

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO
BÁSICA**

HILDINÉIA ALVES

**MORALIDADE E GÊNERO NA CONCEPÇÃO DE CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO
INFANTIL: UMA INTERVENÇÃO QUE VALORIZA A ORALIDADE E A
CRIATIVIDADE**

BAURU

2020

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO
BÁSICA**

HILDINÉIA ALVES

**MORALIDADE E GÊNERO NA CONCEPÇÃO DE CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO
INFANTIL: UMA INTERVENÇÃO QUE VALORIZA A ORALIDADE E A
CRIATIVIDADE**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre na Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Faculdade de Ciências, Campus de Bauru – Programa de Pós-graduação em Docência para a Educação Básica, sob orientação do Prof. Dr. Antonio Francisco Marques e Coorientação da Prof^a. Dr^a. Marcela Pastana.

BAURU

2020

Alves, Hildinéia.

Moralidade e gênero na concepção de crianças da Educação Infantil : uma intervenção que valoriza a oralidade e a criatividade/ Hildinéia Alves, 2020
156 f.

Orientador: Antonio Francisco Marques
Coorientadora: Marcela Pastana

Dissertação (Mestrado)-Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2020

1. Gênero. 2. Moralidade. 3. Educação Infantil. I. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências. II. Título.

ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Bauru



ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE HILDINEIA ALVES, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS - CÂMPUS DE BAURU.

Aos 03 dias do mês de março do ano de 2020, às 09:00 horas, no(a) Sala 1 do prédio da Pós-graduação da Faculdade de Ciências - Unesp/Bauru, reuniu-se a Comissão Examinadora da Defesa Pública, composta pelos seguintes membros: Prof. Dr. ANTONIO FRANCISCO MARQUES - Orientador(a) do(a) Depto. de Educação / UNESP/Bauru, Profa. Dra. TANIA SUELY ANTONELLI MARCELINO BRABO do(a) Departamento de Administração e Supervisão Escolar e Programa de Pós-Graduação em Educação / Unesp, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, Profa. Dra. ELIANA MARQUES ZANATA do(a) Programa de Pós-graduação em Docência para Educação Básica / Universidade Estadual Paulista, sob a presidência do primeiro, a fim de proceder a arguição pública da DISSERTAÇÃO DE MESTRADO de HILDINEIA ALVES, intitulada **"MORALIDADE E GÊNERO NA CONCEPÇÃO DE CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA INTERVENÇÃO QUE VALORIZA A ORALIDADE E A CRIATIVIDADE"** E PRODUTO EDUCACIONAL **"ERA UMA VEZ A HISTÓRIA QUE EU CRIEI"**. Após a exposição, a discente foi arguida oralmente pelos membros da Comissão Examinadora, tendo recebido o conceito final: Aprovada. Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelos membros da Comissão Examinadora.

Prof. Dr. ANTONIO FRANCISCO MARQUES

Profa. Dra. TANIA SUELY ANTONELLI MARCELINO BRABO

Profa. Dra. ELIANA MARQUES ZANATA

DEDICATÓRIA

Parafraseando Gonzaguinha eu dedico “à pureza da resposta das crianças”

Dedico este trabalho a todas e todos que resistem ao que lhes é imposto como verdade absoluta

Dedico a todas e todos que lutam por uma sociedade mais justa, humana, igualitária e menos violenta.

Dedico a todas e todos que lutam por uma Educação Pública, gratuita e de qualidade!

AGRADECIMENTOS

Meu primeiro agradecimento será a DEUS que me guia, me sustenta, cuida de mim e me revela vitórias diárias. No meio acadêmico nem sempre há crença em um ser superior... Certa vez ouvi na Universidade que não podemos colocar Deus num tubo de ensaio para analisar a veracidade... Como Ser Humano, Professora e Psicóloga agradeço a um Deus que sinto em minha vida como algo profundamente verdadeiro...porque EU sinto!

Agradeço aos meus pais por todo amor que sentem por mim e por me incentivarem a estudar, mesmo sem terem tido a mesma oportunidade que eu tive. Agradeço a eles por me ensinarem que o dinheiro não compra dignidade, respeito e amor! Amo vocês todos os dias de minha vida até o infinito.

Agradeço ao meu irmão pela infância que tivemos, pela diversão num escorregador de madeira improvisado e quebrado... Entre brindes de alegrias e tristezas sempre juntos. Agradeço por acreditar em mim e me impulsionar a alçar voos inesperados, pelas conversas, pelas brigas amorosas e pela cumplicidade de sangue, sentimento e alma.

Agradeço ao meu namorado Marcello: Por encontrar você como alguém disposto a partilhar comigo tudo o que somos e construir tudo que sonhamos! Há tempos já não procurava mais o homem da minha vida, mas o homem com quem pretendo viver até o último dia da minha vida...Quero que você seja o último!

Agradeço minha cunhada Aline pelo amor ímpar que demonstra pelo meu irmão... Agradeço às muitas vezes que ouviu minhas angústias e anseios sobre a área acadêmica. E partilhou comigo suas vivências, sempre me dando ânimo e coragem para continuar.

Agradeço ao Meu Orientador Antonio (sem acento – finalmente) por acreditar em mim, por apostar que eu seria capaz, por me oferecer a oportunidade de mudar de vida! Depois que ele surgiu em minha vida novos caminhos se abriram... Gratidão infinita a um grande homem de muita sabedoria e de um coração gigante. Gratidão! Gratidão! Gratidão!

Agradeço a minha Coorientadora Marcela Pastana, Dr^a, Mestre, Psicóloga, Orientadora de TCC na minha Graduação de Psicologia e que aceitou o desafio de me Coorientar num trabalho tão importante para mim. Agradeço pelas palavras de incentivo constante, pelas referências bibliográficas compartilhadas, pelas ideias sugeridas, pelas correções, pelo carinho, pelo amor e pela parceria na caminhada. Gratidão por sua existência em minha vida!

Agradeço aos companheiros de Mestrado que passaram noites mal dormidas, pelas disciplinas concluídas, pela corrida em busca dos créditos complementares para enfim realizar o sonho de ser Mestre.

Agradeço em especial aos companheiros de Mestrado Eduarda e Marco Antônio pelo caminho de insistência e persistência que trilhamos até chegar aqui! Pelo apelido carinhoso que nos atribuíram de “trio do jurássico”.

Agradeço também em especial ao Danilo de Pariquera Açú por ser parceiro, por algumas conversas regadas à cevada, por trabalhos e artigos escritos e ainda não publicados, por ser minha calma enquanto estou em ebulição.

Agradeço à amiga parceira Josiane Creste que sempre soube como me motivar e acreditar em mim, quando eu já não tinha mais forças para acreditar...

Agradeço à Caroline Etane Bolla Rogeri (Supervisora Técnica de Seção) e à Ednéia Ferigato Mattiazzi (Assistente Administrativo II), ambas da Seção Técnica de Pós Graduação Stricto Sensu de Docência para a Educação Básica, pelo profissionalismo, dedicação e prontidão para responder e me auxiliar em minhas dúvidas nas questões burocráticas e acadêmicas.

Agradeço ao aluno de artes Miguel que elaborou toda arte gráfica do meu Produto Pedagógico.

Agradeço à equipe de programação do LADEPPE que mesmo sem recursos financeiros prontamente me auxiliou no desenvolvimento do programa do meu Produto Pedagógico.

Agradeço à Prof^a Dr^a Eliana Marques Zanata por aceitar prontamente o convite de fazer parte de minha banca e tecer as correções necessárias para novamente refinar minha pesquisa de acordo com as exigências científicas.

Agradeço à Prof^a Dr^a Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo, primeiramente por ter sido a pessoa que me apresentou as relações sociais de gênero em minha primeira faculdade e agora por aceitar carinhosamente compor minha e tecer as correções necessárias para adequar minha pesquisa às exigências científicas.

Agradeço às amigas “Luluzinhas” Estela, Letícia e Vanessa, amigas há mais de 20 anos por estarem presentes em minha vida até hoje, alegrando muitas noites e tardes com histórias, conselhos, piadas e recordações de adolescência. Agradeço pela amizade que será eterna! Para sempre “Lulu”, amo vocês.

Agradeço aos meus colegas de críticas... e quantas eu tive que aguentar pelas redes sociais, por estudar relações de gênero. Agradeço em especial a um colega que me fez ameaças militares devido ao atual governo. Agradeço por pensar diferente de mim e reafirmar que tenho o dever de espalhar o respeito que há nas relações sociais de gênero.

Por fim agradeço à Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Campus de Bauru, por ser um templo do saber que, pela segunda vez, me aceitou e possibilitou a realização de um sonho inexplicável: Ser Mestre!

Os meus mais sinceros e verdadeiros agradecimentos!

Sexa

“- Pai...

– Hmmm?

– Como é o feminino de sexo?

– O quê?

– O feminino de sexo.

– Não tem.

– Sexo não tem feminino?

– Não.

– Só tem sexo masculino?

– É. Quer dizer, não. Existem dois sexos. Masculino e feminino.

– E como é o feminino de sexo?

– Não tem feminino. Sexo é sempre masculino.

– Mas tu mesmo disse que tem sexo masculino e feminino...

– O sexo pode ser masculino ou feminino. A palavra “sexo” é masculina. O sexo masculino, o sexo feminino.

– Não devia ser “a sexa”?

– Não.

– Por que não?

– Porque não! Desculpe, porque não. “Sexo” é sempre masculino.

– O sexo da mulher é masculino?

– Sexo mesmo. Igual ao do homem.

– O sexo da mulher é igual ao do homem?

– É. Quer dizer... Olha aqui: tem sexo masculino e o sexo feminino, certo?

– Certo.

– São duas coisas diferentes.

– Então como é o feminino de sexo?

– É igual ao masculino.

– Mas não são diferentes?

– Não. Ou, são! Mas a palavra é a mesma. Muda o sexo, mas não muda a palavra.

– Mas então não muda o sexo. É sempre masculino.

– A palavra é masculina.

– Não. “A palavra” é feminino. Se fosse masculino seria “o pal...”

– Chega! Vai brincar, vai...

O garoto sai e a mãe entra. O pai comenta:

– Temos que ficar de olho nesse guri...

– Por quê?

– Ele só pensa em gramática...”

Luis Fernando Veríssimo
(VERÍSSIMO, 2010, n.p.)

Alves, Hildinéia. **Moralidade e Gênero na concepção de crianças da Educação Infantil: Uma proposta de intervenção que valoriza a oralidade e a criatividade.** 2019. Dissertação (Mestrado em Docência na Educação Básica), Faculdade de Ciências, UNESP, Bauru-SP, 2019.

RESUMO

Uma educação repressora, desigual e machista, que impõe modelos educacionais distintos para meninas e meninos, pode contribuir com a reprodução de relações de gênero desiguais e uma educação heterônima que, ao serem naturalizadas, ocultam o processo histórico do qual se originam e, conseqüentemente, a possibilidade de sua desconstrução e transformação social. Esse tipo de relação pode dificultar o desenvolvimento autônomo de algumas crianças, porque na Educação Infantil elas ainda não sabem diferenciar sociabilidade e individualidade, pois estão centradas no ponto de vista delas mesmas ao que Piaget denomina egocentrismo. Este trabalho teve como laboratório de experiências a própria sala de aula, por meio de observações acerca das questões morais e das relações de gênero no cotidiano escolar, na Educação Infantil em uma escola pública do interior do Estado de São Paulo. Nesse contexto esta pesquisa parte do seguinte questionamento: A Moralidade e as relações de gênero trabalhadas de forma planejada em uma intervenção de pesquisa por meio de uma sequência didática, pode contribuir para identificarmos o que as crianças pensam sobre o juízo moral e as questões de gênero? Os objetivos dessa dissertação foram, identificar as concepções das crianças sobre gênero e moralidade, de modo a reconstruir a realidade de uma escola de Educação Infantil por meio da oralidade dos sujeitos que dela participam e a modificam. Teve por objetivo também, a elaboração de um Produto Educacional em formato de livro interativo digital, para valorizar a oralidade e a criatividade infantil, além de possibilitar atitudes menos preconceituosas. Para tanto, foi elaborada e aplicada uma sequência didática como proposta de intervenção. A metodologia adotada na pesquisa teve caráter qualitativo, haja vista que fez um recorte de uma realidade escolar da Educação Infantil, utilizando referencial teórico de Jean Piaget, Josep Maria Puig, Guacira Lopes Louro, Bernadete Gatti, entre outros. Para delinear o estudo, a técnica utilizada foi o grupo focal, que além de permitir a aplicação da proposta de intervenção, oportuniza também, identificar as concepções das crianças sobre moralidade e gênero, por meio da promoção de momentos de reflexão, dentro de um processo educacional para a emancipação. Com base nos resultados foi constatado que os diálogos produzidos pelas crianças refletem o momento de seu desenvolvimento psíquico, suas vivências e experiências de vida, além do cuidado que essas crianças demandam. Verificou-se que a técnica do grupo focal se configura como um meio de obter a oralidade da criança, valorizando a participação ativa e criativa desses sujeitos. Em relação a moralidade e gênero, o discurso das crianças se manteve direcionado às suas histórias e relatos de vida, sem o aprofundamento do processo mais complexo que os envolvem. Constatou-se, também, que no cotidiano escolar a coação e as relações unilaterais continuam porque o adulto não se refez, apenas reproduz atos. Uma possibilidade de transformação desta prática está no aprendizado da relação de cooperação, reciprocidade e respeito mútuo entre meninas e meninos sem diferenciação de gênero.

Palavras-chave: Gênero. Moralidade. Educação Infantil.

Alves, Hildinéia. **Morality and Gender in the conception of children in Early Childhood Education: An intervention proposal that values orality and creativity.** 2019. Dissertation (Master in Teaching in Basic Education), Faculty of Sciences, UNESP, Bauru-SP, 2019.

ABSTRACT

A repressive, unequal and sexist education, which imposes distinct educational models for girls and boys, can contribute to the reproduction of unequal gender relations and a heteronymous education that, when naturalized, hide the historical process from which they originate and, consequently, the possibility of its deconstruction and social transformation. This type of relationship can hinder the autonomous development of some children, because in Early Childhood Education they still do not know how to differentiate sociability and individuality, as they are centered on their point of view to what Piaget calls egocentrism. This work had as a laboratory of experiences the classroom itself, through observations about moral issues and gender relations in the school routine, in Early Childhood Education in a public school in the state of São Paulo. In this context, this research starts from the following question: Morality and gender relations worked in a planned way in a research intervention through a didactic sequence, can contribute to identify what children think about moral judgment and gender issues ? The objectives of this dissertation were to identify the children's conceptions about gender and morality, in order to reconstruct the reality of an early childhood school through the orality of the subjects who participate in it and modify it. It also had the objective of creating an Educational Product in the form of an interactive digital book, to enhance children's orality and creativity, in addition to enabling less prejudiced attitudes. For that, a didactic sequence was elaborated and applied as an intervention proposal. The methodology adopted in the research had a qualitative character, given that it made an outline of a school reality of Early Childhood Education, using the theoretical framework of Jean Piaget, Josep Maria Puig, Guacira Lopes Louro, Bernadete Gatti, among others. To outline the study, the technique used was the focus group, which in addition to allowing the application of the intervention proposal, also makes it possible to identify the children's conceptions about morality and gender, by promoting moments of reflection, within a process education for emancipation. Based on the results, it was found that the dialogues produced by the children reflect the moment of their psychic development, their life experiences, as well as the care that these children demand. It was found that the focus group technique is configured as a means of obtaining the child's orality, valuing the active and creative participation of these subjects. Regarding morality and gender, the children's discourse remained directed to their life stories and reports, without deepening the more complex process that involves them. It was also found that in school life coercion and unilateral relationships continue because the adult does not recover, only reproduces acts. One possibility of transforming this practice lies in learning the relationship of cooperation, reciprocity and mutual respect between girls and boys without gender differentiation.

Keywords: Gender. Morality. Child education.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	12
INTRODUÇÃO	17
1 FAMÍLIA: LOCAL DE EMANCIPAÇÃO OU SUBORDINAÇÃO DOS PAPÉIS SOCIAIS DE GÊNERO	23
1.1 Educação Infantil: Primeira etapa da Educação Básica reconhecida por lei	30
1.2 Um breve recorte histórico da Educação Infantil, entre suas desigualdades e possibilidades	33
2 MORALIDADE NA EDUCAÇÃO	40
2.1 Educação Moral: de Jean Piaget a Josep Maria Puig	43
3 A CONTITUIÇÃO DO TERMO GÊNERO	50
3.1 Uma reflexão plural sobre gênero	55
4 O CAMINHO METODOLÓGICO: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO	62
4.1 Contexto da pesquisa: Caracterização da escola	65
4.2 Explicação da pesquisa, termo e dinâmica de apresentação	67
4.3 Sobre os Grupos Focais na Educação Infantil	70
5 DESENHO DO PRODUTO	84
5.1 Título do Produto	84
5.2 Delineamento do Produto	84
5.3 Objetivo do Produto	93
5.2 Recurso Alternativo	93
5.2 Público alvo do Produto	94
6 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS	95
7 DISCUSSÃO DOS DADOS À LUZ DA LITERATURA	97
7.1 Agrupamentos temáticos e discussão teórica	98
CONSIDERAÇÕES FINAIS	136
REFERÊNCIAS	140
APÊNDICE I – Carta de Anuência	146
APÊNDICE II – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aos pais	147
APÊNDICE I – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE)	150
ANEXO I – Parecer consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa	152
ANEXO II – Atestado de Aprovação no Exame de Qualificação	155

APRESENTAÇÃO

Antes de minha apresentação acadêmica preciso relatar quando começaram minhas inquietações sobre as relações sociais de gênero e como elas permeiam e sempre perpassaram minha existência.

Durante minha infância e adolescência sofri muito preconceito por declarar que não queria e não tinha vontade alguma de me casar ou ser mãe! Lembro-me que tinha um costume em minha família onde as mulheres, ao encontrarem-se, cumprimentavam-se com três beijinhos e diziam ser uma espécie de simpatia para casar. Eu sempre aceitava apenas dois beijos porque dizia que não queria me casar! As mulheres da família arregalavam os olhos, todas as vezes, e diziam: “Nossa! Mas por que? Tem que casar!” E essa obrigatoriedade ecoava em meus ouvidos ao passo que eu resistia e falava: Mas eu não quero! Havia também, em minha família, a crença de que se alguém varresse seus pés com a vassoura você não se casaria. Eu pedia para minha mãe varrer meus pés e ela dizia: “Imagina! Até parece! Depois você não vai casar!” E lembro-me tão nitidamente que, certa vez, após uma reunião de família, onde as mulheres falaram sobre “casamento” e depois todas foram embora, eu pedi a minha mãe, chorando, que varresse os meus pés porque eu não queria me casar. Motivada pelas histórias de sofrimento de todas as mulheres em suas vidas conjugais e talvez também devido à experiência dela, minha mãe atendeu ao meu pedido, e varreu meus pés rindo e falando: “Não vai se casar, não quero ver você reclamar depois!”. A simpatia funcionou até este ano de 2019!

Acredito que muito da contribuição dessa minha aversão ao casamento deve-se ao fato das histórias de sofrimento que as mulheres de minha família declaravam... Lembro de falas como: “ Eu me arrependo de ter casado”, “Se fosse hoje eu não me casaria”, “Eu não queria ir...mas se não o acompanho ele fica bravo”, “Ele bebe demais e eu já não aguento”, “Ele não me ajuda em nada nos serviços da casa”... Não tenho recordação alguma de histórias felizes e emocionantes sobre a vida conjugal das mulheres de minha família, que pudessem me motivar para o matrimônio...

Sobretudo os acontecimentos da minha infância sempre me fizeram desconfiar de tudo que parecia “natural”. A desconfiança aumentou quando eu “deixei de ser a companheira de bar” do meu pai porque ele me trocou pelo “meu irmão mais novo”. Antes do meu irmão nascer, eu ia com meu pai ao bar, enquanto ele tomava sua cerveja eu ganhava doces e balas, para comer na escada ao lado de fora do “bar do Janes”. Certo dia, meu pai e meu irmão foram ao bar e eu tive que ficar em casa

ajudando minha mãe nos afazeres domésticos. Irritada com a situação perguntei porque eu tinha que ficar em casa e minha mãe respondeu: “Ah filha! Ser mulher é assim!” Passei a desconfiar da naturalização dos papéis. E minha maior indagação: Por que nascer com vagina ou pênis determinaria comportamentos, desejos, sonhos, sofrimentos e pensamentos? E foi no meio acadêmico que pude compreender a construção social dos papéis masculinos femininos, o que explica as inquietações desta pesquisa.

Vamos ao início da trajetória, minha mãe ao perceber meu interesse pela comunicação escrita, presenteou-me com um caderninho, lápis de cor e o objeto considerado por mim mágico: a caneta. Porém eu não conseguia segurá-la na parte de baixo, entre os dedos. Eu segurava a caneta bem no meio com todos os dedos. E assim riscava as folhas do caderninho, na esperança de um dia escrever como meus pais. O modo como eu segurava a caneta perdurou por anos, até mesmo na pré-escola e não foi por falta de tentativas. Meus pais tentaram ensinar-me como segurar uma caneta várias vezes, mas toda vez que eu segurava corretamente eu não conseguia desenvolver minha coordenação motora e meus riscos saiam tremidos. Então, segurando bem no meio da caneta, com todos os dedos eu traçava os primeiros “riscos” da minha trajetória na Escola Pública.

Sim! Sou fruto da Escola Pública! Ingressei meus estudos na pré-escola e concluí o Ensino Médio em Escola Pública, pois meus pais não tinham condições financeiras de proporcionar outra modalidade de estudos para mim.

Aos 14 anos resolvi começar a trabalhar, para conseguir comprar as minhas roupas e sapatos. Entretanto, essa decisão desagradou meu pai, porque ele queria que eu estudasse. Ele sempre batia em seu peito e dizia: “Estuda pra não ficá que nem eu!”. Meus pais me ensinavam: “A caneta é mais leve que a enxada”, “Estude para usar uma caneta em seu trabalho!” Haja vista que meu pai plantou grama, em estradas de cidades do interior de São Paulo, e carregou sacos de batata bem pesados. Enquanto minha mãe como empregada doméstica carregou baldes e bacias pesados, eles não queriam que eu tivesse o mesmo futuro.

