoje, com suas influências, direcionamentos e expectativas. Neste enredo, nos desdobramos como os pais enxergam essa identidade e autonomia da criança em ser ela mesma. Ou seja, discorrendo sobre as preferências de brincadeiras, assim como o desenvolvimento das atividades relacionadas à identidade visual e suas respectivas observações, análises e comentários.

Ao tratar o tema “identidade pessoal”, nos debruçamos a respeito do que somos, o que vemos e o que sentimos sobre nós mesmos. As crianças, ao participarem dessa proposta, trabalharam a sua sexualidade do ponto de vista de identificação, de modo natural e receptivo à idade. Infelizmente, as devolutivas foram baixas, como em outros momentos da aplicação das propostas, mas não desconfiguraram os resultados por isso. A validação das respostas nos dá um direcionamento reflexivo sobre as dificuldades, as necessidades e as perspectivas a serem ainda trilhadas em meio à nossa educação.

Com um total de apenas seis devolutivas nas duas atividades da primeira proposta, o trabalho com o “eu” infantil foi realizado por quatro famílias responsáveis por meninas e duas por meninos. Ao comentarem a respeito da indicação de visita ao museu da Frida Kahlo e do vídeo para a reflexão sobre as nossas forças interiores, as mesmas fizeram comentários como:

“Em tempos como esses, temos que nos reencontrar sempre!” (Mãe de uma das crianças participantes).

“Eu pergunto para o João (nome fictício) sobre quem ele é, e ele responde ‘eu sou eu, mamãe’.”. (Mãe de uma das crianças participantes).

Tais comentários, expostos em diálogos, nos leva a reflexão sobre a necessidade de voltarmos os olhares às nossas particularidades e darmos espaços e possibilidades para que as crianças também as façam.

Nesse momento de se re(enxergar), a proposta de construção de um autorretrato com o reflexo do espelho, nomeada como “Colorindo a vida: quem eu sou?”, estimula a criança em seu desenvolvimento integral. Em relação às capacidades desenvolvidas, temos o estímulo da coordenação visomotora, a percepção de espaços e formas, o trabalho com criatividade, imaginação e projeção de pensamentos, além de dar a oportunidade artística à criança para representar os alcances dos seus desenhos, das suas visões e do seu olhar sobre si.

Para tanto, a atividade foi direcionada para o desenho no espelho, podendo apoiar-se no uso de outros materiais para o autorretrato, se preferirem, sendo esta segunda opção a mais utilizada. As crianças que realizaram o exercício fizeram-no em folhas de sulfite, com lápis e/ou tintas, como vemos em um dos desenhos a seguir:



Imagem 15 - Desenho realizado pela criança referente a proposta de atividade 1. Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2020)

A imagem do desenho acima foi retirada de um vídeo enviado pela família, onde a criança conversa enquanto realiza a arte. Nesse diálogo, ela se remete às cores vermelha e azul como sendo de menina e de menino, respectivamente. É importante ressaltar que no vídeo notamos não haver outras cores de tinta perto dela, sendo apenas essas duas disponíveis.

No fato explicitado acima, não podemos fazer uma análise mais aprofundada, pois não temos justificativas concretas sobre os critérios de escolha da criança, não podendo rotulá-la como resultado de influências externas, de opinião própria ou simplesmente por falta de outras alternativas de materiais. Outro desenho nos convida a compreender novos contextos, como também as influências nas leituras de mundo feitas por nossas crianças. Vejamos:

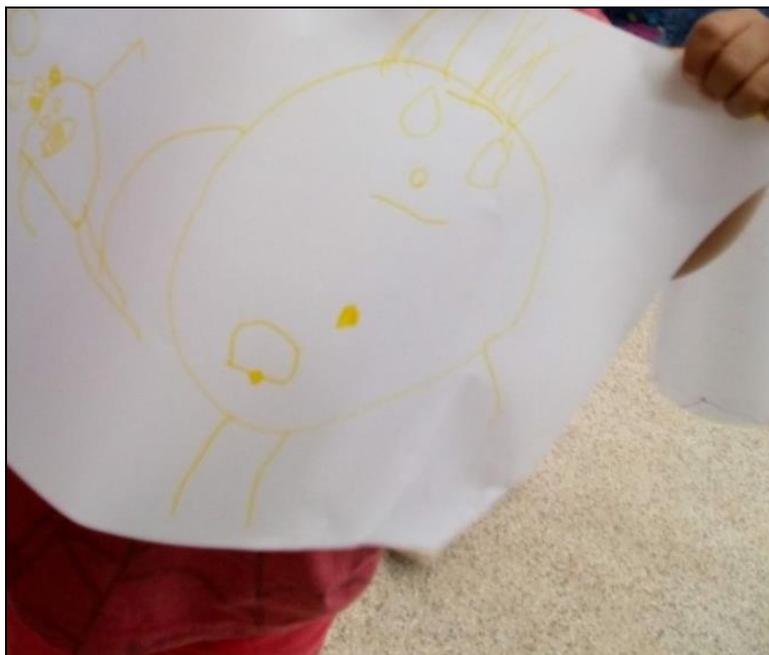


Imagem 16 – Criança segurando seu autorretrato, referente a proposta de atividade 1. Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2020)

Na imagem acima, temos na folha um autorretrato realizado por um aluno, esse caracterizado pela figura maior e, ao lado, uma outra pessoa. Quando indagamos à mãe sobre o contexto da arte, a mesma afirmou que o filho desenhava a si e a ela, pois ambos estavam no mesmo ambiente. Segundo a criança, os dois precisavam aparecer em conjunto no desenho.

Ainda nesta mesma ilustração, podemos notar a criança adquirindo as habilidades de manuseio de materiais e coordenação motora para a realização da ação de desenhar. Todavia, a interpretação da figura, considerando as observações, informações e diálogos com a família, ainda nos traz outras análises. No desenho, a criança se representa com um cabelo diferente do qual normalmente utiliza. Quando questionada, a mãe relatou que o filho gosta de mexer com o cabelo, sempre tentando colocá-lo para cima, mesmo o penteado não durando por muito tempo. A cor amarela do desenho também é bem expressiva, uma vez que, quando ainda tínhamos aulas presenciais na escola, a criança frequentemente optava por tal cor para suas produções, sendo uma das suas favoritas. Esses gostos (pelo penteado, pela cor, por estar junto) nos mostram uma criança a qual aos poucos está descobrindo a si e suas vontades. Cabe ainda ao mundo adulto saber ouvir essas descobertas.

Prosseguindo nessa discussão dos penteados, temos na proposta de atividade 2 duas atividades referentes aos interesses e entendimentos de aceitação ao que gostamos em nossos cabelos. Com mais devolutivas, quantitativamente, as atividades englobavam a partilha dos penteados que os deixavam felizes e a confecção de um brinquedo para explorar

possibilidades, texturas e modelos. Com oito devolutivas no primeiro e duas no segundo, os compartilhamentos mostraram as crianças optando por penteados bem diferentes dos utilizados cotidianamente: gostam de cores, cabelos arrepiados, tranças e outros adereços não utilizados frequentemente, pois estão sujeitas às escolhas dos adultos e de padrões sociais já configurados. Entretanto, isso não restringiu a criatividade deles. Nas fotos e vídeos partilhados, nota-se que os sorrisos se faziam ainda maiores quando se viam no espelho ou na própria foto.

A criação do brinquedo para essa exploração também possibilitou modos diferente de se divertir, criar e se reconhecer enquanto sujeito de particularidades, diferenças e opinião. Na foto abaixo, por exemplo, temos uma das confecções realizadas, adaptada aos materiais de fácil acesso possuídos pela família. O brinquedo, ou melhor, os brinquedos (pois a criança solicitou a feitura de um para cada membro, totalizando três), fizeram o divertimento de todos.



Imagem 17 – Criança segurando o brinquedo criado, referente a proposta de atividade 2. Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2020)

Na imagem, a criança segura dois dos brinquedos, remetendo-se a ela mesma e ao pai, segundo informações dos familiares. Nesses contextos, a identidade construída em um processo contínuo de (re)descobertas deve ser tratada com respeito, empatia, paciência e bom senso – especialmente, quando nos referimos às crianças, por estarem experimentando o

mundo há pouco tempo. Nesse sentido, listamos acerca das brincadeiras que mais lhes agradam, de acordo com a percepção dos pais e os diálogos traçados pelos mesmos com seus filhos.

Tabela 8 - Brincadeiras e brinquedos favoritos das crianças participantes

Brincadeira e/ou brinquedos favoritos	Quantidade em que foram citados
Bonecas/Bonecos	5
Bola	7
Carrinhos	4
Elementos da natureza	4
Instrumentos musicais	2
Desenhar e pintar	9
Andar de bicicleta	2
Dinossauros em miniaturas	1

Fonte: A autora (2020).