Comecei a trabalhar, aos 14 anos, como secretária em um consultório odontológico, por intermédio do tio “Virso”, onde trabalhava o dia todo e cursava o Ensino Médio no período noturno. Quando terminei o Ensino Médio prestei vestibular para Psicologia na Unesp de Bauru, mas não tinha conhecimentos suficientes para ingressar em um vestibular tão concorrido. Resolvi, então, fazer um cursinho Pré-

vestibular, gratuito, promovido pelos alunos da medicina da Unesp de Botucatu, o famoso Cursinho Desafio.

No ano de 2003, ingressei no curso de Pedagogia da Unesp de Marília, uma grande vitória para um menina da periferia de Botucatu, fruto de uma Escola Pública do período noturno e que trabalhava o dia todo! Para mim foi uma grande vitória e uma inexplicável alegria! No primeiro ano de Faculdade comecei a estudar sobre Direitos Humanos com a professora Dr^a Clélia Martins, posteriormente, ela me orientou procurar a Prof^a Dr^a Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo que estudava esse assunto de modo mais prático e teórico em seu grupo de estudos.

E foi justamente a Prof^a Tânia quem me mostrou pela primeira vez, que todas minha inquietações sobre as imposições sociais para homens e mulheres tinham uma explicação científica e que não eram devaneios. Em 2005, a Prof^a Tânia ofereceu a disciplina Relações sociais de gênero e educação, em caráter optativo, e foi quando descobri a possibilidade de estudar sobre as desigualdades de gênero e também transformar a triste realidade de meninos e meninas que sofrem com as imposições cruéis de nossa sociedade. Posteriormente, a professora me orientou na elaboração do TCC intitulado: (In)disciplina e gênero: práticas escolares no cotidiano de alunos e alunas do Ensino Fundamental (séries iniciais) em Marília.

Em 2007, ingressei no concurso do Estado de São Paulo como professora efetiva e fui chamada para assumir uma turma do segundo ano da Educação Básica. Fiquei um ano e alguns meses em São Paulo e fui aprovada na Prefeitura Municipal de Botucatu, cidade onde nasci e onde trabalho atualmente, desde 2008.

A partir dessa trajetória de práticas e reflexões iniciais sobre infância, docência, formação moral e relações de gênero, comecei enquanto professora a lançar um olhar mais aguçado e próximo para essas questões em sala de aula. Após alguns anos de atuação, com habilitação específica em Educação Infantil, decidi, em 2011, ampliar meus conhecimentos e iniciar a graduação em Psicologia (IMES – SM) quando, a partir dos questionamentos da professora Dr^a Marcela Pastana sobre sexualidade e gênero, renovei o meu desejo de estudar e descobrir mais sobre a naturalização dos padrões de gênero que a sociedade nos impõe de modo coercitivo.

Por isso resolvi escrever o TCC "Era uma vez ou são tantas as vezes possíveis? Reflexões sobre o aprendizado sobre amor e gênero na infância", sob orientação da professora Dr^a. Marcela Pastana. Neste trabalho pudemos perceber que o aprendizado acerca do amor, na Educação Infantil, revela-se como uma questão de

gênero, sendo, pois, reflexo de uma educação repressora, desigual e machista, que impõe modelos educacionais distintos para meninas e meninos.

A imposição de tais modelos na Educação Infantil, que muitas vezes ocorre a partir de proibições e silenciamentos, pode contribuir com a reprodução de relações de gênero desiguais e uma educação heteronômica que, ao serem naturalizadas, ocultam o processo histórico do qual se originam e, conseqüentemente, a possibilidade de sua desconstrução e transformação social.

Assim, a partir de minha trajetória pessoal e profissional cheguei à formulação do tema sobre o desenvolvimento da moralidade e das relações de gênero na Educação Infantil e, mais especificamente, sobre a produção e reprodução das relações de gênero desiguais no contexto escolar que nem sempre são pautadas na reciprocidade.

Após incentivos da professora Marcela, que elogiava meu olhar para a pesquisa, resolvi prestar o processo seletivo do Programa de Pós Graduação em Educação Básica da Unesp de Bauru para o Mestrado. Prestei quatro vezes, sendo aprovada em todas, porém, sempre ficava na lista de espera e não ingressava por falta de vagas. Na quarta tentativa fui escolhida por alguém que mudou o percurso de tudo, alguém que acreditou que a menina pobre da periferia poderia tornar-se “Mestre em Educação”! E, a partir desse homem, minha vida recomeça... Esse homem de sabedoria inigualável e coração gigante é o Dr. Antonio Francisco Marques.

No ano de 2017, ano em que finalmente fui aprovada e chamada para cursar o Mestrado, eu estava exercendo a função de Coordenadora Pedagógica, há três anos, na Prefeitura Municipal de Botucatu, mas optei por voltar a ministrar aulas na Educação Básica, onde atuo há 11 anos, para poder elaborar e aplicar a pesquisa.

Nunca acreditei que os caminhos Universitários poderiam ser trilhados por mim, achei que seria ousadia de minha parte adentrar um templo do saber que, por muito tempo, julguei não ter sido feito para mim: Mulher, fruto de Escola Pública e pobre da periferia... Pensava que carreira Universitária era “coisa” de gente rica! O professor Antonio acreditou em mim e me fez acreditar que a Unesp é sim o meu lugar!!!!

INTRODUÇÃO

O tema “Moralidade e gênero” desperta o interesse de muitos(as) professores(as). Ao perceberem a diferença na educação de meninas e na educação de meninos e dos privilégios masculinos, podem levá-los a desconfiar da suposta naturalidade da assimetria dos padrões de gênero. Por que ser mulher ou ser homem implica em direitos diferentes? Por que não é possível estabelecer relações de reciprocidade entre meninas e meninos na escola? Por que a escola cria, matém e reproduz alguns preconceitos sobre relações sociais de gênero?

Uma educação repressora, desigual e machista, que impõe modelos educacionais distintos para meninas e meninos, pode contribuir com a reprodução de relações de gênero desiguais e uma educação heterônima. Ao serem naturalizadas ocultam o processo histórico do qual se originam e, conseqüentemente, a possibilidade de sua desconstrução e transformação social.

A aprendizagem da criança tem início quando ela nasce e segue por toda sua vida, mas é nos primeiros anos que a personalidade e o caráter delas começam a se formar, é entre os 4 e 5 anos que elas começam a buscar entender o porquê das

coisas, e nessa fase os preceitos da moralidade terão início. Contar histórias pode ser um recurso que permite pensar sobre conflitos sociais, falando sobre amor/ódio, morte/vida, coragem/medo, luta entre o bem e o mal, etc. e outras questões que ajudam o sujeito a compreender o mundo. (PIRES, 2010, p.6).

Pensar no desenvolvimento da moralidade como uma prática cotidiana de respeito ao próximo e nas relações de gênero pautadas no respeito mútuo “[...] além de um substituto para o termo mulheres, é também utilizado para sugerir que qualquer informação sobre as mulheres é necessariamente informação sobre os homens, que um implica o estudo do outro”. (SCOTT, 1995, p.75). Analogamente, estudar gênero implica em considerar que tais relações são permeadas por questões morais.

Para Piaget (1977) uma educação autoritária e coercitiva pode afirmar relações unilaterais, reforçar o realismo moral na criança e produzir sujeitos heterônimos. Esse autor nos remete a pensar sobre a possibilidade de relações entre iguais, relações de reciprocidade, que podem alcançar a verdadeira autonomia de meninas e meninos sem distinções de gênero. Desse modo, as relações de meninas e meninos são um fenômeno de ordem social e cultural que podem ser transformadas e a educação desempenha importante papel nesse processo de transformação. (LOURO, 1997, p.28).

O termo gênero contrapõe-se a abordagens reducionistas que apresentam a diferença biológica como única explicação para as relações entre mulheres e homens, meninas e meninos, configurada na supremacia masculina; sem considerar a complexidade da questão. A categoria gênero mostra-se como meio adequado para uma abordagem teórico metodológica no ambiente escolar, porque não é universalista, nem apresenta o feminino como sujeito único de análise. Uma abordagem de gênero, permeada por relações sociais, indica que feminino e masculino são identidades construídas social e culturalmente, sendo que

[...]o mundo das mulheres faz parte do mundo dos homens, que ele é criado nesse e por esse mundo masculino. Esse uso rejeita a validade interpretativa da idéia de esferas separadas e sustenta que estudar as mulheres de maneira isolada perpetua o mito de que uma esfera, que experiência de um sexo, tenha muito pouco ou nada a ver com outro sexo. (SCOTT, 1995, p.75).

Tal perspectiva aponta para a dimensão das relações sociais do feminino e do masculino. Nesse aspecto, as relações sociais de gênero permeiam as relações escolares. Por não se tratar de um fenômeno puramente biológico, é possível afirmar

que ocorrem mudanças na definição do que é ser homem ou mulher ao longo da história e em diferentes regiões e culturas. Nesse contexto, o conceito de gênero permite pensar nas diferenças sem transformá-las em desigualdades, ou seja, sem que as diferenças sejam ponto de partida para discriminações.

De acordo com Louro (1997), o termo gênero permite que pensemos de modo plural, pois as identidades de gênero estão constantemente se construindo e se transformando. Por meio de suas relações sociais os “[...] sujeitos vão se construindo como masculinos e femininos [...], organizando suas “[...] formas de ser e de estar no mundo”. (LOURO, 1997, p.28). Desse modo, se as relações entre meninas e meninos são um fenômeno de ordem social e cultural que podem ser transformadas, a educação desempenha importante papel nesse sentido de produção e reprodução.

Conforme Louro (1999), a escola define determinados padrões de comportamentos, especificando, reforçando e construindo perfis tradicionais masculinos e perfis tradicionais femininos. Basicamente, a escola estabelece padrões aos seus alunos, define seus comportamentos, seus modos de se relacionar e se portar.

[...] a escola espera das meninas um comportamento sempre dócil, meigo, obediente, justificando atitudes agressivas dos meninos, alegando ser esta uma das suas características [...], porque menino tem que ser preparado para a iniciativa, enquanto menina deve ser incentivada à doçura, despreendimento, o dom de si. (WHITAKER, 1988, p.63-64).

Meninas e meninos vão aprendendo a oposição dos sexos ao longo do tempo que permanecem na escola. Conforme Louro (1997) afirma, a escola continua imprimindo sua marca distintiva nos sujeitos, por meio de vários mecanismos, escolarizando e distinguindo corpos e mentes.

Segundo Piaget (1977) a autonomia ocorre em relações de reciprocidade e cooperação, assim, a relação entre as crianças no ambiente escolar é um lugar privilegiado para que ocorra a autonomia de modo recíproco para meninas e meninos. Haja vista que, algumas crianças tem a oportunidade de convívio com outras crianças apenas na escola.

Pensar em relações de reciprocidade e de gênero na educação e, de modo específico, no cotidiano escolar, para Pelúcio (2015) implica em desconstruir e redescobrir significados. Significa organizar a prática educacional, possibilitando que

as crianças experimentem a autonomia e conheçam infinitos tipos de papéis, sem determinar posições e comportamentos para meninas e meninos.

A partir do tema definido, “Moralidade e gênero na concepção de crianças da educação infantil: uma intervenção que valoriza a oralidade e a criatividade”, tem-se a formulação do seguinte problema de pesquisa deste trabalho: A Moralidade e as relações de gênero trabalhadas de forma planejada em uma intervenção de pesquisa por meio de uma sequência didática, pode contribuir para identificarmos o que as crianças pensam sobre o juízo moral e as questões de gênero?

Os objetivos dessa dissertação foram, identificar as concepções das crianças sobre gênero e moralidade, de modo a reconstruir a realidade de uma escola de Educação Infantil por meio da oralidade dos sujeitos que dela participam e a modificam. E outro objetivo, foi a elaboração de um Produto Educacional, em formato de livro interativo digital, para valorizar a oralidade e a criatividade infantil, além de possibilitar atitudes menos preconceituosas.

A base teórica que sustenta essa pesquisa tem como pilares Sônia Kramer (2003), Mariano Fernandes Enguita (1989); Jean Piaget (1994), Josep Maria Puig (2019), Ives de La Taille (1992; 2005; 2007), Paulo Freire (1996), Joan Scott (1995), Linda Nicholson (2000), Guacira Lopes Louro (1997; 2001a; 2001b), Judith Butler (2014); Flávia Biroli (2014); Marcela Pastana (2015; 2017); Bernadete Angelina Gatti (2005), entre outros, que oferecem respaldo para reflexões e ações afirmativas para uma educação mais igualitária e respeitosa.

Para atender aos objetivos propostos e responder à questão que norteia esta pesquisa, nos pautamos nos teóricos acima citados e estruturamos os seguintes capítulos:

No primeiro capítulo “Família: local de emancipação ou subordinação dos papéis sociais de gênero” começaremos por apresentar a família como a primeira instituição que pode libertar ou aprisionar o sujeito nas amarras preconceituosas da sociedade. O fio condutor é a construção histórico social da família moderna, baseado em Flávia Biroli (2014), sem ignorar as famílias dos séculos anteriores, mas sobretudo com um olhar atento aos reflexos do determinismo de papéis de gênero nesse contexto familiar. Posteriormente traçamos a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica reconhecida por lei, que deveria ser reconhecida e valorizada por ser um espaço onde as crianças aprendem conteúdos pedagógicos e experienciam diariamente a oportunidade de conviver e respeitar o próximo desde a

mais tenra idade. Ainda, neste capítulo, apresentaremos um breve recorte histórico da Educação Infantil pela abordagem da privação cultural, criticada por Sônia Kramer (2003), bem como a luta pela escola pública e democrática.

No segundo capítulo abordaremos o entendimento da “Moralidade na Educação”, explicando como a moralidade tem sido transmitida por meio da Educação e revelando um dos desafios que temos como educadores(as) que é descobrir: Como elaborar uma educação libertadora, que promova verdadeiramente a autonomia de todos os sujeitos? Para tanto explicamos o pensamento de Durkheim sobre a relação autoritária e unilateral de um dominador sobre um dominado e, posteriormente, a Educação pela reciprocidade que permite a autonomia moral segundo Piaget (1994), La Taille (1992; 2005; 2007) e Puig (2019).

No terceiro capítulo, esboçamos “A constituição do termo gênero” como uma construção social que visa desmistificar a polaridade do sexo masculino com o homem dominador e o sexo feminino com a mulher dominada, elaborando gênero como uma construção social em constante transformação e com múltiplas possibilidades de ser, sentir, pensar, desejar e sonhar. Num segundo momento, relatamos alguns exemplos do quanto o termo “gênero” tem sido alvo de críticas inconsistentes e de um pânico moral construído socialmente por um destorcido “Kit gay” nas escolas e o deturpado termo “ideologia de gênero”. Essas críticas desprovidas de fundamentação teórica, são devidas ao fato de iniciativas que objetivavam promover avanços aos direitos sexuais serem distorcidas como se fossem ameaças às crianças, adolescentes e às famílias tradicionais.

No quarto capítulo, e talvez até o principal dessa pesquisa, delineamos o “Caminho metodológico: uma proposta de intervenção”, explicitando o caráter qualitativo interpretativo da pesquisa, além de explicarmos a técnica de coleta de dados por meio dos grupos focais, proposta por Bernadete Gatti (2005), porém, na Educação Infantil. Ainda neste capítulo informamos que a pesquisa foi aprovada pelo comitê de ética, descrevemos sobre os documentos elaborados e detalhamos como contatamos a escola, os pais das crianças participantes e as próprias crianças, que são vistas, nesta pesquisa, como sujeitos dotados de conhecimento. Por fim, detalhamos a proposta de intervenção que elaboramos para coletar as falas infantis, onde consta os objetivos de cada encontro, atividades e procedimentos, materiais e tempo aproximado de duração para cada grupo.

No quinto capítulo, apresentaremos a “Análise e interpretação dos resultados” por meio dos dados coletados a partir da pesquisa empírica realizada com o método dos Grupos Focais infantis. Abordaremos, também, fragmentos dos conteúdos orais produzidos pelas crianças a respeito do tema proposto, na aplicação da técnica em cada encontro.

No sexto capítulo, um dos objetivos e resultados apresentados é o Produto Educacional da pesquisa, um programa de um livro digital intitulado “Era uma vez: A história que eu criei”, no qual cada livro receberá um título à escolha de cada criança, mediante a história que ela mesma poderá criar e ouvir posteriormente. Material pedagógico proveniente de um contexto de atividades, planejadas, para instigar, promover e desenvolver princípios morais, pautados em relações de respeito, acrescido de reflexões sobre relações de gênero com crianças em uma escola de Educação Infantil.

No capítulo sete, discutiremos os resultados, organizados em categorias temáticas, conforme orienta Laurence Bardin (2016) com sua proposta de análise de conteúdo. Assim, por meio das narrativas infantis, realizaremos a interpretação e a discussão em conformidade com a literatura consultada.

As narrativas infantis possibilitaram o capítulo oito, no qual realizamos os agrupamentos temáticos que surgiram na intervenção proposta e aplicada nesta pesquisa: 1) Sentidos do “gostar” entre as crianças, 2) Aprendizado sobre os valores (“errado”, “feio”, “mau”) anteriormente às explicações dos motivos, 3) Reações de tristeza e de preocupação diante de expressões de preconceitos 4) A naturalização do “xingar” e do “bater” nas relações familiares, 5) Aprendizados sobre gênero: a valorização das diferentes expressões e possibilidades e por último, 6) A importância do afeto.

Nas considerações finais retomaremos os principais resultados, buscando evidenciar que pudemos, de alguma forma, responder à pergunta principal dessa pesquisa, além de contribuir para que nossos(as) educadores(as) tenham um olhar mais cuidadoso para as questões do desenvolvimento da moralidade e das relações de gênero, sem desconsiderar seu papel enquanto mediador(a). Esta pesquisa tem como metas, ser um referencial que contribua para melhorias no trabalho das escolas, além de ser mola propulsora para outros estudos envolvendo a temática de respeito ao próximo.

Conforme exposto, nesta pesquisa singular nos propusemos a identificar as concepções das crianças sobre gênero e moralidade, além de elaborar um Produto Pedagógico. Com o propósito de valorizarmos a oralidade das próprias crianças, por meio de uma reflexão e um processo de Educação em prol da autonomia dos sujeitos, com menos preconceitos, menos violência e possibilidades de emancipação.

1 - FAMÍLIA: LOCAL DE EMANCIPAÇÃO OU SUBORDINAÇÃO DOS PAPÉIS SOCIAIS DE GÊNERO

O ser humano, diferente de muitos animais, que já nascem prontos, nasce e precisa de alguém para suprir seus cuidados básicos como higiene e alimentação. Nasce apenas com algumas estruturas básicas, como os reflexos que permitem a sua interação com o meio físico e social. Para o desenvolvimento de sua personalidade o indivíduo precisa do apoio de outros humanos.

Relatos de crianças encontradas entre animais, demonstram que a suas sobrevivências não lhes garantiram a humanização. Na trajetória da humanidade as crianças são cuidadas e educadas, nos primeiros anos de vida pelas famílias e mais tardiamente pela escola que “[...] atua no sentido de reproduzir a cultura e o conhecimento, num perspectiva conservadora[.]” (BELLONI, 2009, p.15)

Desse modo, podemos afirmar que a maioria das pessoas são cuidadas e criadas por uma família. Não se pode ignorar o fato de que alguns sujeitos são criados em outras instituições como abrigos, por exemplo. Entretanto, neste trabalho, o objetivo é compreender a emancipação ou subordinação dos papéis de gênero no ambiente familiar e escolar, bem como, toda estrutura que determina esses ambientes.

Neste tópico o fio condutor será permeado pelas reflexões de Flávia Biroli (2014) que se propõe brilhantemente a refletir sobre a construção histórico social da família moderna mas, sem deixar de traçar paralelos com a constituição das famílias nos séculos anteriores. Biroli tece uma espécie de colcha de retalhos ao passo que costura cada contexto social ao pensamento em voga de cada época, juntamente com seus reflexos no determinismo de papéis de gênero no contexto da família.

De acordo com Biroli (2014) a noção de família está fortemente ligada a afetos e sentimentos. Para ela, nossa identidade é profundamente marcada pelas experiências únicas e singulares de nossas relações familiares. Entretanto, como afirma a autora, não se pode ignorar a realidade social, institucional e política que

permeia a constituição da família. Assim, Biroli (2014) busca definir o conceito de família como uma construção histórico social, para ela

A família se define em um conjunto de normas, práticas e valores que têm seu lugar, seu tempo e uma história. É uma construção social, que vivenciamos. As normas e ações que se definem no âmbito do Estado, as relações de produção e as formas de remuneração e controle do trabalho, o âmbito da sexualidade e afetos, as representações dos papéis sociais de mulheres e homens, da infância e das relações entre adultos e crianças, assim como a delimitação do que é pessoal e privado por práticas cotidianas discursos e normas jurídicas, incidem sobre as relações na vida doméstica e dão forma ao que reconhecemos como família. (BIROLI, 2014, p.7)

Para Biroli (2014, p.7) a organização familiar é complexa e não se define isoladamente. Ela afirma que a regulação da sexualidade pelo Estado e a “[...] institucionalização e valorização do casamento monogâmico [...]” interferem nas relações de trabalho e na organização da vida doméstica. Ou seja, as escolhas individuais como por exemplo, casar-se ou não, separar-se ou não, ter filhos ou não, ocorrem obviamente em contextos sociais específicos e representam oportunidades e/ou constrangimentos experienciados ao longo da vida do sujeito. A maneira como cada contexto social se caracteriza, para Freire (1996, p.30) é “[...] o saber da História como possibilidade e não como determinação. O mundo não é. O mundo está sendo”, ilustra a ideia de continuidade e outras possibilidades de modos de vida para o sujeito.