Em maior quantidade, vemos a citação das brincadeiras com tintas e desenhos, seguidas por aquelas feitas com bola (tanto por familiares de alunas como de alunos) e, ainda, das bonecas/bonecos. A primeira classificação, das pinturas e desenhos, é mencionada por ambos os gêneros de alunos. Esses, ao realizarem tais ações, mostram-se entusiasmados, livres e curiosos no manuseio dos materiais e em relação às possibilidades artísticas para com os mesmos. Os pais, por sua vez, mencionam essa brincadeira como a mais apta para ambientes pequenos no momento em que em sair de casa ainda é restrito. As demais citações seguem o equilíbrio de gênero e mesmo as bonecas e os bonecos são citados por ambos.

A boneca e o boneco, por exemplo, foram citados por dois meninos. Um deles, no período presencial de aula, fazia uso de uma boneca grande (que a escola possuía) como “melhor amiga”, adorava andar com ela e sentia-se seguro. Esse hábito nunca foi reprimido pelos pais, mas incentivado. A criança tratava a boneca pelo nome de “bebê”, segurando-a como se realmente fosse um. Sempre ao adormecer, abraçava-a e colocava-a para dormir em conjunto. Em casa, esse apego continuou com as outras bonecas possuídas por ele. Sempre muito carinhoso, a criança via neste brinquedo um fator além de definição de gênero padronizado, mas uma extensão dos seus sentimentos.

Nessa compreensão dos interesses e características formadoras nas vidas de cada uma das crianças participantes, também vemos a necessidade de escutá-las ativamente em suas múltiplas linguagens e enxergamos nossos próprios reflexos e suas materialidades. As crianças bem pequenas veem nos adultos ao redor um mundo inteiro, sendo deles as suas primeiras aproximações e entendimentos. Conseqüentemente, a qualidade dessa relação e das posturas a elas expostas se torna primordial.

Em uma entrevista intitulada “Por que é preciso escutar as crianças” (fornecida ao projeto “Criança e Natureza”), a professora doutora Adriana Friedmann faz menção à criticidade de ser adulto ao lado de uma criança e ao papel da escuta nesse convívio.

Escutar crianças tem a ver com o adulto se conectar com suas realidades, vivências, necessidades e interesses. Sobretudo para conhecê-las e compreender como e o que estão expressando no mundo. Escutar tem a ver com observar, tomar distância e, muito além do que elas dizem ‘verbalmente’, trata-se do adulto se conectar com as expressões não verbais: dos seus corpos, gestos, movimentos, brincadeiras, produções artísticas, comportamentos, reações etc. Trata-se do adulto mudar sua postura: daquele que interfere, ensina, corrige, para aquele que se coloca como aprendiz, silencia, registra, não somente o que observa e escuta, mas também os insights que ele tem ao se conectar com a(s) criança(s).

Nessa definição e nas reflexões já expostas, entendemos as crianças como sujeitos de desejos, sonhos, vivências e mundos inteiros dentro de si, aptos a serem explorados. Quanto aos adultos, os quais já foram crianças e ainda continuam sendo, estes são os que podem e devem possibilitar a riqueza dessas descobertas. Desdobramo-nos agora sobre as percepções e conhecimentos a respeito do tratamento do tema “Gênero e Infância” pelos pais.

7.2.3 O que a palavra “gênero” representa no ideário dos pais

Dentre as diferentes interpretações e definições que a palavra “gênero” possui e nos possibilita entender, nos desdobramos nas concepções dos 23 pais participantes, com o intuito de compreender os pensamentos desses em um viés de análise sobre as respostas, as posturas, os modos de vida e de compreensões do mundo.

Em suas falas, enquanto pais, adultos e presentes em um tempo de discussões sobre as questões de gênero, a maioria deles resumiu a indagação “o que você entende por ‘gênero’?”

com denominações de “feminino” e “masculino” e/ou “homem” e “mulher”. Dois pontos foram ressaltados nessas respostas: (1) a relação de gênero foi fortemente ligada a tais aspectos, por serem palavras mencionadas desde o início do projeto. Sendo assim, nenhum pai ou mãe se referiu ao termo em outros contextos, como linguístico ou musical, por exemplo; (2) os pais foram bem sucintos nas devolutivas e demonstraram o entendimento de gênero por uma divisão entre dois seres humanos.

Nesta primeira análise, temos também, dentre as principais respostas mencionadas, aquelas que divergem dessa definição, trazendo-nos outras significações e características para definir a questão. No gráfico a seguir, temos a materialidade das considerações expostas:

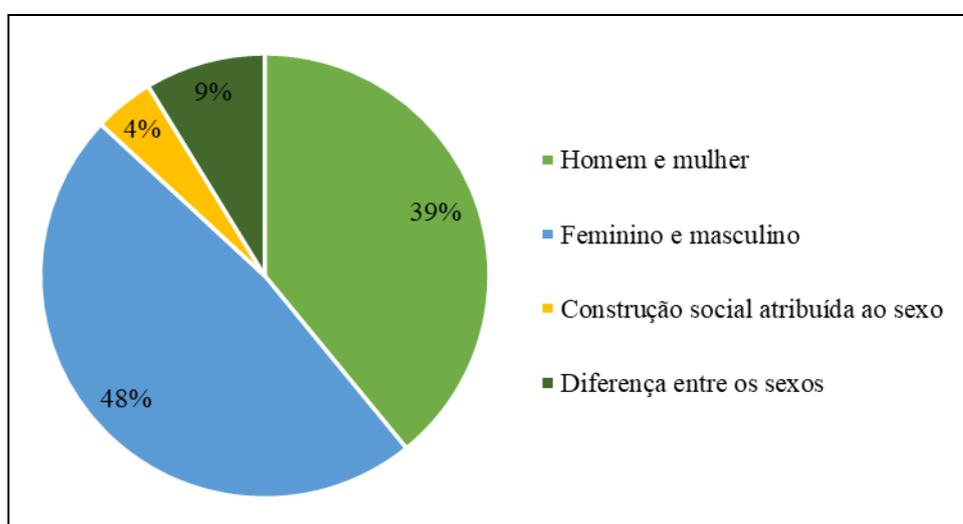


Gráfico 9 – Principais considerações dos pais sobre o que é gênero. Fonte: A autora (2020).

As interpretações da palavra “gênero” remeteram em sua maioria a uma definição padrão do ser humano, dividindo-o em duas instâncias. Nos *feedbacks* dessas compreensões, alguns participantes a colocavam como um meio de julgamento ou definição social; enquanto os que a descreveram como “uma construção social atribuída ao sexo” ou “diferença entre os sexos” não deram maiores explicações sobre suas colocações. Nesse mesmo contexto, foram indagados sobre a desigualdade de gênero, resultando em respostas como:

Tabela 9 – Opinião dos pais: características principais sobre o que é desigualdade de gênero

Principais respostas sobre: O que é desigualdade de gênero?	Quantidade de citações
Injustiças (sociais, econômicas, em relacionamentos)	8
Tratamento diferenciado entre homem e mulher	4

Violência, preconceito, discriminação e machismo	3
Relação de poder de um sobre o outro (relacionado a homem e mulher)	3
Proibições por conta do sexo	2

Fonte: A autora (2020).

As palavras e definições acima englobam os resumos das frases respondidas, sistematizando os *feedbacks* para melhor visualização. De acordo com os dados, a maioria das respostas (obtendo um total de 11) mencionava a palavra “injustiça” ligada a diferentes contextos (como trabalhistas, econômicos, de relacionamentos), trazendo-a como um conceito de diminuição de importância de um sobre o outro, sendo estes dois elementos sempre representados pela relação homem e mulher.

Nessas respostas, voltemos à empregabilidade da palavra “gênero” – no enredo histórico e cultural de sua própria origem. Nascido do pensamento feminista, o conceito de gênero, dentre as suas definições e teorias, acarreta em si a luta pela desmistificação do julgado natural, ou seja, na segregação injusta entre homens e mulheres. Segundo Krause (2017) – por meio dos pensamentos de Nicholson (1999) –, ao analisar diversos estudos, quando entendemos o que é gênero, já estamos também contextualizando suas desigualdades, definindo-o como uma construção social, oposta ao biológico.

O conceito de gênero foi construído e utilizado, quase sempre para denominarmos uma oposição em relação ao termo “sexo”, para descrever o que é socialmente construído, em oposição ao que é biologicamente dado. “‘Gênero’ é tipicamente pensando como referência à personalidade e comportamento, e não ao corpo; ‘gênero’ e ‘sexo’ são, portanto, compreendidos como distintos.” (1999 citado por Krause, 2017, p.62).

E por meio desse pensamento de construção pelo comportamento e pelo social, temos a estruturação desigual na qual a ideia é baseada. A desigualdade de gênero é assim constituída por diferentes fatores, presentes em ambientes variados e sem um tempo específico de existência. Esse fato se reflete na maioria das respostas mencionadas, trazendo-nos também a reflexão a respeito do desequilíbrio não ser invisível e, tampouco, ausente de percepção.

A segunda definição mais citada, com quatro aparições, se refere ao tratamento desproporcional entre os gêneros. Entretanto, nem todas as respostas julgavam tal situação como algo diminutivo ou privativo. Melhor dizendo, algumas colocações remetiam à desigualdade do tratamento do homem para com a mulher, como um meio de definir papéis, e não que esses gerassem necessariamente uma limitação. Tipos diferentes de violência e a relação de poder aparecem com três menções cada e são caracterizados com frases como:

“Um acha que manda mais que o outro!”

“É a violência que vemos, passa sempre na TV os casos de mulheres que não podem terminar um namoro, um casamento. A morte acompanha essa desigualdade.”

Nesse contexto, as citações sobre as relações de poder surgem em sua totalidade colocando o homem como detentor daquele e no seu uso errôneo, gerando consequências a mulher. Nessas evidências, os *feedbacks* remetem ao sofrimento causado por essa relação desigual. Em nenhum momento, as colocações defendem a existência dessa condição.

Dentre tais respostas, as proibições também são citadas duas vezes e remetem às restrições em exercer ações por conta do sexo. Ou seja, quando há limites impostos sem justificativas aceitáveis, apenas existem para segregar o homem da mulher. Nas devolutivas, essa condição é mencionada, seguida de explicações como: *“não pode usar tal roupa porque não é de menina”, “proibir o outro de sair, de falar certas coisas, de vestir o que quiser”*.

Nestas definições, tivemos como palavras mais citadas as seguintes: injustiça, tratamento, violência, poder e proibições. Aqui, avaliamos que, mesmo sendo uma maioria com modos sucintos de responder, averiguamos um público com uma visão de desigualdade ampla. Mesmo sem um aprofundamento naquilo considerado enquanto gênero, esse fato se materializa nas próprias respostas de outras perguntas, como as proibições sofridas em suas infâncias e os modos de definir as brincadeiras de seus filhos. Nos desdobraremos sobre essas duas características.

Quando indagados acerca das privações de gênero já experienciadas em suas infâncias, em brincadeiras e/ou outras vivências, os pais nos mostraram dois aspectos principais: (1) as respostas referentes ao “não” tinham alguns dos seus participantes com grupos de amigos do mesmo sexo, ou seja, não sofriam distinções, tampouco, restrições; (2) os que relataram “às vezes” tinham em seus grupos de amizade um índice maior de sujeitos do sexo oposto, em sua maioria familiares (como irmãos, por exemplo). O gráfico a seguir exemplifica essas hipóteses:

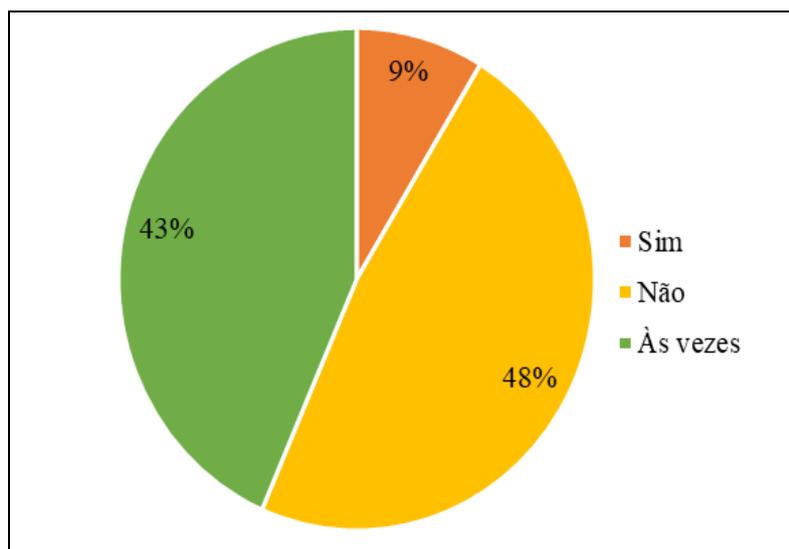


Gráfico 10 – Infância dos pais: limitações e restrições de gênero. Fonte: A autora (2020).

Nessas limitações e junções, indagamos como esses pais entendiam/entendem os divertimentos da infância – não só em relação a eles próprios, mas ao contexto infantil como um todo. Para tanto, direcionamos as questões a respeito das considerações desses adultos em relação ao que se entende por brincadeiras e características de menino e de menina. Vejamos os dados abaixo:

Tabela 10 – Opinião dos pais: brincadeiras de meninos e de meninas

Brincar de...	É coisa de menino	É coisa de menina
Boneca e casinha	7	22
Miniaturas de dinossauros	21	8
Carrinhos	21	6
Faz de conta de ser príncipe/princesa ou rei/rainha	21	22

Fonte: A autora (2020).

Tabela 11 - Opinião dos pais: características de meninos e de meninas

Ser ...	É coisa de menino	É coisa de menina
Corajoso(a) e forte	22	16
Delicado(a) e gentil	17	20
Educado(a)	19	20

Fonte: A autora (2020).

Felizmente, de acordo com os dados, no referente às características, não temos números demasiadamente desiguais nas respostas. Tanto meninos como meninas aparecem enquanto sujeitos com o poder de serem “corajosos e fortes” e, ao mesmo tempo, “gentis e delicados”. Com um número mais equilibrado, temos ainda o atributo de “educados”.

Entretanto, essa igualdade presente nas características se difere em relação às brincadeiras. De forma mais sutil, as recreações ligadas ao contexto de faz de conta sobre princesas, príncipes, rainhas e reis, obtiveram uma diferença de apenas uma resposta, sendo esta inferior no contexto masculino. O cenário sofre um déficit quando ligamos as demais brincadeiras, como as bonecas e faz de conta de casinha. Esses divertimentos são mencionados por quase todas as famílias, sendo majoritariamente de meninas. Já para os meninos, apenas sete responderam serem relacionadas. Dessas últimas famílias informantes dessa relação do filho com essas recreações, apenas três eram pais de meninos.

O mesmo ocorre entre meninos e meninas, mas de modo invertido, quando mencionamos os carrinhos como diversão. Aqui, temos 21 respostas ligadas aos garotos, em detrimento das seis relacionadas às garotas. Destas poucas, três famílias que mencionaram a relação de meninas com brincadeiras com carrinhos tinham em sua composição familiar filhas e filhos, possibilitando a hipótese dos brinquedos serem compartilhados.

Nessa discussão, levantamos o ponto sobre as opiniões pessoais desses pais a respeito do trabalho e estudo relativos às questões de gênero desde a infância. Com alternativas relacionadas à necessidade de se desenvolvê-las ou não e, também, de não quererem opinar sobre. Obtivemos as seguintes devolutivas:

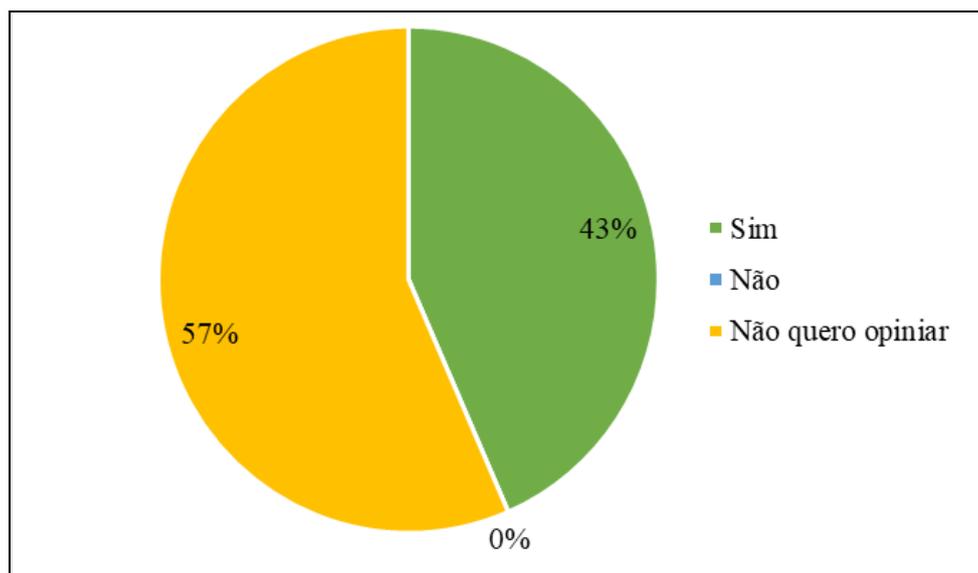


Gráfico 11 – Opinião dos pais: discussão sobre questões de gênero na infância. Fonte: A autora (2020)

De acordo com o gráfico, nenhuma família respondeu diretamente não julgar necessário essas ações. Todavia, a maioria refere-se à opção “não quero opinar”, totalizando 57%. Os demais 43% que presumiram necessário esse trabalho, são formados, em sua maioria, pelos quais aplicaram as propostas pedagógicas, por exemplo. Em aprofundamentos com algumas famílias, a opção pelo “sim” nesta questão se deu por alguns fatores pessoais, como as desigualdades já vivenciadas anteriormente e ainda experimentam em relação ao gênero em diferentes contextos da vida. Esses pais foram os mesmos a citarem querer saber mais desses pontos, como mostra o gráfico a seguir (em relação à pergunta “você gostaria de saber mais sobre o assunto?”).