Ao pensar nas diversas possibilidades de relações de vida social para o sujeito cabe lembrar que o conceito de família expresso pelo IBGE contempla a diversidade humana pois define família como um

Conjunto de pessoas ligadas por laços de parentesco, dependência doméstica ou normas de convivência, residente na mesma unidade domiciliar, ou pessoa que mora só em uma unidade domiciliar. Entende-se por dependência doméstica a relação estabelecida entre a pessoa de referência e os empregados domésticos e agregados da família, e por normas de convivência as regras estabelecidas para o convívio de pessoas que moram juntas, sem estarem ligadas por laços de parentesco ou dependência doméstica. Consideram-se como famílias conviventes as constituídas de, no mínimo, duas pessoas cada uma, que residam na mesma unidade domiciliar (domicílio particular ou unidade de habitação em domicílio coletivo). (BRASIL, IBGE. 1996)¹

¹ Disponível em:

https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadoresminimos/conceito_s.shtm. Acesso em 28 jan. 2019.

A definição apresentada mostra a diversidade de agregados reconhecida como agrupamento familiar, revelando uma perspectiva sobre as relações sociais de gênero que se estabelecem, se fortalecem, se mantêm e, por vezes, resistem ao que fica, de certo modo, imposto ou subentendido como família. Pensar nas relações sociais de gênero pautadas no respeito e aceitar que cada sujeito tem suas particularidades, limitações e possibilidades é compreender que as relações sociais de gênero almejam equidade democrática e sendo pois relações, apresentam-se em constante construção. Para Biroli (2014)

Também não é possível falar de família sem falar das relações de gênero – e refiro-me aqui ao gênero como a construção social do significado de ser mulher e de ser homem, atribuindo características, habilidades e funções aos indivíduos segundo o seu sexo. O gênero é uma categoria fundamental para se pensar a família. Permite entendê-la como sistema de relações que define de maneiras muito diferentes as vidas e as oportunidades de mulheres e homens, ainda que tomem parte de um mesmo arranjo familiar. Há uma relação direta entre as formas assumidas pela vida doméstica numa sociedade e os papéis atribuídos a mulheres e homens. (BIROLI, 2014, p.8).

Segundo Biroli (2014, p.8) os ideais de mulher e de família podem ser considerados como variável importante na “[...] produção e reprodução das desigualdades de gênero.” Para ela as implicações do casamento, da reprodução e da sexualidade são bem distintas e delimitadas para homens e mulheres. Os delineamentos entre vida doméstica e familiar e a vida pública, acrescidos da divisão do trabalho também apresentam reflexos distintos para homens e mulheres interferindo diretamente nas ocupações e remunerações que recebem.

Biroli (2014) destaca que antes a família era uma unidade de produção e consumo, após a industrialização o que prevalece é apenas o consumo. Sendo assim, a domesticidade feminina torna-se um atributo importante do consumismo. Vale destacar que a produção no capitalismo teve como base de sustento a família, principalmente por definir o espaço doméstico como o lugar do cuidado com as crianças e a mulher como a responsável por esse cuidado.

A família que emerge como a principal referência no universo simbólico da modernidade é a família burguesa. Nela, mulher e homem têm papéis distintos e a valorização da vida privada familiar e do cuidado com os filhos incide diretamente em uma definição rígida do papel da mulher (BIROLI, 2014, p.12)

A maternidade e o casamento, em nossa sociedade sempre foram, de alguma forma, impostos à mulher simplesmente pelo fato de ter nascido mulher. Há mulheres que, por diversos motivos subjetivos, optam por não serem mães, escolhem não casar e a sociedade parece não aceitar que as mulheres podem romper com escolhas aparentemente pré determinadas.

Há uma representação social de que a mulher nasceu para ser mãe como se a maternidade fosse uma determinação conforme a condição de nascimento da mulher, ao passo que a maternidade é algo construído socialmente. A mulher é um ser humano dotado de desejos e vontades e deve ser respeitada como tal.

Para Biroli (2014) o que denominamos privacidade e maternidade constituem-se de modo distinto segundo classe e raça de cada sujeito. Nas camadas proletárias, o trabalho do homem fora de casa ora significou maior controle das mulheres nas atividades econômicas ora uma rigorosa divisão sexual do trabalho, ambos restringindo o trabalho das mulheres à casa.

O fato das mulheres passarem a exercer atividades fora de casa, em muitos, casos não teve reflexo nesta divisão de trabalho, principalmente quanto ao trabalho doméstico e o cuidado com os filhos.

O fato de as mulheres passarem a ser, muitas vezes, as principais provedoras do domicílio, não redefiniria as alocações de tempo, elas continuariam a dedicar muito mais tempo do que os homens à vida doméstica, gerando o que se passaria a chamar, a dupla jornada de trabalho no mundo do trabalho, seria reservada a elas uma posição inferior, onde a renda menor que a dos homens continuaria a ser justificada por ser 'complementar' à renda principal – que seria a do marido – ainda que muitas das trabalhadoras não fossem casadas ou fossem mães solteiras. (BIROLI, 2014, p. 14)

As relações de subordinação e opressão das mulheres vão sendo reorganizadas socialmente e marcadas pela marginalização e inferiorização, onde muitas mulheres recebem salários inferiores ao dos homens, seja em ocupações distintas ou assumindo as mesmas funções.

Desse modo, pensar em um modelo único de família é definir e delimitar o lugar que mulheres e homens devem ocupar na vida doméstica e nas relações de trabalho. Naturalizar a ideia de que a mulher que trabalha fora de casa o faz para complementar a renda é ignorar o fato de que muitas mulheres só podem contar com sua própria renda para viver e, por vezes, sustentarem sozinhas seus filhos. Assim, a mulher é destinada a uma posição de vulnerabilidade em relação aos homens, recebendo

menos pelo mesmo trabalho, e o casamento configura-se como uma das poucas alternativas para muitas mulheres. (PINSKY; PEDRO, 2003).

Para uma aceitação de submissão, sem muitos questionamentos, o casamento tem sido romantizado pela sociedade que o transmite às mulheres como um momento de carinho, afeto e ternura, mas que configura-se como uma forma velada de restringir sonhos e desejos das mulheres. É possível refletir se toda mulher quer ser mãe. Se toda mulher quer e pode engravidar. O corpo de uma mulher pode até ser biologicamente adequado para gerar uma criança mas é importante pensar e respeitar o desejo da mulher sobre seu próprio corpo.

Observa-se que para Biroli (2014) a idealização do amor romântico e do amor materno reduz o papel social da mulher e dificulta a escolha para outros modos de vida. Quando uma mulher, por exemplo, fala que não quer se casar ou fala que não quer ter filhos, ela houve palavras ou frases desagradáveis como “frígida”, “vai ficar pra titia”, “é porque você não encontrou o homem certo”, como se ser esposa ou mãe fosse a única possibilidade de planejamento de vida para quem nasceu com o sexo feminino.

Segundo Biroli (2014, p.19) no século XVIII o amor romântico já vinha ganhando espaço posto que o casamento arranjado pelos pais estava sendo criticado porque feria a felicidade e a liberdade individual dos sujeitos. Assim, tendo como base a liberdade dos sujeitos e o amor, o casamento passou a ser o lugar da “felicidade, da alegria e da ternura, e seu ponto culminante será a procriação”.

Esta definição de papéis sociais, causa uma espécie de subordinação muito pesada tanto aos homens como às mulheres, além de delimitar o lugar de sofrimentos para cada um. Ou seja, o homem, para ter sucesso, tem que sustentar a família, já a mulher deve dedicação exclusiva a maternidade e aos afazeres domésticos.

Segundo Biroli (2014) a concepção de família na modernidade está muito atrelada à concepção de família do século XIX, retomando a família burguesa e permeada por relações de gênero, sexualidade, raça e condição financeira, valorizando o amor romântico. A mulher é vista como mãe, cuidadora e submissa, o homem é visto como provedor financeiro, afirmando a heterossexualidade branca e estável financeiramente.

O ideal tradicional das mulheres como seres domésticos, voltados prioritariamente à família, encontrou, no desenvolvimento econômico

e urbano do século XIX, condições de se tornar real para um número cada vez maior de mulheres o que, por sua vez, fez com que o próprio ideal fosse sustentado e reforçado. O ideal masculino era de da alguém racional, agressivo, corajoso, capaz de tomar decisões lúcidas, empreendedor e dominador, apto à vida pública, enquanto a mulher deveria ser sentimental, passiva, casta, vulnerável, dependente e destinada ao lar. De certo modo, as próprias mudanças convenceram a muitos que as mulheres não deveriam deixar suas atribuições de mãe e esposa obediente, permanecendo definidas por sua relação com um homem. (PINSKY; PEDRO, 2003, p.271).

Para Pinsky e Pedro (2003) embora no século XIX muitas mulheres aparentassem satisfação com casamento e maternidade, outras procuraram ampliar seus caminhos ultrapassando os padrões sociais e encontraram possibilidades fora da vida doméstica, dedicando-se, por exemplo, à filantropia.

A inserção das mulheres no campo social ampliou seus horizontes que estavam muito limitados ao lar, à maternidade e aos afazeres domésticos. Pautadas no ideário de melhorar a sociedade, no século XIX, as mulheres exigiam melhor educação para si e para seus filhos. Lutaram por acesso às profissões intelectuais e ao voto. Algumas, ainda, defendiam a educação para todas as mulheres com a finalidade de que elas pudessem se estabelecer financeiramente sem prostituição e sem exploração de patrões ou companheiros, para que não precisassem ser submissas e exploradas. (PINSKY; PEDRO, 2003, p.274).

A educação formal para as mulheres não era valorizada no século XIX, ademais a ideologia dominante visava domesticar as mulheres como “[...] boas cumpridoras de seus papéis femininos [...]” além de reforçar a diferença ao acesso educacional conforme o sexo. Haja vista que era um consenso que a educação formal das meninas era menos importante que a dos meninos. (PINSKY; PEDRO, 2003, p.275).

Nesse período houve a possibilidade de ganharem salários sendo professoras sob uma “[...] tradição e aceitação de salários menores [...]” o que, de certa forma, destinou as mulheres ao ensino de crianças e garotas. Para uma mulher solteira, ser professora era sinônimo de status, devido às opções muito limitadas no mercado de trabalho, entretanto, muitas escolas exigiam que as mulheres deixassem o cargo de professora caso optassem pelo matrimônio. (PINSKY; PEDRO, 2003, p.275).

Outra opção que as mulheres tinham para conseguir manter-se financeiramente e alimentar seus filhos era trabalhando como empregada doméstica, muito embora tivessem um salário superior ao das operárias das indústrias, a relação

entre patrões e empregadas era de total vigilância. Elas não tinham liberdade em suas vidas particulares, pois tinham que avisar os patrões quando iam sair, eram regidas por outras leis, bem diferentes das que regiam o resto da população. Ademais, muitas eram abusadas sexualmente em seus locais de trabalho e quando engravidavam perdiam o emprego, fato pelo qual muitas mulheres abandonavam seus filhos em abrigos ou tornavam-se prostitutas.

Justamente nesse período de grande industrialização e crescimento econômico, surgem demandas de lugares para as mulheres russas no século XIX, apropriado pelo capitalismo, deixarem as crianças para trabalhar fora de casa. Frequentemente, ligado à idealização da mulher como cuidadora, a elas ficava reservado o lugar para trabalhar nesses espaços como cuidadoras de crianças.

Por causa desse período algumas pessoas ainda concebem a Educação Infantil como um lugar apenas para deixar as crianças pequenas, ignorando completamente toda metodologia de ensino e aprendizagem que perpassa pelas escolas infantis. Nesse sentido, a Educação Infantil além de ter objetivos específicos de socialização e de aprendizagem é também garantida por lei, conforme veremos a seguir.

1.1 - Educação Infantil: Primeira etapa da Educação Básica reconhecida por lei

A Educação Infantil é uma etapa educacional de extrema importância para as crianças, não só por ser um local onde as crianças podem frequentar enquanto os pais ou responsáveis trabalham, mas por ser um espaço onde as crianças aprendem conteúdos pedagógicos e experienciam diariamente a oportunidade de conviver e respeitar o próximo desde a mais tenra idade, na perspectiva do direito a educação.

Sobretudo, nem sempre a Educação Infantil foi reconhecida e valorizada como sendo uma etapa importante na vida das crianças. Essa falta de reconhecimento está atrelada, entre muitos outros fatores econômicos e sociais, ao modo como surgiram as primeiras instituições, denominadas de creches, fortemente arraigadas ao caráter assistencialista e higienista da época.

A Educação de crianças de 0 a 6 anos em creches, pré-escolas e instituições similares como direito do Cidadão e dever do Estado foi reconhecida na Constituição

Federal de 1988 (CF/88) (BRASIL, 1988). Houve, assim, um olhar para a Educação Infantil como uma etapa educacional importante, instituída em forma de lei, evidenciada como direito e não mais como assistência ou auxílio, além de responsabilizar o Estado por sua oferta. Ainda segundo a CF/88 (BRASIL, 1988) em seu artigo 6º “São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma da lei ”. Vale refletir sobre qual infância a CF está se referindo, haja vista que no Brasil podemos pensar em “Infâncias”.

Talvez seja mais adequado utilizar o conceito “Infância”, no plural, “Infâncias” foi uma espécie de analogia ao livro “Psicologias” (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 2008) no qual fica evidente a impossibilidade de pensar em um único modelo de Psicologia capaz de compreender a complexidade da mente humana, ao mesmo tempo, um único modelo de infância também não abarcaria todo o contexto histórico e cultural desse conceito.

As infâncias são construídas socialmente e são influenciadas pelas questões sociais onde estão inseridas como classe social, raça/cor, gênero e sexualidade. Ademais, o termo “criança”, no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, documento que orienta a prática dos(as) professores(as), desta etapa educacional, também explicita que “[...] concepção de criança é uma noção historicamente construída e conseqüentemente vem mudando ao longo dos tempos, não se apresentando de forma homogênea nem mesmo no interior de uma mesma sociedade e época.” (BRASIL, 1998, p. 21). A justificativa está no fato de que antes da modernidade essa etapa da vida não era reconhecida como um estágio específico no processo de desenvolvimento da criança, o reconhecimento da adolescência é algo mais tardio.

A CF/88 (BRASIL, 1988), em seu artigo 4º, inciso IV, além de assegurar a educação escolar a crianças de zero a seis anos de idade, estendeu a garantia da gratuidade, que antes não era mencionada, para creches e pré-escolas, possibilitando a oportunidade de estudos públicos e gratuitos a todos que assim o desejarem.

O direito à Educação foi revigorado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – Lei nº8.069/1990 (BRASIL, 1996) e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (BRASIL, 1996), que passou a integrar a Educação Infantil, juntamente com o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Perante tais

documentos a Educação Infantil passa a ser reconhecida como primeira etapa da Educação Básica no Brasil.

Com a promulgação do ECA - Lei nº8.069/1990 (BRASIL, 1996), os municípios se tornaram responsáveis pelos direitos da criança e do adolescente com o apoio e criação de Conselho e fundo Municipais além do Conselho Tutelar. Em seu artigo 2º Lei nº8.069/1990 (BRASIL, 1996) estabelece a delimitação entre criança e adolescente, a faixa etária da criança é de zero e doze anos e adolescente o de doze e dezoito anos de idade. Argumenta-se que essa determinação entre criança e adolescente passa a ver a criança como um ser em desenvolvimento psicológico, social e cultural pois:

Existem limitações que são objetivamente determinadas pela idade: uma criança não está apta para exercer certas atividades próprias de adultos, da mesma forma que um velho já não é capaz de realizar algumas tarefas. Estes impedimentos decorrem geralmente da incapacidade do desempenho de funções que dependem da força física ou agilidade, como as referentes à guerra, à caça etc. Entre outras funções podemos incluir as que dependem do acúmulo de uma experiência obtida através de muitos anos de preparação. Torna-se fácil entender por que estas são interditas às crianças e aos jovens e reservadas às pessoas maduras, como certos cargos políticos etc. (LARAIA, 2004, p.81)

O direito à Educação Infantil também é explicitado na Lei nº12.796, de 4 de abril de 2013 (BRASIL, 2013), que altera a Lei nº9.394, de 20 de dezembro (BRASIL, 1996), estabelecendo as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para dispor sobre a formação dos(as) profissionais da educação e dar outras providencias, dispõe em seu artigo 29:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até cinco anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996).

Em 2013 a Lei 12.796, de 4 de abril de 2013, lei que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, foi sancionada pela então presidente Dilma Rousseff, dessa vez, garantindo o direito da criança a Educação Infantil. Em seu artigo 6º a lei prevê que “[...] é dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na Educação básica a partir dos quatro anos de idade” (BRASIL, 2013).

A CF/88 (BRASIL, 1988) não garantiu a Educação Infantil como uma etapa educacional obrigatória, tendo em vista que era um dever do Estado sua oferta e uma escolha dos pais garanti-lá aos seus filhos e filhas. Somente com a Lei 12.796 (BRASIL, 2013), que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, dispõe em seu artigo 5º “O acesso à educação básica obrigatória é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída e, ainda, o Ministério Público, acionar o poder público para exigi-lo” (BRASIL, 2013). Desse modo, apenas a partir de 2013 a Educação Infantil foi reconhecida como etapa educacional obrigatória e como responsabilidade da família.

Assim, a Educação Infantil apresenta-se como direito e dever, sendo pois um direito da criança ao estudo e um dever do Estado e dos pais, que vêm garantir as condições necessárias para que a criança possa usufruir de seu direito.

1.2 – Um breve recorte histórico da Educação Infantil, entre suas desigualdades e possibilidades.

Pretende-se, por meio de um recorte histórico, pautado numa sequência temporal, abordar o surgimento das Instituições de Educação Infantil, mais precisamente no Brasil. Desse modo, segue um encadeamento dos fatos históricos, econômicos e científicos que contribuíram para estabelecer a Educação Infantil como instituição.

A expansão do ensino popular que vai marcar o século XIX, que se dá na França, ocorre como resultado da tomada de posição dos filósofos e administradores do século anterior. Apesar de toda a ambiguidade mostrada nas atitudes deles com relação a se garantir o acesso do povo à cultura (LÉON, 1977).

No século XVIII, ocorreu uma revolução, que foi um grande marco para a Educação, ou seja, a Revolução Francesa, com o ideário de uma escola pública, gratuita, laica e obrigatória, cujos preceitos ainda permeiam as escolas atuais. Era prenúncio de uma proposta que estava muito longe de se conquistar. O desafio estava em superar determinantes sociais, políticos, econômicos, culturais e religiosos.

De acordo com Enguita (1989) a burguesia, em ascensão, desejava educação para o povo, pois era uma forma de garantir-se no poder, reduzindo sobremaneira o poder da nobreza e da igreja, almejando a aceitação da nova ordem. O pensamento

burguês era expandir a luz para o povo, de modo que eles pensassem menos e trabalhassem mais, ou seja:

[...] educá-los, mas não demasiadamente. O bastante para que aprendessem a respeitar a ordem social, mas não tanto que pudessem questioná-la. O suficiente para que conhecessem a justificação de seu lugar nesta vida, mas não ao ponto de despertar neles expectativas que lhes fizessem desejar o que não estavam chamados a desfrutar. (ENGUITA, 1989, p.112)

De acordo com Cambi (1999) essa época denominada contemporaneidade é marcada pela industrialização, pelos Direitos e pela Democracia. Época marcada por Revoluções, dentre elas a Revolução Industrial, que contribuiu para radicais mudanças sociais, como um aumento significativo da mulher no mercado de trabalho.

Em consequência, houve a necessidade de se criar espaços de atendimento às crianças. Assim, o começo do ensino pré-escolar é resultado da primeira Revolução industrial que além do ensino primário e profissional passa a demandar “[..] a criação de instituições destinadas a guardar, ou ocupar as criancinhas cujas as mães são empregadas nas fábricas”. Entretanto, elas se apresentam sob duas formas: educativas e abrigos (LÉON, 1977, p. 356-357; CAMBI, 1999).

Léon (1977) e Cambi (1999) estão falando de sociedades centrais de expansão capitalista (França, Alemanha, Inglaterra e Estados Unidos da América) e não de sociedades periféricas como o Brasil. Jesse de Souza (2018) usa a teoria de imaginário social de Charles Taylor de autocompreensão da modernidade. Segundo a perspectiva tayloriana a modernidade ocidental tem em seu âmago

a eficácia – mais ou menos opaca ou invisível – concepção de ordem moral. [...]. Uma ordem moral estipula as obrigações e os direitos que configuram e organizam nossas relações com os outros. Obrigações políticas, por exemplo, são, nesse sentido, uma extensão ou aplicação desses vínculos mais amplos e fundamentais (SOUZA, 2018, p. 142).

Nos países centrais uma série de mudanças e revoluções leva à mudança do imaginário social. O processo se dá por uma “[...] lenta maturação e consolidação, permeadas por guerras e conflitos de toda espécie, de uma nova ordem moral no Ocidente” (SOUZA, 2018, p. 144).

A passagem de um imaginário social para outro se dá por imbricamento do novo com o anterior. No caso da sociedade brasileira, as forças pré-modernas

anteriores se mantêm em dominância sobre as relações modernas. Para Jesse de Souza (2018), a possível, explicação para esse fenômeno está no fato de que aqui não havia “[...] uma visão de mundo articulada institucional e simbolicamente”. A religião não havia conseguido converter-se numa esfera moral autônoma. Aqui, “[...] a legitimação das relações hierárquicas e desiguais era conseguida à custa da violência física aberta, no pior dos casos, ou da violência psíquica e encoberta na cooptação implícita nas relações de dependência pessoal” (SOUZA, 2018, p. 147).

Enfim, imaginário social de uma sociedade colonial, patriarcal e escravocrata persiste apesar da independência e fim da escravidão. Para Souza (2018, p. 265)

a importação do capitalismo com suas práticas institucionais, sem o contexto ideacional, de fundo moral, religioso e cognitivo, que na Europa transformou em fermento revolucionário, o qual acompanhou a entronização de uma lógica econômica do capitalismo e logrou modificar e generalizar, [...] um patamar de igualdade efetivo, infra e ultrajurídico, teve, no Brasil, um outro destino.