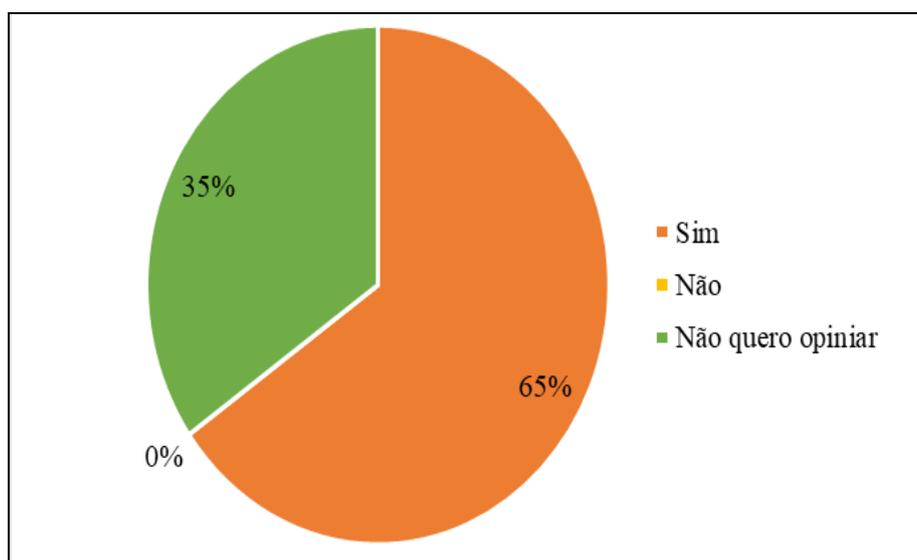


Gráfico 12 - Opinião dos pais: interesse em conhecer mais o assunto. Fonte: A autora (2020)

Novamente, nenhuma resposta negativa foi dada, além da opção “não quero opinar” ter sofrido uma queda. Isso nos gera a reflexão sobre os muitos dos respondentes que não gostariam de opinar sobre o projeto com as questões de gênero na infância ainda não compreenderem de forma clara o assunto. Por isso a necessidade de entender e conhecer primeiramente esses tópicos, a fim de possibilitar um julgamento mais exato sobre o trabalho com o tema em diferentes momentos da vida.

A reflexão acima ainda nos leva a outra hipótese e análise: se compreendermos que o conhecimento sobre o tema se torna necessário antes de julgá-lo praticável, segundo as informações dos familiares, entendemos também não sermos possuidores de um desenvolvimento e prática saudável, ativa, crítica e sensível no tocante ao assunto em nosso cotidiano, seja na escola ou em outros espaços. Em geral, normalmente vivenciamos os reflexos da falta desse desenvolvimento e conhecimento e não o estudo e aprofundamento do mesmo.

Essa hipótese se sustenta pela escolaridade dos participantes. Quando indagados a respeito dessa condição, notamos que todos concluíram os estudos na Educação Básica. Por isso, podemos entender o trabalho com a Educação Sexual (seja na Educação Infantil, Ensino Fundamental ou Ensino Médio) ainda como escasso. Apesar de termos conseguido tantos avanços, as limitações ainda são extensas.

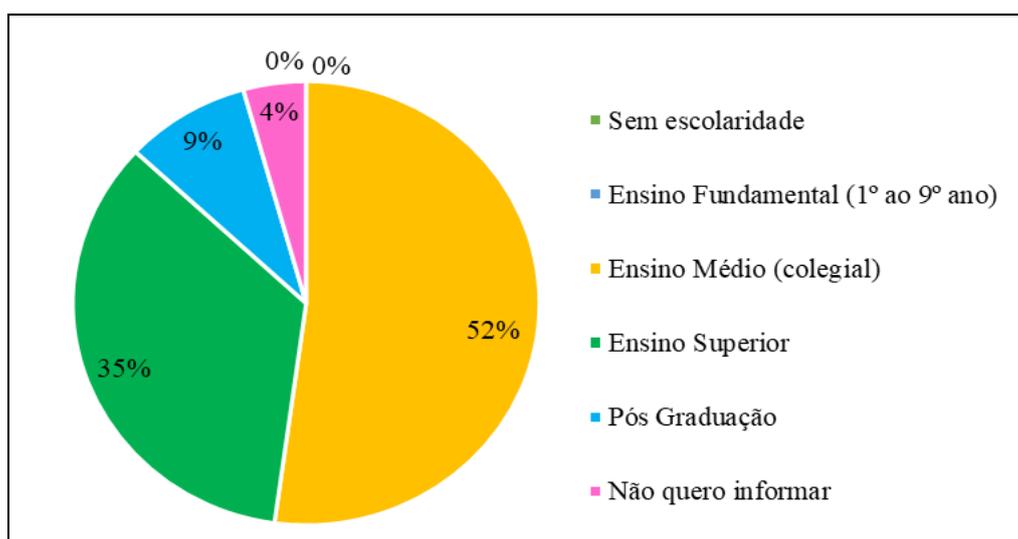


Gráfico 13 – Nível de escolaridade dos pais participantes. Fonte: A autora (2020)

No gráfico, a maior parcela mencionada, de 52%, se refere ao Ensino Médio concluído, seguido pela porcentagem de Ensino Superior, com 35%. Esses dados principais

justificam a condição do tema ainda ser delicado em seus espaços de discussão. Por mais que sejam esses os escolares e acadêmicos, os aprofundamentos do assunto são, em sua maioria, em locais específicos – como o próprio curso de Pós-graduação em Educação Sexual (origem desta pesquisa) e outros grupos e/ou movimentos, por exemplo.

Sendo assim, entendemos o aprofundamento, desmistificação e qualidade do tratamento para e com o tema enquanto necessários. Principalmente, faz-se uma responsabilidade dos pesquisadores do assunto em torná-lo acessível à população de diferentes idades, classes, ambientes e realidades.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Listar, analisar e refletir sobre as contribuições e necessidades de um estudo se faz tão complexo como o próprio desenvolvimento do mesmo. Isto, porque é nesse momento onde temos um aprofundamento sistemático, crítico e, por assim dizer, de autorreflexão acerca dos alcances, dificuldades e potencialidades de uma(s) ideia(s). Nessa perspectiva, trilhamos, entre as motivações e emergências, os dados levantados e os vivenciados, as realidades assistidas e as experimentadas, algumas considerações pertinentes e inquietantes. O intuito disto é subsidiar a resolução das problemáticas do estudo, como também de colaborar nos diálogos e desdobramentos da temática, para além dessa investigação.

Para tal, iniciamos falando da nossa educação. Compreendendo-a para além de um direito, mas também uma responsabilidade, a educação brasileira se (re)estrutura constantemente – da Educação Básica ao Ensino Superior, em meio às suas disputas de pontos de vista, de lutas e reivindicações. Este cenário mutável, múltiplo e complexo se propaga em nossas próprias discussões nesta investigação, mostrando-se em constante reformulação de conteúdo, de posturas, de ideais e também de poder.

Tratando mais especificamente da Educação Sexual, com foco nas questões de gênero, o contexto se mostra ainda mais instável. Por motivos variados, essa discussão se entrelaça em um emaranhado de represálias, estereótipos e naturalização da discriminação, tanto no véis civil como político, econômico e cultural. Nossa realidade política atual, evidenciada ao longo do referencial teórico da dissertação, exemplifica a urgência de se pensar as questões de gênero para além de um trabalho sobre igualdade, mas de sensibilização.

Esse fato se materializa quando analisamos o levantamento de dados realizado. Englobando as produções científicas nacionais de artigos, teses e dissertações, evidenciamos durante o processo de coleta que o tema, mesmo com um número significativo de resultados iniciais, obteve uma diminuição drástica em suas quantidades após uma simples análise com filtros. Esse exemplo se torna ainda mais verídico (e, por assim dizer, deprimente) quando consideramos as relações das questões de gênero com a Educação Infantil. Mais especificamente, com a faixa etária de zero a três anos, configurando as creches.

O resultado desse levantamento nos mostra a urgência de se (re)pensar os modos e os tempos os quais julgamos, de modo limitado, como propícios para a execução de ideias sobre gênero e educação. Melhor dizendo, eles nos revelam que essa discussão não se limita a idades, espaços e capacidades pré-determinadas. Isto é, a sua própria significância se dá em

enxergá-la para além de sua formalidade, indo de encontro às suas necessidades desde infância.

Entretanto, trabalhar com o contexto infantil também nos traz as problemáticas do mesmo. Entre as controvérsias políticas, a naturalização do conservadorismo atual e a escassez de investigações para e com as crianças bem pequenas (nomenclatura da BNCC), vivenciamos as circunstâncias nas quais se embasam essa relação de gênero e Educação Infantil, subsidiando, assim, o foco de discussão desta dissertação.

Para tanto, partindo dessas reflexões sobre a fundamentação teórica desta investigação e englobando o levantamento diagnóstico com os sujeitos envolvidos, voltamos ao projeto e aos seus resultados, analisando e refletindo no tocante aos aspectos de participação, desenvolvimento, dificuldades e possíveis melhorias.

Em uma breve listagem, elencamos numericamente algumas considerações, apoiadas nos fundamentos, observações, dados e análises (segundo a perspectiva da pesquisadora-professora), por meio de nomeações de caracterização dos temas. Vejamos:

- (1) O contexto de pesquisa e de seus envolvidos: tanto as escolhas em relação ao município de aplicação quanto a escola e a turma selecionadas mostraram-se propícios e favoráveis à elaboração da pesquisa. Isso, porque a cidade situa-se em uma região de abrangência e de pleno desenvolvimento, sendo convidativa às pessoas de outras localidades e cidades, favorecendo em um repertório mais variado dos nossos participantes. A escola, situada na zona central, também traz consigo a variedade de histórias, famílias e realidades que a constroem, pois muitos alunos matriculados são de outros bairros, filhos de pais trabalhadores desta mesma região. Por fim, a turma em foco, por já ter a obrigatoriedade da responsabilidade docente da pesquisadora, tendo facilitado o vínculo com as famílias e o desenvolvimento dos objetivos propostos, também nos evidenciou as capacidades das crianças e dos adultos, as quais devem ser valorizadas e ressaltadas;
- (2) Educação digital: a escolha da extensão do vínculo escola e família para os meios digitais obteve dois aspectos de reflexão: primeiramente, mostrou-se favorável para alcançar os alunos e seus núcleos em um ambiente pouco explorado nessa relação docente e, também, prático para o uso de materiais variados no processo de ensino e aprendizagem, como a oferta de músicas, livros *online*, vídeos, etc. Por outro lado, mostrou-se delicada em seu desenvolvimento, uma vez que requer tempo de adaptação, respeito pela privacidade alheia e empatia em compreender as realidades fomentadoras de cada casa e família;

(3) Interação com as famílias e suas dificuldades: inicialmente, tivemos uma recepção e desenvolvimento favoráveis de diálogo e colaboração, abrangendo as diferentes realidades e suas respectivas necessidades. Todavia, no decorrer do projeto, o déficit de participação se mostrou visível e nos levou a diferentes justificativas. A mais apontada pelos próprios pais envolvidos seria a ausência de tempo (devido a retomada de muitos ao trabalho presencial) para o acompanhamento escolar dos filhos. Essas afirmações foram utilizadas positivamente no planejamento das aulas posteriores, levando-nos a uma estruturação de aulas rápidas, leves e de fácil entendimento. Entretanto, antes de falar sobre o projeto, adentramos no enredo dessa realidade escolar;

(4) As famílias e suas casas: das 23 famílias participantes, tivemos ao longo dos meses alterações nos sujeitos responsáveis para e com as crianças, finalizando com apenas uma família, cuja responsabilidade por esse acompanhamento compartilhado ocorreu entre pai e mãe. Essa situação se materializa, evidentemente, no fato de serem as mães as principais interlocutoras e representantes das crianças na interação escola-família, sendo elas a responderem boa parte dos questionários, compartilhar o desenvolvimento da criança e acompanhar a educação digital. No entanto, essa sobrecarga, tanto no período presencial de aulas quanto, também, na educação a distância, fomenta outra discussão sobre gênero, a qual não iremos aprofundar. Apesar disto, vale a pena ressaltar os comprometimentos familiares entre homens e mulheres;

(5) Participação da comunidade escolar: muitos adultos, pais ou membros da gestão escolar, se mostraram abertos na participação com o tema. Entretanto, também foi evidenciado (não só nos dados da pesquisa, como em outras situações percebidas) o quanto o enraizamento da desigualdade e da discriminação de gênero é naturalizada em discussões e posturas, tanto em homens como em mulheres, sendo elas as mais observadas em nosso contexto. Essa interiorização de pensamentos segregadores entre o mundo das meninas e o dos meninos é transmitido entre as famílias, as escolas e o mundo, como modos de conduta e sobrevivência, afirmados em discussões e apoios. Revelou-se, assim, a emergência de se contemplar os envolvidos mais próximos ao contexto da criança, entendendo-a como sujeito que, ao ler o mundo, cria o seu próprio;

(6) Metodologia e instrumentos de pesquisa: diante das circunstâncias e resultados obtidos, entendemos que (como mencionado no item “Educação digital”) essa

aproximação com as famílias, além do ambiente escolar, ainda requer cuidados e adaptação. Todavia, as abordagens utilizadas se mostraram eficazes no alcance dessas reflexões. Da mesma forma, tivemos os instrumentos de coleta e análise das devolutivas, os quais propiciaram o entendimento da interação entre família e escola enquanto feita pela leveza dos vínculos. Assim, fora garantido o respeito aos conhecimentos e à curiosidade, transformada apenas criticamente, sem perder de si a sua essência. Os materiais e a linguagem utilizados alcançaram a todos, cujas suas devolutivas seriam um aspecto a ser melhorado, questionado e investigado;

(7) Contribuições: não resumindo a pesquisa apenas aos benefícios às famílias e suas crianças (focos principais desse estudo), ela se estende também em sua relevância ao cenário científico, acadêmico e profissional. O primeiro ponto a respeito remete-se ao acréscimo de material e investigação nas produções nacionais no enredo da relação entre infância, gênero, escola e família. Desta maneira, disponibilizamos possibilidades e reflexões acerca do tema em um cenário pouco explorado na área de exposição científica, como evidenciamos no levantamento de dados em plataformas de artigos, teses e dissertações. O segundo, refere-se às contribuições à turma de Mestrado Profissional, a qual essa dissertação está vinculada, e também a todo o programa de Pós-graduação em Educação Sexual. Além dos muitos outros meios acadêmicos de extensão do assunto, agregamos conhecimentos e experiências para ampliar os horizontes de investigações presentes e futuras. Por fim, o último ponto, a relevância profissional se estende a todos os profissionais que lutam diariamente por uma educação mais igualitária, justa e de respeito mútuo. Que por meio deste estudo possam ser realizadas novas leituras de mundo, expandidas suas possibilidades de trabalho e dados novos sentidos à nossa educação;

Nos limites deste trabalho, além dos aspectos principais mencionados, refletimos ainda sobre a emergência do tema com as crianças bem pequenas. Estas são, muitas vezes, subestimadas em suas capacidades e habilidades para lidarem com propostas pedagógicas mais direcionadas e acabam por serem restritas ao cenário científico. Deste modo, são resumidas à Educação Infantil, trabalhadas em investigações acadêmicas com sua característica de “Pré-escola”.

Desse modo, diante das considerações expostas, tentamos trazer resoluções eficazes às inquietações motivadoras desta pesquisa. Inicialmente destacamos três pontos incentivadores deste estudo, sendo eles: *“Como tantos momentos que vivenciamos diariamente são*

carregados de ações, palavras e posturas depreciativas e excludentes em relação às questões de gênero?”; “Por que a educação é, ainda, uma fonte resistente de propagação de situações de desigualdade de gênero?”; e “Como a formação do professor é fomentada para trabalhar essas questões? Quais os seus conhecimentos e possibilidades?”.

Nesses questionamentos e reflexões, as propostas abordadas tiveram a intenção de trazer contribuições para essa desmistificação de olhares e posturas em relação às questões de gênero, como também, de atribuir à escola novos meios de interação e aprofundamento no assunto. Ambas as ações são revestidas de intencionalidade pedagógica, empatia e sensibilidade para e com a temática e as realidades envolvidas. O último questionamento, porém, é uma porta aberta aos desdobramentos para além do nosso tema, trazendo nos resultados desta pesquisa duas reflexões pontuais: a carência de conhecimento relacionado ao assunto entre a escolarização dos adultos, independente da profissão, é evidente; e a formação dos profissionais da educação ainda sofre com a disseminação e abordagem do tema, com a propagação dessa escolarização escassa.