Marcos históricos como a colonização, e a vinda da Família Real Portuguesa, trazem consigo mudanças no cenário político mas, também evidenciam um Brasil fortemente arraigado numa mentalidade patriarcal. Retomar esses períodos possibilita maior compreensão de como se constituiu a Educação no Brasil de modo desigual e discriminatório (RIBEIRO, 2000, p.78). Enfim, a educação não tinha importância para maioria da população. Era uma economia extrativista e/ou agroexportadora que vai predominar até a primeira metade do século XX.

O primeiro censo populacional realizado no Brasil em 1872 apontava, entre a população de 5 anos ou mais, 82,3% de analfabetos. Censos posteriores vão constatar cerca de 71,2% em 1920 e 46,7% em 1960. Em 2018, o país tinha uma taxa de analfabetos, pessoas maiores de 15 anos de 7,8%. Porém, o agravante está na taxa alta de analfabetos funcionais que chega a 29% da população acima de 15 anos (AÇÃO EDUCATIVA e INSTITUTO PAULO MONTENEGRO, 2016).

Em 1820 ocorreu a Revolução no Porto e a Família Real precisou voltar para Portugal, deixando em 1822 D. Pedro I como Príncipe Regente do reino. Nesse contexto sócio histórico, “[...] os primeiros decretos de criação de escolas normais no Brasil remontam às décadas de 1930 e 1940 do século XIX como consequência das reformas previstas pelo Ato Adicional de 1834”. (VILLELA, 2000, p. 104). A primeira escola oficial foi criada em Niterói/RJ, conforme expõe Antunes (2003, p.146)

Para suprir essa necessidade, começaram a surgir os primeiros Jardins de Infância particulares, segundo Antunes (2003), enviesados pelo pensamento médico da época, priorizando o saneamento físico e moral, com medidas médico higienistas no interior das escolas.

A defesa da criação de um conjunto de instituições peri- escolares como as escolas-hospitais, as clínicas escolares, as creches e os jardins de infância é uma das marcas das obras do Dr. Oscar Clark², reunião de discursos proferidos em ocasiões diversas, que põem em relevo as preocupações com a educação das crianças e, notadamente, das crianças pobres, em sintonia com as propostas e iniciativas de proteção à infância que desde o final do século XIX, vinham alcançando ampla difusão em nosso país. (ROCHA, 2005, p.60).

De acordo com Rocha (2005) as escolas do início do século XX, tinham um caráter prioritário na Medicina preventiva e educativa. Médicos e estudiosos da época denominaram o século XX como o século da criança, e atribuíam os altos índices de mortalidade infantil a uma suposta ignorância das mães. Evidenciando, desse modo, atitudes preconceituosas ao determinar que a mães eram responsáveis pela mortalidade infantil e não a falta de políticas públicas na área da saúde. Os escritos da época, bem como o trabalho realizados nas escolas

[...] refletiam o pensamento da época, considerado como expressão do conhecimento científico, capaz de explicar as condutas e pra elas prescrever regras. Assim, a escola e o processo educativo em geral tornaram-se alvos importantes para o projeto de saneamento físico e moral da sociedade, no bojo das ideias de higienização das cidades. Muitos escritos médicos da época demonstravam preocupação com a prática profilática no interior das escolas, incidindo estes, sobretudo, na formação moral, com base na ideia de normatizar as condutas e hábitos dos educandos pela repressão aos comportamentos considerados nocivos. (ANTUNES, 2003, p.146).

O comportamento físico e os pressupostos morais eram disciplinados nas escolas. Essas pré escolas trazem, pois, consigo desde o século XIX um caráter assistencialista, cujo objetivo principal era cuidar da alimentação, do sono e da higiene

² Médico higienista carioca Dr. Oscar Clark promoveu medidas ligadas à higiene escolar no Rio de Janeiro, em 1930 e 1940. Intitulava-se como advogado natural do pobre, escreveu O século da criança (1937) e Jardins de infância e escolas-hospitais (1943). Acreditava que a saúde era primordial nas escolas, em detrimento da alfabetização na educação infantil. Sobre análise suas obras ver também Rocha (2005).

das crianças. Essas medidas assistencialistas estavam pautadas no conhecimento científico da época

[...] representando como um meio inóspito para o desenvolvimento infantil, o lar das famílias pobres figura, no discurso médico higienista, como causa de todos os males que afetavam as crianças, desde os primeiros anos de vida. Ignorância, pobreza e doença articulam-se no diagnóstico da população pobre e estampam-se nos corpos infantis examinados pelos médicos-higienistas. (ROCHA, 2005, p. 74-75).

Ao carregar o ideário de assistencialista de proteção à criança, os profissionais que trabalhavam com crianças não precisavam de formação de nível superior. Ainda em meados do século XX, segundo Cambi (1999, p. 386) foi uma fase de crescimento de “novos sujeitos da educação”.

No curso do século XIX foram ora as ciências humanas ora as instituições educativas burguesas que puseram cada vez mais no centro da pedagogia a criança, assumida na sua especificidade psicológica e na sua função social. A infância foi vista como uma idade radicalmente diferente em relação à adulta, submetida a um processo evolutivo complexo e conflituoso, emotivo e cognitivo, portadora, porém, de valores próprios e exemplares: da fantasia à igualdade, à comunicação. Assim, a criança tornou-se o sujeito educativo por excelência, reclamando uma rearticulação das instituições educativas, reclamando o “jardim-de-infância” ao lado da escola, porque é justamente na idade pré-escolar que se desenvolve o germe da personalidade humana. (CAMBI, 1999, p. 387)

É preciso considerar que Cambi (1999) está se referindo à realidade dos países desenvolvidos ou mesmo países onde houve um avanço mais efetivo dos direitos sociais, como a educação, com a efetiva consideração social e dos direitos da infância. Na realidade brasileira o processo se faz mais lento e está ainda por efetivar como coloca com propriedade Jessé Souza na análise do Brasil moderno e desigual, que leva à criação de uma subcidadania (SOUZA, 2018).

Em meados de 1970, segundo Kramer (2003), as pré escolas eram reconhecidas como lugares destinados, principalmente às pessoas da classe economicamente desfavorecidas. Sendo esse pensamento fortalecido pelas ideias higienistas e pela abordagem da Privação Cultural, considerando os atendimentos à criança como uma Educação compensatória que poderia, de alguma forma, sanar as condições sociais precárias onde as crianças viviam, ou seja,

Assim, o conceito de educação compensatória, enfatizado corretamente como um antídoto para a privação cultural, ter-se-ia originado no pensamento de Pestalozzi e Froebel, sendo mais tarde expandido por Montessori e McMillan. Seriam estas suas origens remotas: Froebel iniciando os jardins de infância nas favelas alemãs (Berlim), em pleno surgimento da Revolução Industrial; Montessori, no final do século XIX e início deste século, desenvolvendo trabalhos de educação pré escolar voltados para crianças pobres de favelas italianas; McMillan, contemporânea de Montessori, enfatizando a necessidade de assistência médica e dentária, bem como de estimulação cognitiva, para compensar as deficiências das crianças. A pré escola era encarada, por esses educadores, como uma forma de superar a miséria, a pobreza, a negligência das famílias (KRAMER, 2003, p.25).

Acreditava-se que com essa proposta seria possível sanar e superar essas deficiências por meio desta Educação Compensatória. Desse modo, segundo Kuhlmann Jr (2000) era difundido que o atendimento das crianças pobres não precisaria ser feito com grandes investimentos, além de que uma educação assistencialista promovia uma pedagogia da submissão, com o intuito de preparar os pobres para aceitar a exploração. De acordo com Kuhlmann Jr (2000):

De lá até meados da década de 1970, as instituições de educação infantil viveram um lento processo de expansão, parte ligada aos sistemas de educação, atendendo crianças de 4 a 6 anos, e parte vinculada aos órgãos de saúde e assistência, com um contato indireto com a área educacional. A legislação trabalhista, que desde 1932 previa creches nos estabelecimentos em que trabalhassem 30 ou mais mulheres, foi como letra morta. (KUHLMANN, 2000, p. 8)

De acordo com Kuhlmann (2000) as creches e pré-escolas para os pobres ficou separada de outras instituições educacionais. Ele escreve que no Estado de São Paulo, em 1920, a legislação previa a construção de escolas maternais, para prestar cuidados aos(as) filhos(as) de operários(as), onde oferecessem espaço para as crianças e alimento, mas junto às fabricas. As instituições de Educação Infantil, surgiram então como uma possibilidade para aumentar a produção das trabalhadoras que teriam onde deixar as crianças enquanto trabalhavam, além de garantir às mães o direito de trabalhar.

Atualmente houve um grande avanço na construção de escolas de Educação Infantil e podemos ousar dizer que estamos caminhando em prol de uma educação para todos, no entanto estamos longe de uma Educação de qualidade. Ao pensarmos em uma Educação de qualidade, podemos pensar também em uma Educação verdadeiramente libertadora desde a Educação Infantil. E para tanto, no próximo

capítulo, podemos enviesar nosso estudo para a importância da moralidade na Educação de crianças tão pequenas.

2 – MORALIDADE NA EDUCAÇÃO

A autonomia só aparece com a reciprocidade, quando o respeito mútuo é bastante forte, para que o indivíduo experimente interiormente a necessidade de tratar os outros como gostaria de ser tratado

(PIAGET, 1994, p.155).

A questão da moralidade está intimamente atrelada a como o sujeito se torna autônomo. Essa formação envolve como os valores e as regras sociais lhes são transmitidas pela educação que recebe na sociedade diversa em que vive. Para a manutenção da sociedade ela precisa formar seus indivíduos, com um conjunto de habilidades, crenças e valores compartilhados por todos(as), o que ela faz por meio da educação, transmitindo valores de geração para geração.

Ao pensar nessa manutenção da sociedade é prescrito uma educação igualitária e libertadora, que, na prática, não tem acontecido. Almejamos uma educação pautada no pilares da democracia e do respeito à diversidade, mas ainda não conseguimos atingi-la. Um de nossos desafios como educadores(as) tem sido “[...] como elaborar uma educação libertadora, que promova verdadeiramente a autonomia de todos os sujeitos?”. Para tanto, temos que pensar em como a moralidade se constitui em nosso meio social.

Nesse cenário podemos pensar a educação, que se apresenta como uma ação coletiva, dos adultos sobre as crianças. Com objetivos evidentes de adaptação e ajustamento para que essas crianças se tornem um ser social capaz de compartilhar e transmitir valores e normas.

As ideias de Yves de La Taille serão o fio condutor para fundamentar essas proposições acima levantadas. Proposições relacionadas a valores priorizados pela nossa sociedade, valores que se iniciam desde nosso nascimentos, mas que se fortalecem por volta dos 4 anos, idade em que a criança começa a compreender o universo das regras morais (LA TAILLE, 2005, PIAGET, 1994). Embora, segundo Piaget (1994), na fase sensório motora (de 0 a 2 anos), a criança não tenha consciência dessa aquisição de valores, quando passa a fazer uso da linguagem ela já consegue verbalizar o que gosta ou o que não gosta.

Desse modo, podemos inferir quão relevante é o trabalho dos(as) educadores(as) da Educação Infantil na construção dos valores morais, haja vista que tais valores começam a ser fortemente assimilados justamente nessa faixa etária.

O universo das possibilidades dos valores se amplia ao mesmo tempo que novos objetos de conhecimento são inseridos no contexto social da criança. Entretanto, se por volta dos 2 anos a criança ainda não tem a consciência da aquisição de valores, em que idade ela começa a adentrar esse universo moral?

Nesse sentido, La Taille (2005) explica que, a partir dos 4 anos, a criança começa a perceber que existem coisas que se fazem e outras coisas que não devem ser feitas. O caráter de obrigatoriedade, característico da moral, distingue-se do simples hábito, pertinente às demais rotinas e demais condutas.

Uma regra pode ser definida como um postulado verbal que nos direciona com precisão ao que devemos ou não fazer. Agir moralmente seria, então, conformar-se às regras da moral. Exemplos como esse ocorrem diariamente nas escolas, repletas por regras que, muitas vezes, não são construídas ou elaboradas com as crianças e sim impostas pelos adultos. Desse modo, as regras são feitas pelos adultos, os quais por meio de sua autoridade, como representante da sociedade, transmitem as regras às crianças.

Puig (2019), em entrevista concedida a Arantes, Araújo e Silva (2019) explica que não basta aos(as) professores(as) terem conhecimentos teóricos sobre como compreender a educação em valores, para ele é necessário saber transformar a teoria em práticas e propostas formativas para serem aplicadas em instituições escolares.

Ao ser questionado sobre sua trajetória no campo de estudos da moralidade e o contexto em que ela foi realizada, Puig (2019) enfatiza sua experiência prática explicando sobre o trabalho cooperativo e a importância do mesmo.

O trabalho de pesquisa e aplicação prática que levamos a cabo, seja qual for sua qualidade, teria sido completamente impossível se não tivesse sido feito coletivamente. Ele enriqueceu-nos e permitiu-nos enfrentar tarefas que ninguém poderia ter feito sozinho. Eu acho que isso é o mais relevante. (ARANTES; ARAUJO; SILVA, 2019, p. 6).

E como as crianças aprendem as regras da sociedade em que vive? Por meio da teoria ou por meio de situações práticas? Como por exemplo não matar, não roubar ou falar a verdade. Sabemos que aprende os deveres e as regras morais por meio de uma educação moral, transmitida pelos pais e mestres, que em sua grande maioria ocorrem por meio de discursos moralizantes. Embora o primeiro contato com a moral ocorra com a criança, por meio de regras, no âmbito educacional, não exige o professor de explicar às crianças a razão de ser dessas regras.

Essas regras fazem parte de nossa constituição enquanto seres sociais para que possamos discernir o que é bom do que é mau. Porém sempre com a figura de uma autoridade, sendo na escola a presença do(a) educador(a). Esse(a) educador(a) deve ter a vontade, a autoridade e o sentimento da própria autoridade. Essa vontade e autoridade vêm da função do(a) professor(a) de formar os indivíduos para a sociedade. A autoridade do(a) professor(a) pode ser análoga a do sacerdote como uma “missão”. Sobretudo, será que essa pressão educativa dos(as) professores(as) ou dos pais é a única maneira de transmitir regras e valores? Essa é a única forma de conduzir as crianças para a educação moral? Para ser livre a criança precisa que alguém a conduza?

A criança não sabe diferenciar sociabilidade e a individualidade, ela está centrada no ponto de vista dela mesma, esta é a fase que Piaget (1994) denomina de egocentrismo infantil. Para que a criança saia desse nível é necessário um desenvolvimento e para tal a relação de reciprocidade se põe como facilitadora. Já a relação de autoritarismo freia e barra o desenvolvimento inteligente e autônomo do sujeito. Como, por exemplo, a educação bancária, criticada por Paulo Freire (1987), por ser uma relação onde o professor aplica tudo aos alunos e dificulta as trocas entre as próprias crianças. De acordo com Paulo Freire a atuação do educador pode auxiliar ou perturbar o educando pois

Se trabalho com crianças, devo estar atento à difícil passagem ou caminhada da heteronomia para a autonomia, atento à responsabilidade de minha presença que tanto pode ser auxiliadora como pode virar perturbadora da busca inquieta dos educandos; se trabalho com jovens ou adultos, não menos atento devo estar com relação a que o meu trabalho possa significar como estímulo ou não à ruptura necessária com algo defeituosamente assentado e à espera de superação. (FREIRE, 1996, p.28)

Piaget (1994) questiona se a liberdade é a autoridade bem compreendida. E indaga se poderemos ser livres nos submetendo sempre à autoridade. Questiona se é possível uma verdadeira autonomia moral. E indaga também se a única relação é de um superior sobre um inferior? Questionamentos também levantados pelos estudos das relações de gênero que não aceitam um dominador e um dominado, um homem mandando em uma mulher, acreditando, assim como Piaget (1994), em outras possibilidades de relações sociais.

Piaget (1994) discorda que autônomo é aquele que conhece as regras e leis morais e se submete à autoridade pela regra unilateral, já para Piaget (1994) existe autonomia parcial, pois, segundo ele, como ser autônomo e me submeter a uma regra que considero injusta? Uma reflexão justamente da regra da reciprocidade.

La Taille (1992, p.17) escreve sobre os diversos graus de socialização postulados por Jean Piaget (1994) e ele define que “[...] autonomia significa ser capaz de se situar consciente e competentemente na rede dos diversos pontos de vista e conflitos presentes numa sociedade”. Vale acrescentar que Autonomia moral, para Piaget (1994), significa que o sujeito leva em conta os interesses bem como as regras do grupo. Esse sujeito que coopera tem mais individualidade, pois sabe o ponto de vista próprio e dos outros. O que favorece a formação desse indivíduo é a relação de reciprocidade.

2.1 – Educação Moral: de Jean Piaget a Josep Maria Puig

Nas sociedades primitivas é visível a influência ou a superioridade dos mais velhos. Assim, é difícil encontrarmos reciprocidade entre os indivíduos. Embora difícil, para Piaget não é impossível, pois ele acredita que mesmo nessas sociedades há possibilidades de outras relações e não apenas a relação dos adultos sobre as crianças. Sendo a relação que ele denomina de unilateral, sendo imposta de cima, na posição do adulto, para baixo, na posição da criança. Perante essa observação podemos inferir a indagação de Piaget (1994): E a relação dos iguais? Para ele as crianças se submetem muito mais ao compromisso do que com a autoridade, havendo reciprocidade, mesmo que de modo elementar, entre elas.

Em sua entrevista, concedida em 2019, Puig tece reflexões a respeito da Educação moral sobre aspectos que julga fundamentais, sendo pois, teóricos, práticos, políticos, sociais e pessoais. Destaca temas que mobilizam preocupações atuais, além de direcionar seus estudos para a educação em valores e para a cidadania.

Piaget (1994) acredita que a Educação não precisa esperar que a sociedade mude, para ele os seres humanos são capazes de promover mudanças, sendo pois, necessário a ação dos indivíduos para que a sociedade mude. Para Puig (2019), as mudanças culturais podem promover valores morais por meio da metodologia do

aprender fazendo, ao que ele denominou de “Aprendizagem serviço”. Sendo pois, um processo que envolve, num primeiro momento, diálogo e reflexão e, posteriormente, espaços de compromissos ativos na comunidade onde se vive.

Segundo Piaget (1994) nem a sociedade nem o sujeito podem ser considerados como uma unidade, ambos são associações de relações entre iguais, semelhantes e diferentes. O sujeito pode ser pensado como um sistema de relações, não sendo monolítico, ou seja, o sujeito não é estático, ele evolui e transforma a sociedade. Numa sociedade em constante movimento o sujeito torna-se cada vez mais complexo, sendo, pois, modificado pelo meio e modificando-o num processo simultâneo.

Piaget (1994) questiona se existe só esse tipo de autoridade e apenas um tipo de regra. Para tanto escreve que ao lado da relação adultos-crianças, mas questiona se existe só esse tipo de autoridade e apenas um tipo de regra. Para tanto, escreve que, ao lado da relação adulto-criança, existem relações sociais características dos próprios agrupamentos infantis, pautados em relações elementares de reciprocidade.

Para a Psicologia, então, existe outro tipo de regra na sociedade infantil. São regras formuladas juntamente com e entre seus parceiros, sendo possível observar que as crianças se submetem a essas regras, porém com outro tipo de autoridade. Ao que Piaget chama de “regras por acordo mútuo”, onde se estabelecem, mesmo que de modo elementar, relações de reciprocidade.

Segundo Piaget (1994), existem dois tipos de regras e de autoridade: uma regra relativa ao respeito unilateral, que desemboca no “realismo moral”, promovendo o encontro do egocentrismo infantil com a coação do adulto. Outra regra refere-se ao respeito mútuo que, pela cooperação, liberta a criança do seu realismo moral. Para ele, quando a criança brinca com seus iguais ela tem esse respeito mútuo, o que ocorre porque se estabelece um outro tipo de relação. Na relação adulto-criança, a criança respeita o adulto pelo que Piaget (1994) denomina coação e não pela cooperação que demonstra com seus iguais. Vale destacar que se submeter a regras impostas é completamente diferente de se submeter a um acordo mútuo. O respeito, a cooperação (reciprocidade) provoca uma consciência interior (respeito mútuo).

Para apagar qualquer traço de realismo moral, é preciso colocar-se ao nível da criança e dar-lhe um sentimento de igualdade, insistindo sobre suas próprias obrigações e suas próprias insuficiências. No domínio dos desajeitamentos, da desordem em geral (brinquedos a pôr no

lugar, asseio consigo própria etc.) em suma, nas múltiplas obrigações tão secundárias para a teoria moral, mas tão importantes na vida de todos os dias (nove décimos das instruções e ordens dadas à criança talvez digam respeito a essas questões materiais), é fácil destacar suas próprias necessidades, suas próprias dificuldades e mesmo seus próprios erros, fazendo-lhe perceber as consequências, e criar assim um atmosfera de ajuda e compreensão recíproca: a criança se encontrará, desde então, não em presença de um sistema de instruções que exigem uma obediência ritual e exterior, mas de um sistema de relações sociais tal, que cada um obedece como pode às mesmas obrigações e isso por respeito mútuo. (PIAGET, 1994, p. 113)

Nesse contexto, as regras de coação ou unilaterais são impostas pela sociedade, já as regras de respeito mútuo ou reciprocas são combinações entre os iguais. E os efeitos que ambas produzem são bem distintos, sendo que a primeira gera conformismo obrigatório, falta de autonomia e conformismo da moral. Devido às prescrições da autoridade, causa a heteronomia, sendo as regras aceitas não por serem as mais justas ou as melhores, mas, porque vêm da autoridade. Já na segunda, causa as regras de respeito mútuo proporcional à autonomia e a consciência interna. Sendo a autoridade proposta pelo grupo, favorece a ambos e submete-se às regras mas no sentido da reciprocidade.

A coação representa o tipo de relação dominante na vida da criança pequena. Nem poderia ser diferente, dada a assimetria da relação pai/filho ou adulto/criança. Portanto, a coação representa uma etapa obrigatória e necessária da socialização da criança. Todavia, se somente houvesse coação, não se compreenderia o desenvolvimento das operações mentais. A cooperação necessária a esse desenvolvimento tem seu início, segundo Piaget, nas relações entre crianças, daí a simpatia que ele sempre teve pelos trabalhos em grupos como alternativas pedagógicas. Mas porque as relações entre crianças representam o ponto de partida da cooperação? Ora, simplesmente pelo fato de que não há hierarquias preestabelecidas entre as crianças, que se concebem iguais umas às outras. (LA TAILLE, 1992, p.20).

O adulto, pela coação moral, passa para a criança a ordem do mundo. E a criança não internaliza essas leis, porque nem sempre ela entende (tudo é externo a ela). Então ela cumpre por imposição do adulto e falta de Psicologia desse adulto. Como o não cumprimento leva a uma sanção, pode haver na criança uma situação de revolta, que é contraposta pela noção de que o adulto estaria certo por ser visto como alguém superior (em esquemas que a criança acha difícil de romper). As crianças e, posteriormente, os(as) adolescentes se revoltam, porém ao crescerem agem da

mesma forma, justamente porque a moral não foi interiorizada e quando criança “coisificou” a autoridade adulta como uma figura que detém o conhecimento.

Puig (2019) em sua entrevista, também fala que os valores devem ser praticados e não memorizados, afirma que é importante ministrar aulas sobre educação em valores e explica como devem ser as aulas para não transformá-las em discursos moralizantes e sim em experiências morais enriquecedoras. Ele explica como conseguiu alcançar esse modelo de educação moral.

Dito sucintamente, tratava-se, sobretudo, de garantir que as aulas fossem espaços de diálogo. Para isso, nas sessões se deveriam ser tratados coletivamente utilizando as distintas ferramentas que compõem a inteligência moral – autoconhecimento, empatia, julgamento moral, compreensão crítica, emoções etc. E, finalmente, o debate deveria ser iluminado com elementos básicos da cultura da moral – estamos referindo-nos especialmente aos Direitos Humanos. A articulação de problemas morais significativos tratados com as ferramentas da inteligência moral e orientados pela cultura moral constitui uma excelente experiência de aprendizagem moral e de valores. Se as aulas pudessem ser lugares de diálogo com esses parâmetros, elas se tornariam experiências morais de alto valor formativo. (ARANTES; ARAUJO; SILVA, 2019, p.6)

Segundo Piaget (1994) a submissão à regra independe da autoridade e sim do respeito mútuo (a consciência moral comanda). O que direciona são as regras do respeito mútuo. Na medida em que o sujeito age, ele evolui rumo à autonomia, sendo necessário espaços onde haja respeito mútuo e regras construídas em cooperação, para que ele não permaneça na heteronomia, ou seja, no conformismo moral.

O autor Yves de La Taille (2007) explica que antes da autonomia propriamente dita existe uma fase anterior chamada de anomia. Para ele, posteriormente a criança penetra o universo moral e também é penetrada por ele, sendo para Piaget o primeiro estágio. Ao passo que a heteronomia não é apenas uma falta de liberdade mais uma necessidade de uma referência ou uma figura de autoridade. A heteronomia não será o destino inevitável da moralidade humana, pois acredita-se que ela pode ser superada. Porque para Piaget a superação dessa fase ocorre entre 9 e 10 anos, já para Kohlberg poucas pessoas atingem esse potencial de superação, permanecendo em condições de heteronomia. (LA TAILLE, 2007).

De acordo com La Taille (2007) tanto para Piaget como para Kohlberg a autonomia moral é pensada como a não necessidade de uma figura de autoridade, mesmo sendo rara, é uma realidade do universo moral. Segundo ele, os autores

evidenciam que para alguns o desenvolvimento moral apresenta-se de modo identificável, onde a moral é percebida como organizada em função do ideal de justiça, conduzido pela equidade e a reciprocidade universal. Para os autores, na fase de heteronomia, o sujeito aceita qualquer sistema moral, desde que representado por uma figura de autoridade, ao ser superada essa fase, na fase de autonomia moral, alguns ideais morais se impõem em detrimento de outros. Essa imposição advém dos “[...] processos sociais de cooperação e de processos psíquicos individuais de auto-regulação.” (LA TAILLE, 2007, p.16). A este respeito, Piaget (1994) deixa claro como a criança chega a essa autonomia moral propriamente dita pois

Vemos surgir o sinal quando ela descobre que a veracidade é necessária nas relações de simpatia e de respeito mútuos. A reciprocidade parece, neste caso, ser fato de autonomia. Com efeito, há autonomia moral, quando a consciência considera como necessário um ideal, independente de qualquer pressão exterior. Ora, sem relação com outrem, não há necessidade de moral: o indivíduo como tal conhece apenas a anomia e não a autonomia. Inversamente, toda relação com outrem, na qual intervém o respeito unilateral, conduz a heteronomia. A autonomia só aparece com a reciprocidade, quando o respeito mútuo é bastante forte, para que o indivíduo experimente interiormente a necessidade de tratar os outros como gostaria de ser tratado. (PIAGET, 1994, p. 155)

Uma Educação Moral autônoma em Piaget apresenta o papel do(a) professor(a) como o de colaborador(a) nas regras, alguém que coordena e colabora no papel da gestão. Ele(a) deixa de ser aquele(a) que ministra aulas para ser aquele(a) que coopera e ensina a cooperar. O(a) aluno(a) passa a ter mais interesse naquilo em que ele está participando, senão tudo se torna imposto. O problema maior para os professores e professoras é em como criar o interesse do(a) aluno(a), o que é possível por meio de pesquisa com os próprios alunos, sendo diferente uma turma para outra, de um ano para outro. Uma Educação que tem por objetivo uma moral autônoma tem que trabalhar com centros de interesses para que os(as) alunos(as) se envolvam e participem de todo o processo educacional por meio da reciprocidade, conforme o autor aponta.

Na entrevista realizada por Arantes, Araujo e Silva (2019) Puig explica que há 14 anos iniciou seus trabalhos com a Aprendizagem em serviço a qual, segundo ele, possibilita a vivência de valores morais de modo real, como práticas de cidadania. Por esse motivo ele alega ter se dedicado a esse estudo e disseminação desse conhecimento. Segundo ele, para que a educação em valores e para a cidadania seja

autêntica é necessário que os(as) jovens participem de modo ativo em sua comunidade como objetivo de modificá-la, melhorá-la. E, ao ser questionado sobre como define essa Aprendizagem, serviço Puig responde:

É uma proposta educacional que combina, em uma única atividade, a aprendizagem de conteúdos, competências e valores com a realização de tarefas de serviço à comunidade. Um projeto em que os participantes se formam ao enfrentar as reais necessidades de seu ambiente social com o objetivo de melhorá-lo. Trabalham em favor da comunidade e, ao mesmo tempo, se formam em uma dupla direção: aprendem conhecimento curricular relacionado à atividade de serviços e aprendem virtudes e valores cívicos que são colocados em ação durante todo o processo que acompanha essa atividade. (ARANTES; ARAUJO; SILVA, 2019, p. 15)

Os entrevistadores argumentaram que a “Aprendizagem serviço” apresenta o trabalho comunitário como meio mais eficiente para a construção de personalidades morais, lamentam que os princípios da Aprendizagem serviço não estejam internalizados na cultura brasileira. Ao ser indagado sobre como implementar a Aprendizagem serviço nas escolas brasileiras Puig diz que não saberia responder com propriedade mas que para ele é possível explicar as virtudes da Aprendizagem serviço, mas sobre implantá-la no Brasil ele enfatiza “[...] humildemente, tenho que dizer que desconheço.” (ARANTES; ARAUJO; SILVA, 2019, p. 15)

O esforço espontâneo na sala ou fora dela resulta em melhor desempenho do que o esforço imposto. A espontaneidade é encontrada quando se trabalha com centros de interesses, reflexão e diálogo. O(a) professor(a) como um mediador do processo de aprendizagem contribui para a construção e organização do trabalho educacional. E o(a) professor(a) que consegue trazer o aluno para uma disciplina interior e para o respeito mútuo tem muito mais trabalho e enfrenta mais dificuldades do que aquele(a) que estabelece o respeito por uma autoridade. A prática profissional do(a) professor(a) implica em qual tipo de ser humano ele quer formar, pelas regras unilaterais um sujeito heterônomo e dotado de um conformismo moral, ou pelas regras de reciprocidade um sujeito autônomo capaz de estabelecer relações de cooperação e respeito mútuo em uma sociedade amplamente diversificada.

Um ser humano autônomo, apto a organizar relações de cooperação e respeito mútuo possivelmente estará melhor capacitado para compreender e respeitar as relações sociais de gênero desde a mais tenra idade. Assim, no próximo capítulo

vamos discorrer sobre a constituição do termo gênero e suas interfaces com a Educação.

3 – A CONSTITUIÇÃO DO TERMO GÊNERO

“Definir é limitar”.
(O retrato de Dorian Gray)
Oscar Wilde

“Não me prendo a nada que me defina. Serei o que você quiser, mas só quando EU quiser.”
Clarice Lispector.

Nossa cultura busca por diversos meios, elaborar, conservar e transmitir comportamentos e valores, os quais julga necessários para manter a dualidade entre o sexo masculino e o sexo feminino; de modo que apresenta o sexo masculino como o homem dominador e o sexo feminino com a mulher dominada. Estabelece assim, uma única possibilidade de ser homem e uma única possibilidade de ser mulher, fixando posições sociais para cada ser humano conforme sua condição de nascimento.

Por muito tempo a constituição social do ser humano fora vista no Brasil como sendo exclusivamente um atributo inato, ou seja, divididas por diferença anatômicas entre homens e mulheres (ter pênis ou vagina). Em 1990, o Brasil teve acesso ao artigo “Gênero: uma categoria útil de análise histórica³”, escrito por Joan Scott. Esse artigo contribuiu significativamente para diversas áreas de estudo das Ciências Humanas revelando a importância das relações sociais de gênero que permeiam a sociedade em âmbito geral e desmistificando a polaridade homem e mulher como únicas possibilidades de ser e se construir enquanto ser humano.

³ O artigo utilizado como referência neste trabalho foi a versão atualizada e revisada, em 1995, do original em inglês que data de 1990.

Scott (1995) teoriza gênero como uma categoria de análise histórica e como um sinônimo para o termo mulheres. Para a autora, o termo gênero apresenta uma conotação mais objetiva e neutra do que o termo mulheres. Segundo ela, gênero não revela diretamente a desigualdade ou o poder, à medida que o termo “mulheres”, numa sociedade machista, que prioriza o termo “homens” configura-se como uma ameaça, a essa sociedade que insiste em propagar a heteronormatividade de homens brancos como verdade absoluta.

Nesse toante, o uso do termo gênero, possibilita autenticidade e maior cientificidade para os estudos feministas, aspirando outras possibilidades de relações sociais que não apenas de dominação entre homens e mulheres. O termo gênero abarca outras possibilidades de relações e não somente homem-mulher.

O termo “gênero”, além de um substituto para o termo mulheres, é também utilizado para sugerir que qualquer informação sobre as mulheres é necessariamente informação sobre os homens, que um implica o estudo do outro. Essa utilização enfatiza o fato de que o mundo das mulheres faz parte do mundo dos homens, que ele é criado nesse e por esse mundo masculino. Esse uso rejeita a validade interpretativa da idéia de esferas separadas e sustenta que estudar as mulheres de maneira isolada perpetua o mito de que uma esfera, que experiência de um sexo, tenha muito pouco ou nada a ver com outro sexo. Além disso o termo “gênero” também é utilizado para designar relações sociais entre os sexos. Seu uso rejeita explicitamente explicações biológicas, como aquelas que encontram um denominador comum, para diversas formas de subordinação feminina, nos fatos de que as mulheres têm a capacidade para dar à luz e de que os homens têm uma força muscular superior. Em vez disso, o termo “gênero” torna-se uma forma de indicar “construções culturais” – a criação totalmente social de idéias sobre os papéis adequados aos homens e às mulheres. Trata-se de uma forma de se referir às origens exclusivamente sociais das identidades subjetivas de homens e mulheres. (SCOTT, 1995, p.75).

Em seu artigo Scott (1995) assinala que as visões tidas como naturais, do modo que estão estabelecidas em nossa sociedade produzem e reproduzem desigualdades sociais. Para tanto, é necessário compreender gênero como uma construção social, com um olhar cuidadoso para as relações, comportamentos e situação que pareçam ser naturais, suspeitar e questionar o instituído como naturalizado. (AUAD, 2006; LOURO, 1997; PASTANA, 2017).

Pensar então em gênero como uma construção social, exige num primeiro momento diferenciá-lo do termo sexo, sendo que o segundo limita-se ao feminino e ao masculino. Linda Nicholson (2000), autora americana, em seu artigo “Interpretando

o gênero” faz essa distinção entre “sexo” e “gênero”, de modo que esclarece o primeiro pautado na imutabilidade de diferenças biológicas e desesperança em mudanças e, em contrapartida, gênero apresenta uma população humana que é diversa dentro de si mesma, em questões sociais, pensamentos, sentimentos e ações. Além de apresentar formas culturalmente diversas de compreender o corpo, como relações específicas, sempre presente como um elemento em potencial para compreender a diferenciação entre masculino e feminino em uma dada sociedade. (CONNELL, PEARSE, 2015; NICHOLSON, 2000).

A autora enfatiza que o significado dos atributos entre feminino e masculino pode, portanto, mudar de sociedade para sociedade, e até mesmo dentro de uma mesma sociedade num processo histórico-cultural. Evidencia pois, que um único critério para ser mulher ou para ser homem não se sustenta historicamente e socialmente, sendo necessário pensar as relações de gênero como algo “multidimensional”⁴.

Essa definição produz importantes consequências. Entre elas: o gênero como outras estruturas sociais, é multidimensional. Não diz respeito apenas à identidades nem apenas ao trabalho, nem apenas ao poder, nem apenas à sexualidade, mas a tudo isso ao mesmo tempo. Padrões de gênero podem ser radicalmente diferentes entre contextos culturais distintos, e há certamente muita variedade entre as maneiras de pensá-los, mas ainda é possível pensar (e agir) entre culturas em relação ao gênero. O poder das estruturas na formação da ação individual faz com que o gênero quase sempre pareça não se transformar. No entanto, os arranjos de gênero estão sempre mudando, conforme as práticas humanas criam novas situações e as estruturas se desenvolvem tendendo a crises. Por fim, o gênero teve um começo e pode ter um fim. (CONNELL, PEARSE, 2015, p. 49).

Ao considerar o gênero como uma categoria de análise histórica, Scott (1995), evidencia também uma forma de especificar a prática sexual dos papéis sexuais atribuídos às mulheres e aos homens, incluindo assim o termo sexo, mas não determinado por ele. Reiterando que as relações entre os sexos são construídas e fortalecidas socialmente, sendo pois um conceito não pode por si só mudar/alterar as relações histórico sociais.

Infelizmente, nossa sociedade apresenta os papéis sexuais como sendo pré-determinados na dualidade feminino e masculino, com fortes estereótipos demarcados pelo sexo de cada sujeito. Funciona como um forte imaginário social de

⁴ Termo utilizado por Connell e Pearse (2015) para explicar o termo gênero.

que existe um papel delimitado na sociedade para o homem e outro igualmente delimitado para a mulher.

Pensar na diferença entre os seres humanos de acordo com o sexo masculino ou feminino, como num processo dado pela natureza significa reduzir o sujeito a um determinismo a partir da diferença sexual. A justificativa de que a diferença entre homem e mulher era causada por fatores biológicos não abrange a complexidade do “ser homem” ou do “ser mulher”.

É necessário demonstrar que não são propriamente as características sexuais, mas é a forma como essas características são apresentadas ou valorizadas, aquilo que se diz ou se pensa sobre elas que vai constituir, efetivamente, o que é feminino ou masculino em uma dada sociedade e em um dado momento histórico. Para que se compreenda o lugar e as relações de homens e mulheres numa sociedade importa observar não exatamente seus sexos, mas sim tudo o que socialmente se constitui sobre os sexos. (LOURO, 1997, p.21).

Nesse aspecto das diferenças, de acordo com Scott (1995), as relações sociais de gênero possibilitam abarcar as características atribuídas a cada sexo pela sociedade, sua cultura e em um dado momento histórico. Por não se tratar de um fenômeno puramente biológico, é possível afirmar que ocorrem mudanças na definição do que é ser homem ou mulher ao longo da História e em diferentes regiões e culturas.

A constituição do termo gênero busca pluralizar as identidades sexuais, desconstruindo a polarização entre mulher/homem e ampliando o modo como as relações sexuais são apresentadas e valorizadas em uma dada sociedade. A desconstrução dessa dualidade mulher/homem é descrita pela autora Louro (1997), que propõe que se problematizem, reflitam e busquem mudanças para a polaridade como sendo a única forma de sexualidade.

Segundo Louro (1997), a relação social entre masculino/feminino, discriminada apenas como uma condição inata, contribui para que haja a imposição entre um polo dominante e um polo dominado, onde o homem domina a mulher submissa, numa relação de poder. A diferença baseada no atributo inato do sexo ou a diferença física pressupõe oposição e polaridade cada vez mais binária e aparentemente naturais (AUAD, 2006; LOURO, 1997; NICHOLSON, 2000).

Quando começamos a considerar as relações de gênero como socialmente construídas, percebemos que uma série de

características consideradas naturalmente femininas ou masculinas correspondem às relações de poder. Essas relações vão ganhando a feição de naturais de tanto serem praticadas, contadas, repetidas e recontadas. Tais características são, na verdade, construídas, ao longo dos anos e dos séculos, segundo o modo como as relações entre o feminino e o masculino foram se engendrando socialmente. (AUAD, 2006, p.19)

Desconstruir essa dicotomia rígida e polarizada implica em repensar a questão de gênero como uma construção histórica e social que se refaz constantemente e que as relações entre os seres humanos estão incessantemente em mudanças. A proposta para os estudos da teoria de gênero busca identificar as crenças desenvolvidas pelos sujeitos acerca de sua orientação sexual, explorando o significado que cada sujeito atribui ao fato de ser como é, além de explorar as potencialidades e limitações relacionadas à sua própria identidade, ou seja, como cada um se percebe na sociedade.

Nesse contexto sócio histórico cultural, o conceito de gênero permite ampliar o conhecimento acerca do ser humano e pensar nas diferenças sem transformá-las em desigualdades, como orienta Benevides (2004), ou seja, sem que as diferenças sejam ponto de partida para discriminações e violência.

De acordo com Louro (1997), o termo gênero permite que pensemos de modo plural, pois as identidades de gênero estão constantemente se construindo e se transformando. Por meio de suas relações sociais os “[...] sujeitos vão se construindo como masculinos e femininos [...], organizando suas “[...] formas de ser e de estar no mundo”. (LOURO, 1997, p.28). Desse modo, se as relações entre homens e mulheres são um fenômeno de ordem sócio histórico cultural, podem ser transformadas. E a educação desempenha importante papel nesse sentido de transformar as relações ao invés de simplesmente reproduzi-las, por meio do diálogo e da reflexão, entre toda a comunidade escolar, em prol de uma sociedade mais humana e respeitosa, como veremos a seguir.

3.1 - Uma reflexão plural sobre gênero

O obscurantismo sobre as questões de gênero atrelado à falta de informação nos envolve na importância de atualizar e divulgar, principalmente nas escolas, os

direitos iguais, o respeito à diversidade, o combate ao preconceito e a discriminação. A sociedade e em especial a escola carece de um confronto democrático de opiniões diferentes pautadas em conhecimentos científicos e amplamente difundidos sobre a temática gênero.

Nesta pesquisa, muito mais do que um conceito, pretende-se apresentar o termo “gênero” como um sentimento que nos distingue enquanto seres humanos que sentem, pensam, refletem, e transmitem suas experiências vividas. Um sentimento individual para cada sujeito e um sentimento coletivo, haja vista que pode ser compartilhado e sentido pelo grupo que se identifica. É um sentir-se como pessoa, um sentir-se no mundo, um descobrir-se, desconstruir-se e reconstruir-se cotidianamente.

Uma metáfora interessante para pensarmos as diferentes experiências e expressões de gênero é a metamorfose da borboleta, pensada de modo acrônico, cíclico e sem grau evolutivo, como se num momento fosse lagarta e em outro momento fosse borboleta, posteriormente, lagarta novamente e sempre metamorfoseando internamente, externamente e socialmente. Nesta perspectiva, ser lagarta não é melhor ou pior que ser borboleta, apenas são momentos diferentes e necessários para se conhecer, se descobrir e principalmente: se aceitar!

É válido também revelar que esse sentimento de gênero traça um paralelo com a música de Raul Seixas (1973) “Eu prefiro ser essa metamorfose ambulante, do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo”.

Assim, não podemos pensar que o ser mulher ou o ser homem como experiências fixadas pela natureza. Mas também não podemos pensá-los apenas como uma imposição externa realizada por meio de normas sociais ou da pressão de autoridades. As pessoas constroem a si mesmas como masculinas e femininas. Reivindicamos um lugar na ordem de gênero – ou respondemos ao lugar que nos é dado -, na maneira como nos conduzimos na vida cotidiana (CONNELL; PEARSE, 2015, p. 39)

O mundo se depara hoje com problemas urgentes relacionados às questões de gênero, tais como direitos humanos e violência. Perante tal realidade presenciamos o desrespeito aos direitos humanos e a deturpação das questões de gênero e, neste sentido, não podemos negligenciar a influência desses problemas no ambiente escolar e, em particular, na aprendizagem de nossas meninas e meninos.

Atualmente o termo “gênero” tem sido alvo de muitas críticas infundadas e um pânico moral construído socialmente, como por exemplo o distorcido “kit gay” nas

escolas ou o equivocado termo “ideologia de gênero” relacionado a uma imposição dos(as) educadores(as), além da falta de respeito no ambiente escolar. Esse pânico moral⁵ é devido ao fato de transformar iniciativas que visavam promover avanços aos direitos sexuais em ameaças às crianças, adolescentes e às famílias tradicionais.