Para tanto, finalizamos com a indagação principal deste estudo: *“Quais os espaços e possibilidades que temos na relação entre escola e família sobre as questões de gênero na infância?”.*

Concluimos que os espaços não se resumem a concreticidade das paredes da escola: eles se estendem por meio da qualidade dos vínculos estabelecidos e estes requerem cuidados constantes, dedicação mútua e respeito. Nessa garantia, as possibilidades se articulam para e com as realidades e suas necessidades, entendendo as funções particulares dos envolvidos, valorizando as ações individuais e coletivas. A educação é, assim, um processo contínuo de (re)adaptações e questionamentos. Por isso, espera-se que essas reflexões não se esgotem em si e possam garantir novos andamentos, práticas e investigações na e para a educação brasileira.

9 APÊNDICES

9.1 Questionários diagnóstico para as famílias

Título divulgado: M1 - INTERAÇÃO ESCOLA E FAMÍLIA

Meio de divulgação: Google Formulários

1. NOME COMPLETO DA CRIANÇA: _____

2. NOME DO RESPONSÁVEL: _____

3. SOBRE OS SENTIMENTOS DA CRIANÇA:

Como ela está reagindo a esse período em casa?

R: _____

4. SOBRE A ROTINA DA CRIANÇA NA QUARENTENA:

O que costuma fazer durante o dia? Quais são os seus principais interesses?

R: _____

Ela possui horários para acordar, se alimentar, brincar, fazer as atividades pedagógicas?

(Conte um pouco sobre quais são esses horários, por favor.)

R: _____

5. EM CASA:

Moram quantas pessoas em sua residência?

R: _____

Ela tem convívio com outras crianças?

(Se sim, qual a idade da outra criança?)

R: _____

6. NAS ATIVIDADES:

Para o desenvolvimento das propostas quem poderá auxiliá-la? (Informar o grau de parentesco)

R: _____

Quais as suas principais dificuldades na aplicação e desenvolvimento das propostas?

- Falta de tempo
- Falta de materiais (de acesso a Internet e/ou materiais físicos)
- Falta de alguém para acompanhar a criança
- Não possuo dificuldades

7. ALGUMA OBSERVAÇÃO/INFORMAÇÃO QUE QUEIRA NOS COMUNICAR?

R: _____

9.2 Questionário sobre as concepções da gestão escolar

Título divulgado: PESQUISA: O contexto e as concepções da gestão escolar sobre Gênero e Educação Infantil

Meio de divulgação: Google Formulários

1. CONTEXTO PESSOAL:

As perguntas a seguir trazem uma relação sobre suas concepções e vivências pessoais no contexto da Educação Sexual, em especial das questões de gênero.

Em que ano você nasceu?

R: _____

Em seu contexto familiar, você já teve contato com a Educação Sexual? Se sim, em qual momento da sua vida?

(Infância, adolescência, vida adulta)

R: _____

Em seu contexto educacional, enquanto aluna na Educação Básica, você já teve contato com a Educação Sexual? Se sim, em qual momento?

(Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio).

- Não tive contato.
- Sim, na Educação Infantil
- Sim, no Ensino Fundamental
- Sim, no Ensino Médio
- Somente no Ensino Superior
- Outros

Você já vivenciou alguma situação desconfortável envolvendo as questões de gênero?

- Sim
- Não.
- Não quero opinar.

2. CONTEXTO PROFISSIONAL:

As perguntas a seguir trazem uma relação sobre sua vida acadêmica e profissional, com o contexto da Educação Sexual, em especial das questões de gênero.

Qual a sua formação acadêmica?

R: _____

Quais experiências profissionais na área educacional você já teve?

- Estagiária
- Professora na Educação Infantil
- Professora no Ensino Fundamental
- Professora no Ensino Médio
- Professora no Ensino Superior
- Professora na EJA
- Coordenação Pedagógica
- Direção
- Outros

Em sua prática docente, você já desenvolveu atividades relacionadas ao tema?

(Se sim, poderia dar um exemplo, por favor.)

R: _____

Você trabalha há quanto tempo na Educação Infantil? E na gestão da Educação Infantil?

R: _____

Em sua formação, você estudou sobre Educação Sexual? E Educação Sexual aplicada ao contexto da Educação Básica?

(em disciplinas acadêmicas, palestras e/ou cursos, por exemplo).

R: _____

3. SUA OPINIÃO!

Essa última seção é destinada à expressão da sua opinião acerca do tema "gênero e infância".
Contamos com a sua sinceridade.

O que você entende por “gênero”? E desigualdade de gênero?

R: _____

Você julga necessário discutir as questões de gênero desde a Educação Infantil? Por quê?

(Se você julga necessária essa discussão, no entanto, não na Educação Infantil, poderia relatar os motivos, por favor).

R: _____

Você julga necessário discutir as questões de gênero na escola com os professores e funcionários?

- Sim
- Não.
- Não quero opinar.

Se você julga importante essa discussão, por favor, poderia listar quais assuntos (questões de gênero presentes em roupas, brinquedos e profissões, por exemplo) você considera mais pertinentes e de maior interesse para o trabalho com o tema no contexto escolar.

(caso você não concorde com essa discussão na Educação Infantil, por favor, desconsiderar a questão)

R: _____

Você acredita que o trabalho com as questões de gênero favorecem o desenvolvimento tanto das crianças, como dos profissionais que trabalham com elas, no contexto escolar? Por quê?

R: _____

Algo que queira acrescentar, sugerir ou comentar sobre o tema e a pesquisa.

R: _____

9.3 Questionário sobre as concepções e vivências das famílias

Título divulgado: PESQUISA: Gênero e Infância: possibilidades pedagógicas na Educação Infantil

Meio de divulgação: Google Formulários

1. INFORMAÇÕES GERAIS

As questões a seguir servem apenas para mapearmos os dados, não sendo revelada nenhuma informação sigilosa que invada a sua privacidade.

Em que ano você nasceu?

R: _____

Qual o grau da sua escolaridade?

- Sem escolaridade.
- Ensino Fundamental (1º ao 9º ano)
- Ensino Médio (colegial)
- Ensino Superior
- Pós Graduação
- Não quero informar

2. DURANTE A SUA INFÂNCIA...

Essa seção tem o objetivo de olhar para as memórias e concepções de cada um sobre as suas infâncias, suas lembranças e suas experiências.

Quando você era criança, onde morou a maior parte do tempo?

- Em locais afastados, como chácara, sítio...
- Em cidade pequena
- Em cidade grande
- Outros

Você tinha espaço para suas brincadeiras? (brincava na rua, em quadras, sítios, por exemplo)

- Sim
- Não

Quais eram as suas brincadeiras favoritas?

R: _____

Quais brincadeiras você já ensinou ao seu(sua) filho(a)?

R: _____

No seu grupo de amigos, havia mais meninas ou meninos?

Meninas

Meninos

Você já deixou de brincar com/de algo por não ser brincadeira para o seu gênero?

(Como brincadeiras de meninos e brincadeiras de meninas)

Sim

Não

Às vezes

Qual a cor (em roupas, brinquedos etc) você mais usava? E agora, enquanto adulto, qual cor mais utiliza?

R: _____

Quais das características e brincadeiras abaixo você considera de MENINA?

Brincar de boneca e casinha

Brincar com miniaturas de dinossauros

Brincar com carrinhos

Brincar de ser princesa/rainha

Ser corajosa e forte

Ser delicada e gentil

Ser educada

Quais das características e brincadeiras abaixo você considera de MENINO?

Brincar de boneca e casinha

- () Brincar com miniaturas de dinossauros
- () Brincar com carrinhos
- () Brincar de ser príncipe/rei
- () Ser corajoso e forte
- () Ser delicado e gentil
- () Ser educado

3. E A INFÂNCIA DO(A) SEU (SUA) FILHO(A)...

Para essa seção considere seus conhecimentos e observações enquanto responsáveis pelo seu filho, levando em consideração os gostos, características e vivências da criança.

Qual a brincadeira favorita dele(a)?

R: _____

Considerando as roupas da criança, qual a cor que mais aparece?

R: _____

Considerando os brinquedos da criança, qual ela mais gosta?

R: _____

4. SUA OPINIÃO!

Considere o contexto da Sexualidade e Educação Sexual para as próximas questões:

O que você entende por “gênero”? E desigualdade de gênero?

R: _____

Você acha necessário discutir as questões de gênero desde infância?

- () Sim
- () Não.
- () Não quero opinar.

Você gostaria de saber mais sobre o assunto?

- Sim
- Não.
- Não quero opinar.

Se quiser saber mais sobre o assunto o vídeo abaixo contempla um breve resumo sobre a necessidade de se discutir as questões de gênero. E você pode também procurar a professora Carina (responsável por essa pesquisa) para saber mais.

Link: <https://www.youtube.com/watch?v=04u0UHEq2f4>

9.4 Termo de consentimento livre e esclarecido (famílias)

Disponibilizado via Google Formulários

Contamos com a sua participação no presente estudo, que tem como título “Gênero e Infância: possibilidades pedagógicas na Educação Infantil”, que busca investigar as relações de gênero presentes na infância, e como desenvolver tais vivências em tempos de educação a distância. Nesse momento, gostaríamos que vocês enquanto pais e responsáveis falassem um pouco sobre as experiências, conhecimentos e memórias da infância que fazem parte de vocês até hoje.