Miskolci e Campana (2017) desvelam um dos motivos para esse pânico moral instaurado na sociedade contemporânea sobre o conceito gênero. Os autores citam o livro “*La ideologia de gênero*” de Jorge Scala onde consta, de modo corrompido, que “perspectiva de gênero” é uma ideologia que vai ao núcleo íntimo do ser humano e visa acabar com a sociedade, causando grande perturbação na Argentina, onde foi publicado, e nos demais países onde foi traduzido. Assim o equivocado termo “ideologia de gênero” tem sido justificado pela destruição das identidades concebidas como naturais, justificativa de movimentos em prol da família tradicional e também pretexto de manifestações contra ideais de políticas de governo de esquerda. (BALIEIRO, 2018, MISKOLCI; CAMPANA, 2017; PASTANA, 2015).

O principal argumento dos grupos contrários é que dialogar sobre gênero representaria a imposição de uma “ideologia” destinada à destruição das identidades “naturais” de crianças e adolescentes e ao fim da chamada “família natural”. Por atuar, hoje, na área da educação, buscando promover o diálogo sobre sexualidade e gênero, minha reação inicial diante das mobilizações contra o que passou a ser chamado, distorcidamente, de “ideologia de gênero”, foi de intenso desânimo e preocupação. Cotidianamente, na minha atuação como psicóloga, me deparo com o sofrimento provocado por inúmeras formas de violências, discriminações e exclusões que são praticadas justamente em nome de uma suposta “naturalidade”. É por me confrontar continuamente com a importância de problematizar essa ideia de “naturalidade”, ou seja, de desestabilizar ideologias, que aposto tanto no desafio de buscar construir relações diferentes, pautadas no respeito, no reconhecimento e na valorização das diferenças. (PASTANA, 2015, n.p.)

O embrião que gera o equivocado termo “ideologia de gênero”, segundo Miskolci e Campana (2017, p. 726) teve seu início em textos da Igreja Católica como “[...] uma contraofensiva político-discursiva poderosa contra o feminismo e sua proposta de reconhecimento e avanço em matéria de direitos sexuais e reprodutivos.”

Os textos da Igreja Católica além de serem uma afronta às lutas feministas configura-se muito mais como um ataque direto à Conferência Mundial de Beijing sobre a mulher. Esta 4ª Conferência foi organizada pelas Nações Unidas, em 1995 e

⁵ Termo utilizado por Miskolci e Campana (2017).

destacou-se por substituir o termo mulher (principal sujeito das conferências anteriores) pelo conceito em perspectiva de gênero. (MISKOLCI; CAMPANA, 2017).

Dessa forma, nessa conferência se reconheceu que a desigualdade da mulher é um problema estrutural e só pode ser abordada de uma perspectiva integral de gênero. Essas declarações que tinham um alcance global, colocaram a categoria gênero no centro dos debates que giravam em torno do papel da mulher, provocando uma importante reação por parte de diversos setores religiosos conservadores e, em especial, da própria igreja católica. Assim, por causa dessa Conferência, o papa João Paulo II, em sua “carta às mulheres”, se referiu à necessidade de defender a identidade feminina desde uma perspectiva essencialista e, alguns anos depois, na “carta dos bispos”, de 31 de maio de 2004, manifestou-se contra o discurso feminista, reiterando que a maternidade era um elemento-chave da identidade feminina. (MISKOLCI; CAMPANA, 2017, p. 227).

Para os autores a contraofensiva católica combate a perspectiva de gênero usando como argumento que ela é uma “ferramenta ideológica de dominação”, desarticulando, desconfigurando e reprovando ideais feministas. Definem a “perspectiva de gênero” como “ideologia de gênero” como um sistema fechado, sendo pois ideologia comparada com o “[...] totalitarismo, incluindo o nazismo e o comunismo” (MISKOLCI; CAMPANA, 2017, p. 227).

De acordo com Miskolci e Campana (2017) os documentos da Igreja Católica apresentaram, na Conferência Geral do Episcopado Latino Americano e do Caribe de 2007, uma preocupação com a suposta “ideologia de gênero” alegando que a mesma enfraquece e menospreza a família e afirma que cada um pode escolher sua orientação sexual sem considerar as diferenças da natureza humana. Além disso esses documentos afirmam que essa ideologia fere o matrimônio, desrespeita a vida e a identidade da família. Entretanto, de acordo com os autores:

De qualquer forma não é apenas a igreja católica e as organizações pró-vida que se reúnem em torno de seus preceitos religiosos as únicas instituições que lideram essa cruzada. Organizações evangélicas se uniram à causa e em vários países da região tiveram um enorme impacto para impedir o avanço dos direitos sexuais e reprodutivos. Somam-se a esses grupos, outros, os quais apoiam a batalha por razões não apenas religiosas, caso do Programa Escola sem Partido, no Brasil, criado em 2004 como reação às práticas educacionais que seus defensores definem como “doutrinação política e ideológica” na sala de aula e usurpação do direito dos pais sobre a educação moral e religiosa dos seus filhos. (MISKOLCI; CAMPANA, 2017, p. 730).

Essas questões educacionais sobre as diferenças avançaram no Brasil durante o governo de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010), época em que o ensino da História da África e das relações étnico raciais tornou-se lei e vem sendo implantado desde a Educação Básica até o Ensino Superior. Ao que tange às questões de gênero e sexualidade a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADI)⁶ pelo Ministro da Educação, daquele período, Tarso Genro, em 2004, “[...] lançou as bases para a implementação de políticas educacionais visando promover a igualdade de gênero e o combate à homofobia.” (MISKOLCI; CAMPANA, 2017, p. 737).

Ainda segundo os autores Miskolci e Campana (2017, p.737) os maiores conflitos entre propostas legislativas contra a homofobia e posições religiosas ocorreram com a criação de Programas como “Brasil sem homofobia”, Direitos humanos, gênero e sexualidade. “Trata-se da polêmica envolvendo o que foi chamado pelo governo de Kit anti-homofobia e transformado por seus críticos em kit gay.” (BALIEIRO, 2018, n.p.).

Podemos inferir que foi nesse contexto histórico-conflitivo, retratado pelos autores Miskolci e Campana (2017), que emergiu o conceito “ideologia de gênero” no Brasil como um espécie de enfrentamento e discordância em relação à ampliação dos direitos sexuais de todos(as), em especial ao casamento homoafetivo. A intolerância parece ter sido ainda maior quando houve a tentativa de trabalhar sobre o preconceito nas escolas com o material “escola sem homofobia” que ficou conhecido pelo termo distorcido e pejorativo “Kit gay”.

Políticos da bancada evangélica chamaram a atenção da mídia para o materiais didáticos elaborados sob a coordenação do Ministério da Educação que faziam parte do Programa Escola sem Homofobia e tinham como objetivo combater a violência e a discriminação de pessoas LGBT nas escolas. O Estado passava a reconhecer a necessidade de desenvolver uma política educacional voltada às questões de direitos humanos que envolvessem a abordagem de gênero e sexualidade. Em resposta, um pânico moral foi criado a partir da promoção de uma campanha sobre a suposta nocividade do material para crianças. (BALIEIRO, 2018, n.p.)

⁶ Extinta pelo atual Governo por meio do Decreto nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D9679.htm . Sendo um retrocesso em questões de direitos educacionais, diversidade e equidade na educação.

Para Balieiro (2018) os opositores aos direitos humanos fizeram uso de um discurso que distorcia a proposta governamental de expansão dos direitos humanos à população LGBT transformando-a em ameaça às crianças. “Foi de fato um desafio, para educadores(as) e outros(as) profissionais que atuam com os temas sexualidade e gênero, mobilizar esforços para a defesa contra alegações tão absurdas.” (PASTANA, 2017, p. 85).

Balieiro (2018) acrescenta ainda que os agentes do pânico moral são contrários à equiparação dos direitos humanos mas ao contrário de se declararem assim, apresentam-se como defensores dos direitos das crianças. Ao criarem a ameaça às crianças e adolescentes, houve um apelo à opinião pública ganhando visibilidade e, como consequência, impedindo o combate à homofobia ou o respeito aos direitos de diversidade sexual.

Dessa maneira, o entendimento sobre a “ideologia de gênero” se propagou como verdade, segundo Balieiro (2018), entre meados de 2014 e 2015, nos noticiários e nas mídias sociais. Assim que os empreendedores morais⁷ surgem causando pânico social, com o argumento de que as questões de gênero oferecem consequências nocivas para as crianças e adolescentes, como se fosse possível induzir a homossexualidade ou a pedofilia. Tem por objetivo impedir iniciativas educacionais de esclarecimentos sob a perspectiva de gênero, o combate a preconceitos e violência nas escolas.

Pastana (2017) explica como preconceitos e violências podem dificultar ou impedir a permanência, o acesso e o direito à educação. Para ela, análises e reflexões críticas podem contribuir para a formação dos(as) educadores(as) e, conseqüentemente, para uma possível superação das desigualdades e discriminações.

Percebendo a necessidade de dialogar sobre atitudes preconceituosas, em 2014, durante a elaboração do Plano Nacional de Educação, foi criada uma diretriz relativa à “superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção de igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual”, a qual, segundo Pastana

⁷ Termo utilizado por Balieiro (2018), Miskolci e Campanha (2017) para designar aqueles que disseminaram o pânico moral contra materiais didáticos, abordagens das diversidades de gênero e ou sexualidades. Os autores associam o termo à teoria do pânico moral surgida na Inglaterra em 1960, pela análise de Cohen (1972) sobre as reações sociais aos conflitos juvenis.

(2017), fora criada com a intensão de combater violências e preconceitos, mas que foi abolida devido aos termos “gênero” e “orientação sexual”, com o discurso de que são temas ideológicos. Vale destacar que a pressão contra o uso desses conceitos, conforme já mencionado, advém dos parlamentares, grupos católicos e evangélicos, bem como por grupos de empreendedores morais. (BALIEIRO, 2018, MISKOLCI; CAMPANA, 2017; PASTANA, 2017).

Sobretudo, em relação ao “Kit gay” não encontrou-se evidências empíricas sobre a existência desse suposto material, apenas terminologias difamatórias sobre o material “escola sem homofobia”, ademais “ideologia de gênero” não faz parte dos estudos realizados, o que se estuda são identidades ou relações de gênero. Por fim, estudar gênero implica em respeito, respeito pelo outro e por como o outro se identifica na sociedade. Ideologia, assim como gênero é um termo, porém agrupar os termos “ideologia” de “gênero” é algo ligado à discriminação de sexo, subordinação das mulheres, depreciação das mulheres e imposição da heteronormatividade. Em contrapartida

Gênero é o mecanismo pelo qual as noções de masculino e feminino são produzidas e naturalizadas, mas gênero pode muito bem ser o aparato através do qual esses termos podem ser desconstruídos e desnaturalizados. De fato, pode ser que o próprio aparato que pretende estabelecer a norma também possa solapar esse estabelecimento, que esse estabelecimento fosse como que incompleto na sua definição. Manter o termo “gênero” em separado de masculinidade e feminidade é salvaguardar uma perspectiva teórica que permite analisar como o binarismo masculino e feminino esgotou o campo semântico de gênero. Quer estejamos nos referindo à “confusão de gênero”, “mistura de gêneros”, “transgêneros” ou “crossgêneros”, já estamos sugerindo que gênero se move além do binarismo naturalizado. A assimilação entre gênero e masculino/feminina, homem/mulher, macho/fêmea, atua assim para manter a naturalização que a noção de gênero pretende contestar. (BUTLER, p. 253-254, 2014)

Sobretudo este trabalho visa, justamente, contestar a suposta naturalização das relações sociais de gênero, visa olhar para situações de preconceito e violência como fatos sociais, que assim sendo, podem ser discutidos, refletidos e não somente reproduzidos, mas sim reelaborados de modo mais humano e respeitoso. E justamente nesse contexto atual de críticas, desinformações, conceitos distorcidos, pânico moral, preconceitos velados e desvelados, retirada de direitos, que pretende-se retomar o conceito de gênero como uma categoria de análise na Educação,

conforme proposto inicialmente por Joan Scott em 1995 como uma categoria útil de análise histórica.

Vale ressaltar que, ao pensar sobre uma Educação mais autônoma e libertadora, ao pensar sobre processos educativos que valorizem o diálogo, a oralidade e a criatividade das crianças, corrobora a proposta do Produto Educacional “Era uma vez a história que eu criei”, livre de divisões sexistas ou preconceituosas e sem padrões pré-estabelecidos.

A seguir será apresentado o caminho metodológico da pesquisa, abordando o contexto escolar onde as crianças participantes estão inseridas

4 – O CAMINHO METODOLÓGICO: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Esta pesquisa tem caráter qualitativo interpretativo para análise das interações comunicativas das crianças, de modo a reconstruir a realidade de uma escola da Educação Infantil por meio da oralidade dos sujeitos que dela participam e a modificam, utilizando referencial teórico para delinear o estudo, afim de elaborar e aplicar uma proposta de intervenção. Além de ser uma pesquisa qualitativa, a técnica de coleta de dados utilizada foi o grupo focal, técnica orientada por Bernadete Gatti (2005), pois o procedimento é pautado na realização de grupos, em uma sala de aula com 20 alunos da Educação Infantil, constituídos por cerca de 5 a 6 crianças de 5 anos em cada grupo.

Com frequência esse enfoque está baseado em métodos de coleta de dados sem medição numérica como as descrições e as observações. Regularmente, questões e hipóteses surgem como parte do processo de pesquisa, que é flexível e se move entre os eventos e sua interpretação, entre as respostas e o desenvolvimento da teoria. Seu propósito consiste em ‘reconstruir’ a realidade, tal como é observada pelos atores de um sistema social predefinido. Muitas vezes é chamado de ‘holístico’, porque considera o ‘todo’, sem reduzi-lo ao estudo de suas partes. (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2006, p.5)

Com a intenção de corroborar com o método de coleta de dados sem medição numérica, optou-se pela técnica de pesquisa do grupo focal, amplamente estudada

por Bernadete Gatti (2005) sendo pois, segundo ela, um grupo “focalizado” que abarca atividade coletiva sendo recomendado que os participantes tenham alguma vivencia com o tema a ser discutido. Técnica empregada com o intuito de captar conceitos, sentimentos, experiências pessoais, valorização da fala infantil, além da captação de significados “de um modo que não seria possível com outros métodos, como, por exemplo, a observação, a entrevista ou questionários”. (GATTI, 2005, p.9).

Muito embora a autora Bernadete Gatti (2005) não especifique em seu livro “Grupo Focal na pesquisa em ciências sociais e humanas” a possibilidade de empregar tal técnica em pesquisa com crianças de 5 anos de idade, os procedimentos relativos à organização e o desenvolvimento do trabalho com grupos focais apresentou a possibilidade de utilizar essa técnica com crianças da Educação Infantil.

A literatura aborda pesquisas “sobre” as crianças, onde os atores são pais, familiares, professores ou gestores. Entretanto a intenção de utilizar a técnica do Grupo Focal é ampliar a pesquisa “com” crianças possibilitando voz e vez a um público em desenvolvimento, porém dotado de conhecimentos que podem ser analisados por meio da Ciência.

Apesar de amplamente utilizada com adultos a técnica de grupo focal é pouco explorada em pesquisa com crianças e menos ainda com crianças tão pequenas, sendo ínfimas as referências literárias que abordam o assunto. A pesquisadora acredita que se essa técnica permite captar conceitos, sentimentos e experiências pessoais, ela é a técnica mais adequada para a valorização da fala infantil de modo espontâneo, haja vista que quando observamos as crianças ou realizamos entrevistas com elas, as mesmas apresentam-se um pouco tímidas ou receosas. Conforme o grupo focal permite a interação entre os participantes, as crianças têm a possibilidade de falar mais livremente sobre os temas propostos em cada grupo baseada em suas vivências.

Pensando nessa vivência com o tema a ser discutido por crianças tão pequenas, elaborou-se histórias que ocorrem e ou podem ocorrer no cotidiano escolar, histórias que envolvem crianças brincando no pátio da escola, histórias que utilizam o nome de animais para identificar o que as crianças entendem e pensam sobre questões morais e sobre diferenças de gênero.

Bernadete Gatti (2005) alerta para alguns cuidados metodológicos como o respeito para com o princípio da diretividade, e certa formação do facilitador em trabalhos com grupos. Para tanto, a facilitadora (pessoa que facilita o processo de

conversa entre os membros do grupo) foi a própria pesquisadora, a qual já trabalhou e trabalha com grupos em sua prática profissional e elaborou um roteiro de discussões semi - estruturado com vistas a uma intervenção que possibilitasse a troca, a partilha de ideias, a multiplicidade de pontos de vista e não intervenções afirmativas ou negativas. Assim, foi garantido trocas efetivas e possibilidades de identificar como essas crianças pensam e porque pensam o que pensam. Ainda conforme Gatti (2005, p. 11)

O trabalho com grupos focais permite compreender processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, compreender práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventos, comportamentos e atitudes, constituindo-se uma técnica importante para o conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham alguns traços em comum, relevantes para o estudo do problema visado. A pesquisa com grupos focais, além de ajudar na obtenção de perspectivas diferentes sobre uma mesma questão, permite também a compreensão de ideias compartilhadas por pessoas no dia-a-dia e dos modos pelos quais os indivíduos são influenciados pelos outros. (GATTI, 2005, p.11).

Para compreender a construção da realidade da escola onde foi realizada a pesquisa, deste grupo de crianças em específico, utilizou-se o procedimento com quatro grupos focais, indicado por Gatti (2005), para uma mesma investigação afim de orientar a proposta de intervenção por meio de uma sequência didática de atividade pedagógica.

Além da facilitadora/pesquisadora, houve a participação de uma anotadora (que registrou os encontros em vídeos, fotos e áudios). Vale ressaltar que a facilitadora e a anotadora foram as mesmas durante os 11 encontros dos grupos focais.

Nesse sentido, as 22 crianças foram divididas em quatro grupos, da seguinte forma: dois grupos com cinco crianças, sendo um grupo de meninas e outro de meninos e dois grupos com seis crianças sendo um com duas meninas e quatro meninos e o outro com três meninas e três meninos. “Nessas escolhas, o conhecimento e julgamento do pesquisador é que irão balizar a composição do grupo”, relacionando o objetivo da pesquisa com algum traço em comum entre os participantes, ou seja, as questões de gênero, para identificar as concepções de meninas e meninos sobre moralidade e gênero visando promover momentos de

reflexão dentro de um processo de educação para a emancipação. (GATTI, 2005, p. 19).

A pesquisa foi realizada com apenas uma sala de aula porque no ano de 2019, ano de realização da mesma, houve apenas duas classes de Etapa II, ou seja, de crianças de cinco anos, sendo uma no período da manhã e outra no período da tarde. Como a pesquisadora precisou do período oposto ao seu horário de trabalho para realizar a pesquisa, a mesma só pôde ser aplicada com uma sala de aula, sendo a do período da tarde.

Gatti (2005) recomenda que os participantes não tenham informações detalhadas sobre o objeto de pesquisa, considerando essa informação, para cada grupo foi apresentada uma história por dia, de modo que cada grupo teve acesso as quatro histórias, mas as mesmas foram alternadas durante os dias dos encontros. Para que o contato entre as crianças na sala de aula, não possibilitasse o conhecimento sobre as discussões, garantindo assim que não houvesse interferência nas participações das crianças de um grupo para outro.

A escolha pelos grupos focais fora feita com o objetivo principal de desenvolver e fundamentar uma técnica, detalhada por Gatti (2005), que permite a escuta de crianças pequenas em uma pesquisa de caráter qualitativo, por meio de um método de compreensão de dados subjetivos, sobre suas experiências e vivências infantis e que, nesta pesquisa singular, se propôs a identificar as concepções sobre gênero e moralidade, pela fala das próprias crianças, visando promover uma reflexão dentro de um processo de Educação para a emancipação.

4.1 – Contexto da Pesquisa: Caracterização da Escola

A escola Pública Municipal escolhida para realização da pesquisa está localizada no interior do Estado de São Paulo, região sul na periferia do município, com aproximadamente 127 mil habitantes. Segundo o Projeto Político Pedagógico (PPP) da referida escola seguem os turnos as modalidades de Ensino:

- Manhã: 7h30 às 11h30 (4 e 5 anos)
- Tarde: 13h às 17h (4 e 5 anos)
- Integral: 7h às 17h (4 meses a 3 anos)

As Modalidades de Ensino:

- Berçário I: a partir de 4 meses

- Berçário II: 1 ano
- Maternal I: 2 anos
- Maternal II: 3 anos
- Etapa I: 4 anos
- Etapa II: 5 anos

A Unidade Escolar atende, em sua maioria, crianças oriundas do bairro e não precisam de meio de transporte e algumas de área rural, que utilizam o ônibus escolar da Prefeitura da cidade, totalizando 170 crianças.

Em relação à escolaridade das mães e dos pais destaca-se o Ensino Médio Completo ou incompleto, situação que evidencia que nem todos conseguiram ingressar no Ensino Superior. Segundo o PPP da escola, 36% concluíram o Ensino Médio, 1% de analfabeto e 3% concluíram o nível Universitário. A grande maioria trabalha ou relata estar procurando emprego, a renda das famílias (de 3 a 5 pessoas) variam entre R\$500,00 a R\$1.500,00, os vínculos empregatícios mais comuns são: no comércio local ou da cidade, profissionais autônomos como pedreiros, cabelereiros, manicure, empregada doméstica, poucos trabalham em indústrias da cidade, etc.

A região onde está localizada a Unidade Escolar dispõe de apenas uma praça para lazer, dois projetos sociais e duas USF (Unidade de Saúde da Família), as quais, segundo os usuários nem sempre contam com profissionais suficientes para atender às demandas da comunidade. No bairro há igrejas, em sua maioria evangélicas, supermercado, padaria, farmácia, posto de gasolina entre outros estabelecimentos comerciais.

Na sala de aula que a professora/pesquisadora trabalha as crianças, de 2 anos, ficam em período integral porque os pais trabalham e não dispõem de outras condições para cuidar das crianças.

A escola conta com uma diretora e uma Coordenadora Pedagógica na gestão, 8 professoras, sendo 4 no período da manhã (vale destacar que 2 delas são substitutas) e 4 no período da tarde, além de 9 atendentes e 5 auxiliares de serviços gerais, sendo que dois deles ficam na cozinha da escola.