Para tanto, toda a pesquisa foi elaborada e aprovada dentro dos princípios éticos, garantindo a você todo o sigilo e privacidade possível diante das suas respostas. Salientamos que você:

- Tem a liberdade de recusa-se a participar ou de se retirar a qualquer momento da pesquisa;
- Terá sua identidade mantida em sigilo;
- Não terá nenhum gasto financeiro e, conseqüentemente, nenhum ressarcimento da mesma ordem.

Vale ressaltar que a sua colaboração é voluntária e sigilosa, e qualquer dúvida ou para mais esclarecimentos nos colocamos a disposição.

Faculdade de Ciências e Letras – UNESP Araraquara

Programa de Pós-graduação em Educação Sexual

Conhecendo os objetivos e os princípios éticos envolvidos na pesquisa, concordo em participar do estudo?

(Estou ciente de que posso retirar meu consentimento em qualquer momento, excluindo minhas informações do conjunto de dados.)

() Sim, quero participar.

() Não quero participar.

9.5 Termo de consentimento livre e esclarecido (gestão escolar)

Disponibilizado via Google Formulários

Este questionário faz parte da pesquisa intitulada “Gênero e Infância: possibilidades pedagógicas na Educação Infantil”, que possui como objetivo investigar as relações de gênero presentes na infância, e como desenvolver tais vivências em tempos de educação a distância.

Para tanto, contamos com a sua participação no presente estudo em forma de questionário, a fim de compreender o contexto formativo da gestão atuante na escola base de investigação. As questões são de cunho profissional e pessoal, respeitando os princípios éticos de pesquisa, garantindo a você todo o sigilo e privacidade possível diante das suas respostas. Salientamos que você:

- Tem a liberdade de recusa-se a participar ou de se retirar a qualquer momento da pesquisa;
- Terá sua identidade mantida em sigilo;
- Não terá nenhum gasto financeiro e, conseqüentemente, nenhum ressarcimento da mesma ordem.

Vale ressaltar que a sua colaboração é voluntária e sigilosa, e qualquer dúvida ou para mais esclarecimentos nos colocamos a disposição.

Faculdade de Ciências e Letras – UNESP Araraquara
Programa de Pós-graduação em Educação Sexual

Conhecendo os objetivos e os princípios éticos envolvidos na pesquisa, concordo em participar do estudo?

(Estou ciente de que posso retirar meu consentimento em qualquer momento, excluindo minhas informações do conjunto de dados.)

- () Sim, concordo.
- () Discordo.

9.6 Termo de assentimento (crianças)

Disponibilizado impresso as famílias

Você está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa chamada “*Gênero e Infância: possibilidades pedagógicas na Educação Infantil*”, que está sendo desenvolvida pela sua professora Carina Teles de Souza.

Essa pesquisa será feita na sua casa, junto com os familiares que te acompanham, vocês irão brincar, explorar, desenhar, observar, conversar e refletir sobre como é ser menino e ser menina na infância.

Durante essas propostas você e suas produções serão fotografadas ou filmadas pelo adulto junto a você. Mas fique tranquilo que todas as informações serão guardadas e não falaremos sobre elas com outras pessoas.

Qualquer dúvida que tiver pode perguntar para quem está te ajudando, ele irá falar com a sua professora Carina para melhor te ajudar.

Seus pais e/ou responsáveis legais estão sabendo de tudo que vai acontecer nessa pesquisa, e permitiram a sua participação nela, mas você não é obrigado a participar se não quiser, ou se quiser desistir não haverá nenhum problema.

Você só participa se quiser! E então?

ACEITO PARTICIPAR DA PESQUISA

NÃO ACEITO PARTICIPAR DA PESQUISA

_____, ____ de _____ de 2020.

ASSINATURA DA CRIANÇA

ASSINATURA DA PESQUISADORA

9.7 Autorização apresentada à Secretaria de Educação do Município

Secretaria Municipal de Educação de _____,

Venho por meio desta, solicitar vossa autorização para o desenvolvimento da pesquisa intitulada “*Gênero e Infância: possibilidades pedagógicas na Educação Infantil*”, que se encontra em anexo. A mesma refere-se ao projeto de Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Educação Sexual da Faculdade de Ciências e Letras – FCLAr/UNESP Campus de Araraquara/SP, e tem como pretensão o seu desenvolvimento no contexto da Escola Municipal _____.

Todas as informações acadêmicas e científicas de investigação encontram-se presentes no projeto anexado, assim como, os termos éticos de desenvolvimento da pesquisa e a parecer da gestão responsável pela unidade escolar em foco.

Por fim, coloco-me à inteira disposição para prestar quaisquer esclarecimentos necessários, bem como para estabelecermos espaços de diálogo e trabalho em conjunto.

_____, ____ de _____ de 2020.

Atenciosamente.

Identificação e contatos:

MESTRANDA: Carina Teles de Souza
Professora na Escola Municipal _____, e aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação Sexual – FCLAr/UNESP Araraquara.
Telefone: (11)98733-2264 E-mail: carinateles1@hotmail.com

ORIENTADORA: Profa. Dra. Denise Maria Margonari Favaro
Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação Sexual – FCLAr/UNESP Araraquara.
Telefone: (16) 3334-6363 E-mail: denise.margonari@unesp.br

9.8 Autorização apresentada à direção da escola

Nós da Escola Municipal de Educação Infantil _____, concordamos com a realização da pesquisa que será desenvolvida nessa Unidade Escolar pela pesquisadora e professora Carina Teles de Souza, para fins de realização de sua investigação de mestrado cujo título atual é “*Gênero e Infância: possibilidades pedagógicas na Educação Infantil*”.

_____, _____ de _____ de _____.

Assinatura da diretora

REFERÊNCIAS

- Aquino, V. G. (2019). *Gênero e Educação Infantil: investigando a prática pedagógica de professores do Município de Vitória da Conquista – Bahia* (Dissertação de mestrado). Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Bahia, Brasil.
- Augusto, L. (2019, novembro 19). *Ministra diz que governo vai criar canal para denunciar professor que atente ‘contra a moral’*. Recuperado em: 14 de janeiro, 2020 de <https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,ministra-diz-que-governo-vai-criar-canal-para-denunciar-professor-que-atente-contra-a-moral,70003095662>
- Ariès, P. (1973). *História social da criança e da família*. 2a ed., Rio de Janeiro: Guanabara.
- Azevedo, G. & e Sarat, M. (2015, janeiro/abril). *História da infância no Brasil: Contribuições do processo civilizador*. Revista Educação e Fronteiras [online], vol.5, n.13, p.19-33.
- Basílio, A.L. (2016). *A igualdade de gênero pressupõe uma sociedade justa para meninos e meninas*. Recuperado em 20 de agosto, 2020 de <https://educacaointegral.org.br/reportagens/igualdade-de-genero-pessupoe-uma-sociedade-justa-para-meninos-e-meninas/>
- Bardin, L. *Análise de conteúdo*. (1977). Edição 70.
- Beauvoir, S. (1970). *O segundo sexo: fatos e mitos*. Vol. 1. São Paulo: Difusão Europeia do Livro.
- Bedin, R.C., Muzzetti, L., & Ribeiro, P.R.M. (2012). Sexo, sociedade e educação sexual no Brasil a partir de um estudo bibliográfico. In: Martin, S. A. F.& Guibu, G. Y. (Orgs.) *Educação em saúde: Formação para atenção às vulnerabilidades de crianças, adolescentes e jovens em espaços educacionais*. Presidente Prudente, SP.
- Behnke, E. (2020, janeiro 7). *‘Sai o kit gay e entra a leitura em família’, diz ministro da Educação em reunião com o Bolsonaro*. Recuperado em: 14 de janeiro, 2020 de <https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,sai-o-kit-gay-e-entra-a-leitura-em-familia-diz-ministro-da-educacao,70003147685>
- Brasil. (2017). *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME.
- Brasil (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Presidência da república, casa civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos.
- BRASIL (2010). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEB.
- Brasil (2016). Frente Parlamentar Mista da Primeira Infância & Centro de Estudos e Debates Estratégicos. *Avanços do marco legal da primeira infância*. Brasília. DF