4.2 – Explicação da pesquisa, termo e Dinâmica de apresentação

Este projeto de pesquisa foi enviado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual Paulista – Unesp de Bauru e, posteriormente, foi apresentado à administração de uma escola de um município do interior paulista (onde foi realizada a pesquisa). Após a autorização da direção, os pais e as crianças (da Etapa II – 5anos) foram previamente contatados, esclarecidos sobre os objetivos da pesquisa e concordantes com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Os pais foram informados sobre a pesquisa durante uma “Reunião de Pais” previamente agendada no calendário escolar. A pesquisadora, durante a reunião, seguiu as orientações de Gatti (2005) propondo participação voluntária, por meio de um convite motivador explicou como seria realizada a pesquisa, quais procedimentos seriam adotados e qual a importância desse tipo de estudo para uma melhor qualidade do ensino aprendizagem pautado em relações mais respeitadas e humanizadoras entre as crianças, independente de gênero, raça ou qualquer outra forma de discriminação.

Vale destacar que todos os pais autorizaram seus filhos e filhas a participarem da pesquisa, (conforme Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – ao responsável pelo aluno) alguns procuraram a pesquisadora para obter mais informações e dois deles teceram elogios afirmando que consideravam importante trabalhar sobre o respeito nos dias de hoje dentro das escolas, devido a tantos casos de violência envolvendo adolescentes e professores(as), conforme divulgado nas mídias.

Num primeiro momento, as crianças, cujos pais autorizaram a participação, foram esclarecidas sobre os motivos pelos quais foram convidadas a participar da pesquisa, foram também informadas pela pesquisadora sobre os procedimentos, as atividades, fotos e filmagens (conforme Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – aos alunos – devidamente adequado para a faixa etária), priorizando, pois, as questões éticas que envolvem a pesquisa com seres humanos, e confidencialidade das informações, sempre com linguagem adequada para sua compreensão.

Após o consentimento das crianças para participarem, foi solicitado que escrevessem a primeira letra ou seu nome completo no Termo de Consentimento, no espaço destinado. Para a surpresa da pesquisadora, a maioria das crianças conseguiram escrever seu nome sem apoio de ficha ou ajuda. Apenas duas crianças tiveram dificuldade e precisaram recorrer à ficha, sem no entanto escrever corretamente.

A primeira atividade foi uma dinâmica de apresentação com a música infantil “Como é seu nome”⁸ que faz parte do segundo CD “Cantante”, produzido e criado pelos arte educadores Marco Hailer e Luciana Hailer. Após ouvirem e aprenderem a música fizemos uma dinâmica de apresentação, ao cantar o refrão da música, a pesquisadora girava uma garrafa reciclável, com uma seta de papel colada na mesma, a criança que fosse apontada pela seta deveria falar o seu nome para todos os presentes. Essa dinâmica foi realizada no primeiro dia com os 4 grupos de crianças.

Eu tenho um nome
Você também tem o seu
Quero saber se seu nome
É parecido com o meu
José Geraldo, Ana Bela, Cristiane
Zé roberto, Marineide, Anacleto, ou, Serafim
João Alberto, Ricardo, Maria Rita,
Zé Antonio, Ivaneia, Ana Lúcia, ou, Joaquim (Hailer, Marco e
Hailer, Luciana)

Houve a leitura de uma história infantil, para o grupo, analisada espontaneamente pelas crianças, contando apenas com o direcionamento de questões semi estruturadas, conduzidas pelas pesquisadora garantindo a temática da pesquisa, esse material foi coletado por meio de gravações e transcrições. A análise do material transcrito visa categorizar as visões das crianças acerca da temática da moralidade e das relações de gênero.

Essa teorização permite que o pesquisador levante questões relevantes e contextualizadas, bem como orienta a construção de um roteiro preliminar de trabalho com o grupo: o que vai solicitar dele, tendo claro o que se está buscando compreender. O roteiro elaborado como forma de orientar e estimular a discussão deve ser utilizado com flexibilidade, de modo que ajustes durante o decorrer do trabalho podem ser feitos, como abordagem de tópicos não previstos, ou deixando-se de lado

⁸ Música disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=YZ1iKfFgFN0>. Acesso dia 05 de abril de 2019.

esta ou aquela questão do roteiro, em função do processo interativo concretizado. O próprio processo grupal deve ser flexível, embora sem perder de vista os objetivos da pesquisa. (GATTI, 2005, p.17).

Num segundo momento, com base no material coletado, foi elaborado e aplicado um projeto de intervenção por meio de uma sequência didática, que proporcionou um processo de reflexão com as crianças sobre o tema. A duração típica de cada grupo focal é de uma hora a uma hora e meia. Porém, houve a necessidade de adequarmos para, no máximo, meia hora a fim de respeitar o tempo limite de atenção das crianças na idade de 5 anos.

Em um terceiro momento foi realizada uma avaliação, por meio da fala das crianças, também por gravação e transcrição, para saber se houve algum avanço em relação ao grupo focal. Essa avaliação consiste em retomar as histórias lidas e questionar novamente as crianças, indagando: “o que podemos fazer nesta situação?”.

Nesta pesquisa, há fundamentação teórica para o embasamento científico, mas visa também a prática pedagógica em sua metodologia ao formar grupos focais com o objetivo de promover um processo de reflexão sobre a temática, em uma proposta de educação para a emancipação. Segundo Gatti (2005, p.39) o fundamental em um grupo focal é a interação e essa “[...] merece ser explorada no processo investigativo, porque o interesse não é somente no que as pessoas pensam, mas em como pensam e porque pensam assim.”

A sala de aula da Educação Infantil foi o laboratório de pesquisa, onde as crianças foram instigadas a refletir e falar livremente sobre suas concepções do juízo moral e das relações de gênero, de modo lúdico e prazeroso, ou seja, falando espontaneamente sobre as histórias que ouviram. Houve alguns combinados com os grupos, para estabelecer uma organização durante os encontros, sendo pois: “Falar um de cada vez; Respeitar a vez do amigo falar; Cada um deve falar o que entendeu e o que pensa; Não há resposta certa ou errada”.

4.3 – Sobre os Grupos Focais na Educação Infantil

A escolha pela realização de Grupos Focais com crianças da Educação Infantil para essa pesquisa, compõe um processo com diversas etapas, desde planejamento

dos temas e atividades a serem trabalhados até a escolha dos participantes do grupo. Encontros embasados por literatura específica sobre o tema, considerando a criança como um sujeito dotado de possibilidades de comunicações e opiniões, numa oportunidade de educação para a emancipação considerando o aspecto lúdico que proporciona a aprendizagem.

Segundo a sugestão Bernadete Gatti (2005), escolha da composição dos participantes de cada grupo foi realizada conforme o gênero de cada criança, um critério que distingue e aproxima as crianças. Desse modo, foi possível os 4 grupos conforme citado acima. Os encontros foram realizados em uma sala de aula de um prédio desativado (por necessidade de reforma), que atualmente funciona como depósito de cadeiras e materiais diversos.

Na sala de aula onde foi realizado os grupos havia diversas cadeiras, o que possibilitou formar círculos ou semicírculos para possibilitar um ambiente confortável e seguro para as crianças, de modo que todas pudessem ver os demais participantes afim de garantir a interação entre eles.

Uma proposta de intervenção foi elaborada pela pesquisadora, com um roteiro de perguntas semiestruturadas com o objetivo de conduzir as discussões com temas específicos e estratégias lúdicas que condizem com os objetivos desta pesquisa. Durante os encontros dos grupos, houve a necessidade de estabelecer alguns combinados com as crianças, como por exemplo: “esperar a vez para falar”, “levantar a mão quando quiser falar”, “Não existem respostas certas ou erradas, cada um responde exatamente como pensa”. “Todos podem falar”.

Os quadros a seguir contemplam os participantes, como nomes de escritores brasileiros, para garantir a ética do anonimato de cada criança participante e em seguida a Proposta de Intervenção, ambos são materiais produzidos pela pesquisadora.

Quadro 1 – Grupo 1 – Participantes

Guimaraes Rosa
João Cabral
Jorge Amado
Nelson Rodrigues

Ferreira Gullar

Quadro 2 – Grupo 2 – Participantes

Clarice Lispector
Adélia Prado
Ana Maria Machado
Cora Coralina
Lya Luft

Quadro 3 – Grupo 3 – Participantes

Lygia Fagundes Teles
Eva Funari
Augusto de Campos
Ariano Suassuna
Augusto Boal
Chico Buarque

Quadro 4 – Grupo 4 – Participantes

Ruth Rocha
Rachel de Queiroz
Fernando Sabino
Carlos Drummond
Cecília Meireles
Mário Quintana

Proposta de Intervenção do Mestrado no Grupo Focal com crianças da Educação Infantil

Proposta de Intervenção
Objetivo: - Identificar o que as crianças entendem e pensam sobre as diferenças de personalidade - Identificar o que as crianças entendem e pensam sobre as diferenças de gênero - Promover uma sequência de atividades em prol de estimular o respeito às diferenças de modo autônomo e reflexivo para uma convivência mais humanizada.
Procedimentos: - Contar histórias do cotidiano escolar – Utilizando nomes de animais (TARTARUGA, GATO/GATA, BALEIA, MACACO) - Ler histórias infantis sobre respeito a diversidade - Elaborar uma história coletiva sobre “Por que as pessoas usam nomes de animais para xingar?” OBS: A proposta do dia será variada para cada grupo.
Resultados:

1º Encontro: Dinâmica de apresentação e história do cotidiano – “Tartaruga”
Data: 21/05 - Grupo 1, 23/05 - Grupo 2, 28/05 - Grupo 3, 30/05 - Grupo 4
Objetivo: - Estabelecer um primeiro contato com as crianças, - Apresentar-se para as crianças e pedir que elas se apresentem – Dinâmica de Apresentação; - Explicar como serão nossos encontros; - Perguntar às crianças se elas querem participar e solicitar que assinem o termo de C.L.E; - Apresentar a primeira situação do cotidiano escolar para ouvir a opinião das crianças.
Procedimentos: - Dinâmica de apresentação: “Eu tenho um nome” - Contar uma história do cotidiano escolar – Utilizando o nome de um animal (Tartaruga)
Resultados:

Planejamento:

Objetivos	Atividades e Procedimentos	Materiais	Tempo
Promover a apresentação do grupo e favorecer a formação de vínculo	Dinâmica de apresentação: Todos sentados em roda, no meio da roda será colocado uma garrafa pet com uma seta de papel em cima. Cantaremos a canção: “Eu tenho um nome, você também tem o seu, pode ser que o meu nome seja parecido com o seu!” (2x). Ao término da canção a mediadora do grupo vai girar a garrafa e para onde a seta apontar a criança falará o seu nome. A canção se repete e o próximo a girar a garrafa é a criança que se apresentou.	Garrafa pet	10 min.
Identificar o que as crianças entendem e pensam sobre os diferentes tipos de personalidade	Contar uma história (*) que pode ocorrer no cotidiano escolar. Abordando os aspectos da personalidade de uma criança – “ser lenta”.	Gravador	10 min.
Promover diálogo crítico acerca do tema	Questionário semi-estruturado 1 – Quem pode me explicar o que aconteceu? 2 – E por que vocês acham que as crianças chamavam-na de “Tartaruga”? 3 – O que é Tartaruga? 4 – A criança que foi chamada de Tartaruga era menino ou menina? Por quê? 5 – Como essa criança se sentiu? 6 – O que podemos fazer nessa situação?	Gravador	20 min.

História da Tartaruga:

(*) Várias crianças estavam no pátio brincando de correr, estavam brincando de apostar corrida, corriam da parede até o portão. Mas uma das crianças sempre chegava em último lugar, todas as vezes que corria. As crianças começaram a chamá-la de “Tartaruga”.

História elaborada pela pesquisadora

2º Encontro: História do cotidiano – “Gato/Gata”
Data: 21/05 - Grupo 2, 23/05 - Grupo 1, 28/05 - Grupo 4, 30/05 - Grupo 3
Objetivo: - Apresentar a situação do cotidiano escolar para ouvir a opinião das crianças.
Procedimentos: - Contar uma história do cotidiano escolar – Utilizando o nome de um animal (Gato/Gata)
Resultados:

Planejamento:

Objetivos	Atividades e Procedimentos	Materiais	Tempo
Identificar o que as crianças entendem e pensam sobre a união e o respeito entre as pessoas, por meio de uma característica fenotípica de outra criança.	Contar uma história (*) que pode ocorrer no cotidiano escolar. Abordando a união e o respeito entre as pessoas, por meio de uma característica fenotípica de uma criança – “serem bonitas”.	Gravador	10 min.
Promover diálogo crítico acerca do tema	Questionário semi-estruturado 1 – Quem pode me explicar o que aconteceu? 2 – E por que vocês acham que as crianças chamaram as meninas de “gatinhas?” 3 – E por que vocês acham que as crianças chamaram os meninos de “gatinhos?” 4 – E por que vocês acham que as crianças chamaram o menino e a menina de “gatinhos?” 5 – O que é Gatinha e o que é Gatinho?	Gravador	20 min.

	6 – Por que as crianças estavam de mãos dadas? 7 – Como essas crianças que foram chamadas de “Gatinhos e Gatinhas” se sentiram? 8– O que podemos fazer nessa situação?		
--	---	--	--

História Gato/Gata:

(*) Um grupo de crianças estava conversando no pátio quando de repente duas meninas, que estavam de mãos dadas, se aproximaram e uma das crianças falou: “Que gatinhas!”. Logo depois, dois meninos, que estavam de mãos dadas, se aproximaram e uma das crianças falou: “Que gatinhos!”. Na hora de ir embora para casa duas crianças, sendo um menino e uma menina estavam de mãos dadas, e as crianças falaram: “Gatinhos!”

História elaborada pela pesquisadora

3º Encontro: História do cotidiano – “Baleia”
Data: 21/05 - Grupo 3, 23/05 - Grupo 4, 28/05 - Grupo 1, 30/05 - Grupo 2
Objetivo: - Apresentar a situação do cotidiano escolar para ouvir a opinião das crianças.
Procedimentos: - Contar uma história do cotidiano escolar – Utilizando o nome de um animal (Baleia)
Resultados:

Planejamento:

Objetivos	Atividades e Procedimentos	Materiais	Tempo
Identificar o que as crianças entendem e pensam sobre uma característica física de outra criança	Contar uma história (*) que pode ocorrer no cotidiano escolar. Abordando uma característica física de uma criança – “ser gordo/gorda”.	Gravador	10 min.

Promover diálogo crítico acerca do tema	Questionário semi-estruturado 1 – Quem pode me explicar o que aconteceu? 2 – E por que vocês acham que as crianças chamaram a outra criança de “Baleia?” 3 – O que é “Baleia”? 4 - A criança que foi chamada de “Baleia” era menino ou menina? Por quê? 5 – Como essa criança que foi chamada de “Baleia” se sentiu? 6 – O que podemos fazer nessa situação?	Gravador	20 min.
---	---	----------	---------

História Baleia:

(*) As crianças estavam brincando de pular corda no pátio da escola. De repente várias crianças começaram a gritar: “Baleia, Baleia” para uma das crianças que também estava brincando de pular corda.

História elaborada pela pesquisadora

4º Encontro: História do cotidiano – “Macaco”

Data: 21/05 - Grupo 4, 23/05 - Grupo 3, 28/05 - Grupo 2, 30/05 - Grupo 1

Objetivo:

- Apresentar a situação do cotidiano escolar para ouvir a opinião das crianças.

Procedimentos:

- Contar uma história do cotidiano escolar – Utilizando o nome de um animal (Macaco)

Resultados: ?

Planejamento:

Objetivos	Atividades e Procedimentos	Materiais	Tempo
-----------	----------------------------	-----------	-------

Identificar o que as crianças entendem e pensam sobre uma característica racial de outra criança	Contar uma história (*) que pode ocorrer no cotidiano escolar. Abordando uma característica racial – “ser negro/negra”.	Gravador	10 min.
Promover diálogo crítico acerca do tema	Questionário semi-estruturado 1 – Quem pode me explicar o que aconteceu? 2 – E por que vocês acham que as crianças chamaram as outras crianças de “Macaco” e “Macaca?” 3 – O que é “Macaco”? 4 – Como essas crianças que foram chamada de “Macaco ou Macaca” se sentiram? 5 – O que podemos fazer nessa situação?	Gravador	20 min.

História Macaco/Macaca:

(*) As crianças estavam no pátio ensaiando uma música para apresentar na festa da escola. Quando de repente começaram a chamar uma criança de “Macaco” e a outra de “Macaca”.

História elaborada pela pesquisadora

5º Encontro: Leitura de uma história e conversa sobre as diferenças

Data: 04/06

Objetivo:

- Permitir que as crianças falem sobre a história
- Estimular o diálogo voltado para a questão do respeito ao próximo

Procedimentos:

- Contar a história “Tudo bem ser diferente” – de Todd Parr (sobre as diferenças)
- Perguntar às crianças sobre o conteúdo da história

OBS: A mesma proposta do dia será realizada com os 4 grupos.

Resultados: ?

Planejamento:

Objetivos	Atividades e Procedimentos	Materiais	Tempo
Permitir que as crianças possam refletir sobre a diversidade	Leitura da história para que as crianças possam refletir sobre a diversidade	Gravador	10 min.
Promover diálogo crítico acerca do tema	1 – Sobre o que fala essa história? 2 – O que podemos aprender com ela? 3 – Ser diferente é algo bom ou ruim? Por quê?	Gravador	20 min.

6º Encontro: Leitura de uma história e conversa sobre “Todos podem brincar!”

Data: 06/06

Objetivo:

- Permitir que as crianças falem sobre a história
- Estimular o diálogo voltado para a questão do respeito ao que cada um escolhe brincar

Procedimentos:

- Contar a história “Bibi brinca com meninos” – de Alejandro Rosas (questiona que não existe brincadeiras /brinquedos de menina e brincadeiras /brinquedos de menino – e que o mais importante é brincar do que gosta)
- Perguntar às crianças sobre o conteúdo da história

Resultados: ?

Planejamento:

Objetivos	Atividades e Procedimentos	Materiais	Tempo
Permitir que as crianças possam refletir sobre o brincar do que se gosta	Leitura da história para que as crianças possam refletir sobre as brincadeiras	Gravador	10 min.

Promover diálogo crítico acerca do tema	1 – Sobre o que fala essa história? 2 – O que podemos aprender com ela? 3 – As crianças brincam com o quê? Por quê?	Gravador	20 min.
---	---	----------	---------

7º Encontro: Leitura de uma história e conversa sobre “a importância da amizade”

Data: 11/06

Objetivo:

- Permitir que as crianças falem sobre a história
- Estimular o diálogo voltado para a questão do respeito as características físicas dos amigos (magro/gordo)

Procedimentos:

- Contar a história “Quando Tomé engordou” – Silmara Rascalha Casadei (Que conta a história de um cachorrinho muito amigo, que comia demais e engordou, então os amigos começaram a xingá-lo e ele se tornou um cão raivoso. Com a ajuda dos amigos, pode se acalmar e ninguém mais xingou Tomé.)
- Perguntar às crianças sobre o conteúdo da história

Resultados: ?

Planejamento:

Objetivos	Atividades e Procedimentos	Materiais	Tempo
Permitir que as crianças possam refletir sobre as características físicas dos nossos amigos	Leitura da história para que as crianças possam refletir sobre as características físicas de nossos amigos	Gravador	10 min.
Promover diálogo crítico acerca do tema	1 – Sobre o que fala essa história? 2 – O que podemos aprender com ela? 3 – Nossos amigos são importantes? Por quê? 4 – O que podemos fazer para ser um bom amigo? (Fazer uma lista coletiva)	Gravador	20 min.

--	--	--	--

8º Encontro: Leitura de uma história e conversa sobre “a importância de conversar e decidir juntos”

Data: 13/06

Objetivo:

- Permitir que as crianças falem sobre a história
- Estimular o diálogo voltado para a questão da conversa com os amigos, ouvir a todos e respeitar a opinião de cada um.

Procedimentos:

- Contar a história “A assembleia dos ratinhos” – Coleção Fábulas do Bosque – (que conta a história de uma cidade de ratos que viviam com medo de um gato. Um dia decidiram fazer uma assembleia para resolver esse problema, tiveram uma ideia, mas ninguém teve coragem de executá-la.)
- Perguntar às crianças sobre o conteúdo da história

Resultados:

Planejamento:

Objetivos	Atividades e Procedimentos	Materiais	Tempo
Permitir que as crianças possam refletir sobre a importância de conversar para resolver os problemas	Leitura da história para que as crianças possam refletir sobre a importância de conversar para resolver os problemas	Gravador	10 min.
Promover diálogo crítico acerca do tema	1 – Sobre o que fala essa história? 2 – O que podemos aprender com ela? 3 – O que é assembleia? 4 – É possível resolver um problema de todos sem conversar com todos?	Gravador	20 min.

9º Encontro: Retomar as histórias do cotidiano

Data: 18/06

Objetivo:
- Verificar se houve mudança de opinião em relação às histórias do cotidiano escolar – (TARTARUGA, GATO/GATA, BALEIA, MACACO)
Procedimentos:
- Recontar histórias do cotidiano escolar – (TARTARUGA, GATO/GATA, BALEIA, MACACO)
Resultados:

Planejamento:

Objetivos	Atividades e Procedimentos	Materiais	Tempo
Promover diálogo crítico acerca do tema	Após cada situação repetir a pergunta 1 – O que podemos fazer nessa situação?	Gravador	20 min.

10º Encontro: História coletiva
Data: 20/06
Objetivo:
- Identificar se houve alguma mudança na opinião das crianças sobre as denominações dos termos utilizados como “animais”
Procedimentos:
- Iniciar a história e solicitar que as crianças ajudem a terminar e escolher um título para a história coletiva
Resultados:

Planejamento:

Objetivos	Atividades e Procedimentos	Materiais	Tempo
Permitir que as crianças expressem suas ideias	Contar o início da história e pedir que as crianças ajudem a terminar. Ao final pedir	Gravador	30 min.

por meio de uma história coletiva	para que escolham um título para a história que ajudaram a criar.		
-----------------------------------	---	--	--

Proposta de intervenção – Material produzido pela pesquisadora.