- Brasil. (2006). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil*. Brasília: MEC/SEB
- Brasil. (1998). Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Brasília: MEC/SEF
- Braziliense, C. (2019, janeiro 3). *Fala de Damares sobre cores para meninos e meninas gera polêmica na web*. Recuperado em: 14 de janeiro, 2020 de https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/politica/2019/01/03/interna_politica,728770/fala-de-damares-sobre-cores-para-meninos-e-meninas-gera-polemica-na-we.shtml
- Bueno, R. C. P, & Ribeiro, P.R.M. (2018). *História da Educação Sexual no Brasil: Apontamento para reflexão*. Revista Brasileira de Sexualidade Humana. n. 29, pp. 49-56.
- Ribeiro, P. R. M. (2004). *Sexualidade e Educação: aproximações necessárias*. São Paulo, SP: Editora Arte & Ciência.
- Buss-Simão, M. (2013a) *Gênero como possibilidade ou limite da ação social: um olhar sobre a perspectiva de crianças pequenas em um contexto de educação infantil*. Ver. Bras. Educ. [online], vol.18, n.55, pp.939-960.
- Buss-Simão, M. (2013b) *Relações sociais de gênero na perspectiva de crianças pequenas na creche*. Cad. Pesqui. [online], vol. 43, n.148, pp.176-197.
- Cafardo, R., Mengue, P. & Rocha, A. Í. (2019, setembro 3). *Doria veta trecho de livro e Bolsonaro quer projeto contra 'ideologia de gênero'*. Recuperado em: 14 de janeiro, 2020 de <https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,bolsonaro-diz-preparar-pl-que-proibe-ideologia-de-genero-no-ensino-fundamental,70002994948>
- Calliari, M. (2020). *De 16 países, Brasil é o que mais sofre com ansiedade por causa da pandemia de coronavírus*. Ipsos Brasil. Recuperado em: 14 de janeiro, 2020 de <https://www.ipsos.com/pt-br/de-16-paises-brasil-e-o-que-mais-sofre-com-ansiedade-por-causa-da-pandemia-de-coronavirus>
- Calgaro, S. (2020). *Escolas na quarentena: quando a distância desafia a educação*. Portal Lunetas. Recuperado em: 14 de janeiro, 2020 de <https://lunetas.com.br/escolas-na-quarentena/>
- Contexto das infâncias urbanas*. (sem data). Criança e Natureza. Recuperado em: 14 de janeiro, 2020 de: <https://criancaenatureza.org.br/para-que-existimos/o-mundo-que-acolhe-a-crianca-hoje-2/>
- Crociari, A. (2020). *Infância, gênero e educação infantil: percepções e ações na e para a formação inicial do pedagogo* (Dissertação de mestrado). Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, SP, Brasil.

Decreto n.10.003, de 4 de setembro de 2019. (2019, 4 de setembro). Altera o decreto 9.579/2018, para dispor sobre o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. Brasília, DF: Presidência da República.

Educação integral: o que é e por que ela pode mudar o mundo?. (2018). Portal Lunetas. Recuperado em: 14 de janeiro, 2020 de <https://lunetas.com.br/educacao-integral/>

Esteban, M. P. S. (2010). *Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições*. Porto Alegre, RS.

Fernandes, A. (2020, janeiro 1). *Bolsonaro chama ideologia de gênero de “nefasta” e critica agenda da ONU*. Recuperado em: 14 de janeiro, 2020 de https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/politica/2020/01/01/interna_politica,817685/bolsonaro-chama-ideologia-de-genero-de-nefasta-e-critica-agenda-da-o.shtml

Freire, P. (2002). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

Fochi, P. (2020) Como zelar pela Educação Infantil em tempos de isolamento social? Portal Lunetas. Recuperado em: 14 de janeiro, 2020 de <https://lunetas.com.br/como-zelar-pela-educacao-infantil-em-tempos-de-isolamento-social/>

Ganzela, M. (2019). *A escola e a Cultura Digital* [live]. Palestra proferida no Youtube: e-docente. Recuperado em: 14 de janeiro, 2020 de <https://www.youtube.com/watch?v=OBLBdcFB0Ko>

Idoeta, P.A. (2020). *'Mães estão no limite': famílias vivem estresse inédito com crise e quarentena*. BBC News Brasil, São Paulo, SP. Recuperado em: 14 de janeiro, 2020 de <https://www.bbc.com/portuguese/geral-53644826>

Karnal, M. (2020). *Papo de Educação, com Leandro Karnal* [live]. Palestra proferida no Youtube: Npedemir. Recuperado em: 14 de janeiro, 2020 de <https://www.youtube.com/watch?v=bKs33jcFf74&t=468s>

Krause, C.S.C. (2017). *Significações de gênero e implicações para o trabalho docente nas creches*. (Dissertação de Mestrado). Centro de Educação, Letras e Artes, Universidade Federal do Acre, Rio Branco, AC, Brasil.

Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (1996, 23 de dezembro). Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, seção 1. Brasília, DF: Presidência da República.

Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. (1990, 13 de julho). Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Câmara dos Deputados. Brasília, DF: Presidência da República.

Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. (2014, 25 de junho). Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE. Brasília, DF: Presidência da República.

- Linha do tempo dos direitos da criança.* (sem data). Unicef: para cada criança Recuperado em: 14 de janeiro, 2020 de <https://www.unicef.org/brazil/historia-dos-direitos-da-crianca>
- Linha do tempo dos direitos da infância e da adolescência no Brasil* (2020, agosto). Plenarinho: o jeito criança de ser cidadão. Recuperado em: 14 de janeiro, 2020 de <https://plenarinho.leg.br/index.php/2020/08/linha-tempo-dos-direitos-da-infancia-e-da-adolescencia-no-brasil/>
- Lins, Z.M.B., Salomão, N.M.R., Lins, S.L.B., Féres-Carneiro, T. & Eberhardt, A.C., (2015). *O papel dos pais e as influências externas na educação dos filhos.* Sociedade de Psicoterapias Analíticas Grupais do Estado de São Paulo. v.16, n.1, pp. 43-69.
- Louro, G. L. (1997). *Gênero, sexualidade e educação / Uma perspectiva pós-estruturalista.* Petrópolis, RJ: Vozes.
- Lüdke, M. & André, M. (2014). *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas.* Rio de Janeiro: EPU, pp. 1-62.
- Melo, J. S. (2020). *Breve histórico da criança no Brasil: conceituando a infância a partir do debate historiográfico.* Revista Educação Pública, vol.20, ed.2,: Recuperado em: 14 de janeiro, 2020 de <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/2/breve-historico-da-crianca-no-brasil-conceituando-a-infancia-a-partir-do-debate-historiografico>
- Mizukami, M.G.N. (1986). *Ensino: as abordagens do processo.* São Paulo: EPU.
- Moreira, M.S.G, Silva, M.G. (2015). *Relação família-escola: peculiaridades, divergências e concordâncias no processo ensino-aprendizagem.* Rev. Eletrônica Educação Pública, Rio de Janeiro, RJ.
- Oja-Persicheto, A.J., Perez, M.C.A. (2020). *Aprendizagem na Infância: diálogos entre os referenciais curriculares nacionais para a Educação Infantil, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e a Base Nacional Comum Curricular.* Muiraquitã, UFAC, v.8, n.1, pp. 96-111.
- Por que é preciso escutar as crianças?* (sem data). Criança e Natureza. Recuperado em: 14 de janeiro, 2020 de <https://criancaenatureza.org.br/entrevistas/a-vez-e-a-voz-das-criancas/>
- Ribeiro, R. M. R., & Bedin, R.C. (2013). Notas preliminares sobre a historiografia da Educação Sexual Brasileira: apontamentos de uma cronologia descritiva / Atitudes e comportamentos sexuais no Brasil nos documentos da inquisição dos séculos XVI e XVII. Revista Doxa, vol. 17, n.1 e 2, pp.149-168.]
- Ribeiro, P. R. M. (2017). *Educação para a sexualidade.* Revista Diversidade e Educação.

Santos, R. M. (2020). *A mobilização de questões de gênero e sexualidade e o fortalecimento da direita no Brasil*. Revista de Discentes de Ciência Política da Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, vol. 8, n.1, pp.50-77.

São Paulo (Estado). (2019). *Currículo Paulista*. Secretaria de Educação. 3º versão, São Paulo, SP.

Severino, A. J. (2007). *Metodologia do trabalho científico*. 23 ed., São Paulo: Cortez.

Sistema Nacional de Adoção e Acolhimento – SNA (2020). Recuperado em 23 de agosto, 2020 em <https://paineisanalytics.cnj.jus.br/single/?appid=ccd72056-8999-4434-b913-f74b5b5b31a2&sheet=4f1d9435-00b1-4c8c-beb7-8ed9dba4e45a&opt=currsel&select=clearall>

Tadd, E. (2019). *Crianças são indivíduos seguindo seus próprios passos na vida*. Portal Lunetas. Recuperado em: 14 de janeiro, 2020 de <https://lunetas.com.br/criancas-sao-individuos-seguindo-seus-proprios-passos-na-vida/>

Vianna, C.P. (2015, jul/set). *O movimento LGBT e as políticas de educação de gênero e diversidade sexual: perdas, ganhos e desafios*. Revista Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 41, n. 3, pp. 791-806.