História coletiva:

Logo ali no Bosque da cidade de Botucatu, vivem alguns animais, uma tartaruga, um gato e uma gata, uma baleia e um macaco. Todos os dias pela manhã eles saem do bosque e vão para perto de uma escola, onde escutam as crianças usando os seus nomes para xingar e brigar umas com as outras. Um dia, eles cansaram de ouvir as crianças brigando e usando seus nomes e tiveram uma ideia...

História elaborada pela pesquisadora

5 – DESENHO DO PRODUTO

“Era uma vez: a história que eu criei” é um livro interativo digital com fins pedagógicos que visa promover e ampliar a comunicação oral das crianças na fase da Educação Infantil. Por meio de histórias as crianças podem imaginar, criar e resolver suas dúvidas e conflitos. O livro interativo digital desperta a atenção das crianças que serão os protagonistas de suas histórias, escolhendo personagens, enredo, de modo livre e espontâneo, sendo possível usar o mesmo material e cada vez contar uma história diferente. O livro será ofertado em duas modalidades, sendo uma digital e outra em PDF, para facilitar o acesso ao material. O produto destina-se a professores(as), coordenadores(as), diretores(as), supervisores(as), estudantes e demais interessados(as) em desenvolver a criatividade infantil por meio do respeito à fala da criança, livre de divisões sexistas ou preconceituosas e sem padrões pré-estabelecidos. Este produto educacional possibilita a valorização da linguagem infantil, assim como fora realizado ao longo de toda pesquisa, como uma expressão social da criança, a qual a impulsiona ao desenvolvimento de suas capacidades e conhecimentos.

5.1 - TÍTULO DO PRODUTO

“Era uma vez: A história que eu criei” - E cada livro digital receberá um título a escolha de seu autor, ou seja, a criança!

5.2 – DELINEAMENTO DO PRODUTO

O Material Pedagógico “Era uma vez: a história que eu criei” apresentado como livro interativo digital é resultado da Dissertação “Moralidade e Gênero na concepção de crianças da Educação Infantil: Uma proposta de intervenção que valoriza a oralidade e a criatividade”. Este produto foi elaborado com o objetivo de estimular a oralidade e a criatividade das crianças, habilidades de extrema importância para uma aprendizagem significativa pautada nos pressupostos do construtivismo de Jean Piaget. O criar livremente, nesse livro digital, não impõe padrões de masculinidade ou

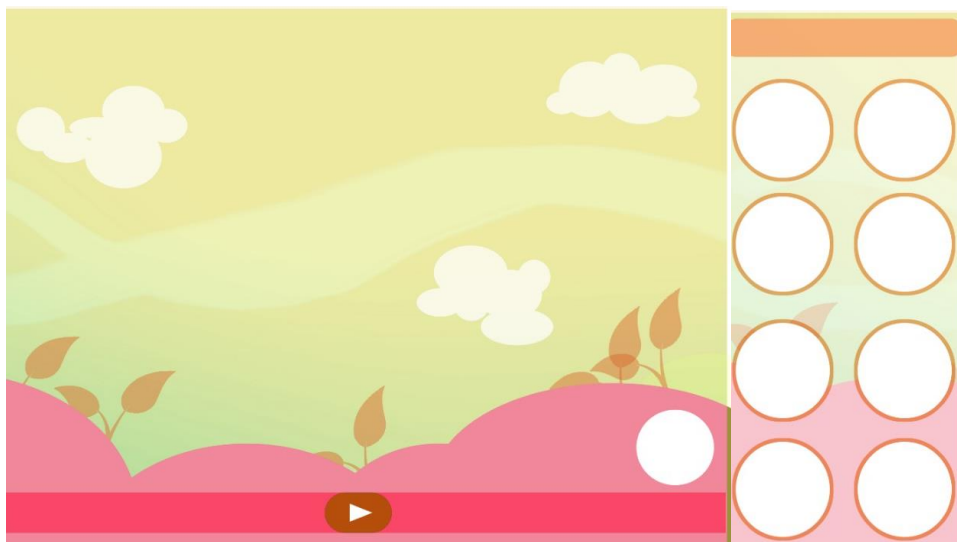
feminilidade, haja vista que o material não é diferenciado por sexo masculino ou feminino ou com denominações livro de “menina” ou livro de “menino”. Além de proporcionar momentos de diálogo e respeito ao próximo.

Trabalhar sobre moralidade e gênero com crianças tão pequenas, na Educação infantil, configura-se como um desafio aos(as) educadores(as) e uma necessidade dentro das escolas brasileiras. Perante tal realidade a pesquisadora elaborou um material pedagógico que permite promover a oralidade e a criatividade infantil, pautados na reciprocidade, sem distinções de gênero e com vistas a uma educação autônoma e libertadora.

Sem recursos tecnológicos de computador, tablete e internet, a ideia inicial era de um livro de papel, onde a criança pudesse desenhar seus personagens, recortá-los, colá-los no cenário e com a ajuda do professor, gravar sua história em um celular e depois ouvir. Posteriormente, surgiu a ideia de transformar esse produto em um livro digital interativo.



Recorte os personagens



Material idealizado pela pesquisadora e desenvolvido pelo artista plástico Miguel Mbona Paulo. Material para imprimir em folhas de sulfite, desenhar, recortar e colar.

Nesse toante, produto dessa dissertação, um programa de um livro digital interativo, o qual será elaborado pelo LADEPP (Laboratório de desenvolvimento de pesquisas e produtos educacionais), proveniente de um contexto de atividades,

planejadas, para instigar, promover e desenvolver princípios morais, pautados em relações de respeito, acrescido de reflexões sobre relações de gênero com crianças em uma escola de Educação Infantil.

O livro digital interativo recebe o título de “Era uma vez: A história que eu criei”. O livro é constituído por imagens de desenhos produzidos pelas próprias crianças, participantes da pesquisa dessa Dissertação. Os desenhos foram aprimorados pelo desenhista Miguel, responsável pela arte gráfica do produto.



Alguns dos desenhos produzidos pelas crianças participantes da pesquisa.



Desenho feito pelas crianças, coletado pela pesquisadora e com adequações do artista plástico Miguel Mbona Paulo.

Nesta tela ilustra-se a confecção do cenário do livro, onde o artista plástico utilizou os desenhos das crianças participantes para elaborar a tela definitiva onde será narrada a história pelas crianças.

Nesse livro a criança poderá escolher um dos personagens (também desenhado por crianças), selecionando-os através do mouse do computador. O personagem selecionado pela criança aparece na tela e a mesma começa a contar a história que quiser criar. Na próxima tela ela pode selecionar outro personagem ou não, para continuar sua história, e na terceira tela a história será finalizada. Ao terminar a história, com apenas um clique a criança poderá ouvir a história que criou e depois apagar e criar outras histórias.

1ª Tela do livro:



Material idealizado pela pesquisadora e desenvolvido pelo artista plástico Miguel Mbona Paulo.

Na parte inferior, no canto esquerdo da tela há uma espécie de um “avatar”, assim que a criança clicar sairá um áudio com as explicações sobre o livro interativo. (a repetição das palavras é pensada para uma melhor compreensão das crianças

OLÁ AMIGUINHO OU AMIGUINHA! ESSE É UM LIVRO ONDE VOCÊ CONTA A SUA HISTÓRIA. PENSE EM UM NOME PARA ELA... ASSIM QUE TIVER ESCOLHIDO O NOME DA SUA HISTÓRIA, CLIQUE NA SETINHA PARA IR PARA A PRÓXIMA PÁGINA.

2ª Tela do livro:



Material idealizado pela pesquisadora e desenvolvido pelo artista plástico Miguel Mbona Paulo.

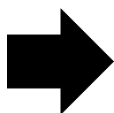
Ícones: extraídos do site: <https://publicdomainvectors.org/pt/dominio-publico/>



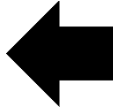
Microfone – Grava a voz da criança



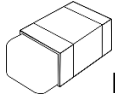
Auto falante – Ouvir a gravação



Seta – Para ir para a próxima página



Seta – Para voltar para a página anterior.



Borracha: Apaga personagens ou gravação.

VAMOS COMEÇAR? AGORA VOCÊ CLICA NO MICROFONE PARA GRAVAR SUA HISTÓRIA. AO LADO VOCÊ PODE ESCOLHER OS PERSONAGENS DE SUA HISTÓRIA CLICANDO SOBRE ELES OU APAGANDO O QUAL NÃO QUISER CLICANDO NA BORRACHA. VOCÊ PODE ESCOLHER ATÉ 3 PERSONAGENS. VAMOS LÁ... PODE COMEÇAR! QUANDO TERMINAR CLIQUE NA SETINHA PARA IR PARA A PRÓXIMA PÁGINA.

Nesta tela a criança poderá escolher um ou mais personagens para começar a sua história. Ao clicar no personagem, no canto esquerdo da tela, o mesmo aparece no cenário. A criança poderá escolher até 3 personagens para contar sua história. Caso deseje excluir um personagem isso pode ser feito clicando no ícone da “borracha”. Para passar para a próxima tela a criança deve clicar na setinha localizada na parte inferior.

3ª Tela do livro:



Material idealizado pela pesquisadora e desenvolvido pelo artista plástico Miguel Mbona Paulo.

AQUI ESTÃO OS PERSONAGENS QUE VOCÊ ESCOLHEU. TERMINE DE CONTAR SUA HISTÓRIA E CLIQUE NA SETINHA PARA IR PARA ÚLTIMA PÁGINA. NA ÚLTIMA PÁGINA VOCÊ CLICA NA SETINHA PARA VOLTAR E OUVIR A HISTÓRIA QUE VOCÊ INVENTOU! PARA APAGAR TUDO CLIQUE NA BORRACHA E CONTE OUTRA HISTÓRIA! OBA!!! PARABÉNS!!!

Nesta tela apareceram os personagens já escolhidos pela criança. Aqui ela aqui ela poderá contar mais um pouco da história ou finalizar a mesma. (A história só termina na hora que a criança quiser). Para passar para a última tela a criança deve clicar na setinha localizada na parte inferior.

4ª Tela do livro:



Material idealizado pela pesquisadora e desenvolvido pelo artista plástico Miguel Mbona Paulo.

Ao clicar na setinha a criança poderá ouvir toda a história que gravou, quantas vezes quiser, ou apagar tudo com a borracha e contar uma nova história. Ao clicar na setinha a criança poderá ouvir toda a história que gravou, quantas vezes quiser, ou apagar tudo e contar uma nova história.

A história é contada oralmente e não escrita porque a faixa etária para qual é destinado esse produto é de crianças de 5 anos, em sua grande maioria, ainda não alfabetizadas. Entretanto, esse material pode ser utilizado por crianças de diversas idades com devidas alterações em seu modo de aplicabilidade, como por exemplo, pedir que a criança grave e depois escreva a história que inventou em seu caderno ou folha.

Vale destacar a importância do professor(a) como um(a) efetivo(a) mediador(a) de todo o processo pedagógico, assim como orienta Jean Piaget (1994).

Acredita-se que por meio desse livro digital interativo será possível proporcionar um ambiente onde as crianças sejam capazes de refletir, dialogar e agir ativamente num processo de Educação para emancipação e atitudes menos preconceituosas no ambiente escolar. Além de pensar nas crianças como “produtores” de sua própria história e não meros “consumidores”.

5.3 - OBJETIVO DO PRODUTO

O objetivo desse material pedagógico é proporcionar a criatividade e espontaneidade tão necessárias e fundamentais para a aprendizagem significativa, como descrevemos no decorrer desse trabalho. O criar livremente, nesse livro digital, não impõe padrões de masculinidade ou feminilidade, haja vista que o material não é diferenciado por sexo masculino ou feminino ou com denominações livro de “menina” ou livro de “menino”.

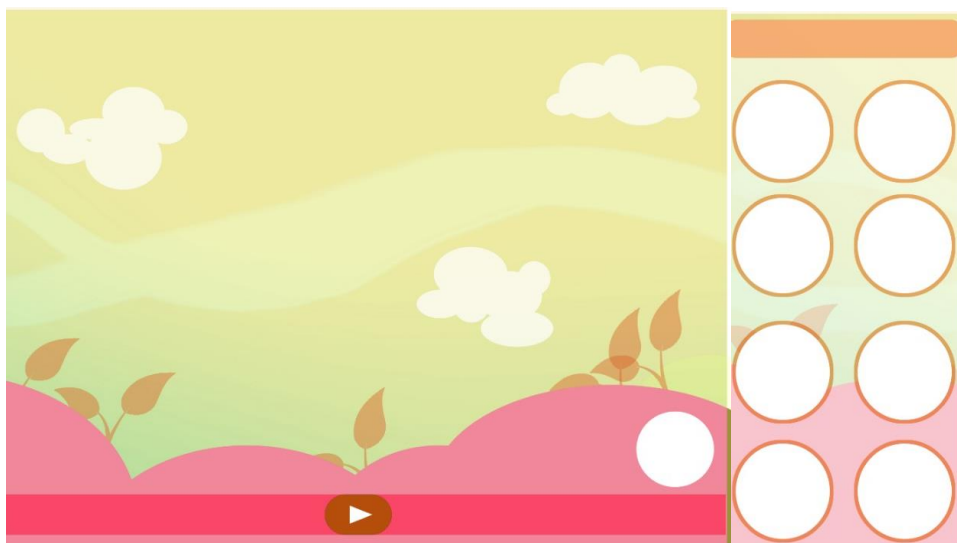
5.4 - RECURSO ALTERNATIVO

Em escolas que não tiverem acesso aos recursos da tecnologia é possível tirar uma cópia da tela em uma folha de sulfite e passar as orientações de modo oral para a criança. A criança desenha seus personagens nos círculos vazios, depois os recorta com auxílio da tesoura e por fim cola os quais ela escolher no cenário. O professor pode pedir para a criança contar sua história e gravá-la em um aparelho celular (recurso de áudio). E pode colocar para criança ouvir quantas vezes ela quiser ou mesmo gravar outra história.

Modelo de cenário que pode ser utilizado:



Recorte os personagens



Material idealizado pela pesquisadora e desenvolvido pelo artista plástico Miguel Mbona Paulo.

5.5 - PÚBLICO ALVO DO PRODUTO

O produto destina-se a professores(as), coordenadores(as), diretores(as), supervisores(as), estudantes e demais interessados em desenvolver a criatividade infantil por meio do respeito à fala da criança, livre de divisões sexistas ou preconceituosas e sem padrões pré-estabelecidos.

6 – ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo serão apresentados os dados coletados a partir da pesquisa empírica realizada com o método dos Grupos Focais infantis, conforme mencionado no capítulo anterior, além de apresentar fragmentos dos conteúdos orais produzidos

pelas crianças a respeito do tema proposto, na aplicação da técnica em cada encontro.

Após a intervenção e a coleta dos dados, surgem algumas indagações: Como analisar o material das falas infantis? Além de analisar, como sintetizar teoricamente os resultados obtidos nesta intervenção? Como interpretar as oralidades infantis em relação às questões sociais de gênero e do desenvolvimento moral, de modo autônomo e reflexivo em prol de uma convivência mais humanizada?

Como proposta de coleta de dados qualitativos, organizou-se a Proposta de intervenção com os 10 encontros descritos no Capítulo 5. A análise do material transcrito visa categorizar as oralidades das crianças acerca da temática da moralidade e das relações sociais de gênero por meio da análise de conteúdo da Laurence Bardin (2016).

A escolha pelo instrumento metodológico reside no fato de que o mesmo possibilita o desvelamento do escondido, mas também do latente e de um potencial inédito não falado. Permite a pesquisadora desocultar o velado nas falas infantis pautado em todo rigor científico que sustenta esse “instrumento polimorfo e polifuncional que é a análise de conteúdo” características bem definidas que o distingue de outros procedimentos metodológicos. (BARDIN, 2016).

Segundo Bardin (2016, p.44) “[...] a análise de conteúdo aparece como um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos do conteúdo das mensagens”. A autora estabelece três procedimentos complexos para aplicação da análise: 1) Descrição, que no caso desta pesquisa é a transcrição literal das gravações áudio visuais dos Grupos Focais; 2) A inferência como uma operação lógica entre as falas infantis e as proposições literárias sobre o assunto e 3) A interpretação que cruza os dados coletados com as pesquisas já realizadas sobre o assunto.

Portanto, a análise do material coletado por meio dos Grupos Focais infantis é uma junção do processo de leitura e recorte das transcrições literais das gravações em vídeos e da interpretação sob a luz de teorias desses conteúdos, apresentados neste capítulo sob as seguintes temáticas:

- 1) Tartaruga

O que as crianças entendem e pensam sobre os diferentes tipos de personalidade.

- 2) Gata/Gato

O que as crianças entendem e pensam sobre a união e o respeito entre as pessoas, por meio de uma característica fenotípica de outra criança.

3) Baleia

O que as crianças entendem e pensam sobre a característica física de outra criança.

4) Macaca/ Macaco

O que as crianças entendem e pensam sobre uma característica racial de outra criança

5) Tudo bem ser diferente

O que as crianças entendem e pensam sobre a diversidade

6) brincadeiras (Bibi brinca com meninos)

O que as crianças entendem e pensam sobre os brinquedos

7) (Quando Tomé engordou)

O que as crianças entendem e pensam sobre a amizade

8) A assembleia dos ratinhos

O que as crianças entendem e pensam sobre decidir coletivamente

9) Tartaruga, Gata/Gato, Baleia, Macaca/Macaco

Retomar as histórias do cotidiano

10) História Coletiva.

A utilização da técnica do Grupo Focal, respeita a fundamentação teórica dessa metodologia de pesquisa, sem, no entanto restringir-se, reconhecendo também o período de desenvolvimento psíquico e as particularidades de cada uma das crianças que aceitaram participar dos Grupos Focais realizados, apresentando-se como uma característica significativa na elaboração deste trabalho.

7 – Discussão dos dados à luz da literatura

Na transcrição dos encontros dos grupos focais, houve a preocupação em transcrever exatamente o que foi dito e como foi dito por cada criança, bem como gestos feitos com mãos, como os pés ou com a cabeça, como critério de fidedignidade a ser cumprido durante a pesquisa.

O procedimento da análise, conforme já mencionado anteriormente, segue a proposta de análise de conteúdo, explicitada por Laurence Bardin (2016). Após a transcrição dos grupos focais, foram realizadas algumas etapas para análise das narrativas infantis à luz da literatura:

- a) transcrições e observações para levantamento de temas similares entre os grupos;
- b) elaboração de agrupamentos temáticos;
- c) realização da análise dos agrupamentos à luz da literatura consultada;
- d) análise e discussão dos dados com a finalidade de atender ao objetivo geral, aos objetivos específicos e às questões de investigação da pesquisa.

Como afirma Laura Franco (2005), a análise de conteúdo tem início com as buscas iniciais, as impressões decorrentes do contato com as transcrições e os primeiros movimentos de sistematização. Após esse momento, ocorre o estabelecimento de categorias, uma operação que busca identificar elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e realizar um reagrupamento baseado em analogias, a partir de critérios definidos com base nos objetivos do estudo, considerando a criança como protagonista. Sendo assim, “[...] a proposta visa a olhar a infância de modo a levar em conta a alteridade da criança, legitimando-a como ser capaz de refletir ao narrar suas vivências” (PASSEGG. et al, 2014).

Essas pesquisas decorrem de uma situação não experimental, mas vivencial. Podem ser chamadas de narrativas de experiências educativas. A especificidade delas reside no fato de que o sujeito da experiência a narra para, debruçar-se sobre o próprio vivido e narrado, extrair lições que valham como conhecimentos produzidos a posteriori, resultando do embate entre a experiência e os estudos teóricos realizados após a experiência narrada. A pesquisa pode ser deflagrada a partir da narrativa da experiência não é uma construção anterior à experiência. É da experiência vivida que emergem temas e perguntas a partir dos quais se elegem os referenciais teóricos com os quais se irá dialogar e que, por sua vez, fazem emergir as lições a serem tiradas. Como o objeto empírico aqui é a experiência vivida, há muito de autobiografia mas diferentemente desta não se faz emergir o sujeito, e sim a lição que se extrai da experiência. (LIMA; GERALDI; GERALDI 2015, p.26-27)

A partir da apresentação dos resultados organizados em categorias temáticas, por meio das narrativas infantis, foi possível realizar a interpretação e a discussão em conformidade com a literatura consultada, considerando mais uma vez os objetivos e as questões de investigação levantadas na pesquisa. Os agrupamentos temáticos surgiram da intervenção, proposta por Bernadete Gatti (2005), por meio da intervenção que possibilitou a troca, a partilha de ideias, a multiplicidade de pontos de vistas e não intervenções afirmativas ou negativas. Desse modo, os temas de análise foram evocados pelas narrativas infantis.

7. 1 – Agrupamentos temáticos e discussão teórica

- 1) Sentidos do “gostar” entre as crianças.
- 2) Aprendizado sobre os valores (“errado”, “feio”, “mau”) anteriormente às explicações dos motivos,
- 3) Reações de tristeza e de preocupação diante de expressões de preconceitos
- 4) A naturalização do “xingar” e do “bater” nas relações familiares;
- 5) Aprendizados sobre gênero: a valorização das diferentes expressões e possibilidades;
- 6) A importância do afeto e do cuidado.

1) Sentidos do “gostar” entre as crianças.

Foi possível perceber pelas narrativas infantis que o “gostar” para elas está intimamente relacionado com o conceito de amizade. Entretanto, houve dificuldade em encontrar referenciais teóricos de estudos com o tema amizade realizados com crianças da faixa etária pesquisada, ou seja, entre 4 e cinco anos. Vale destacar também que, no Brasil, ainda há poucos estudos que se debruçam à temática da amizade.

A falta de pesquisas com essa faixa etária pode ser explicada pela questão de que embora exista a necessidade de homens e mulheres viverem em sociedade desde suas infâncias, a possibilidade de “fazer amigos e amigas” só ocorrerá de fato a partir do estágio operatório, por volta dos 7 anos, (TORTELLA, 1996) faixa etária

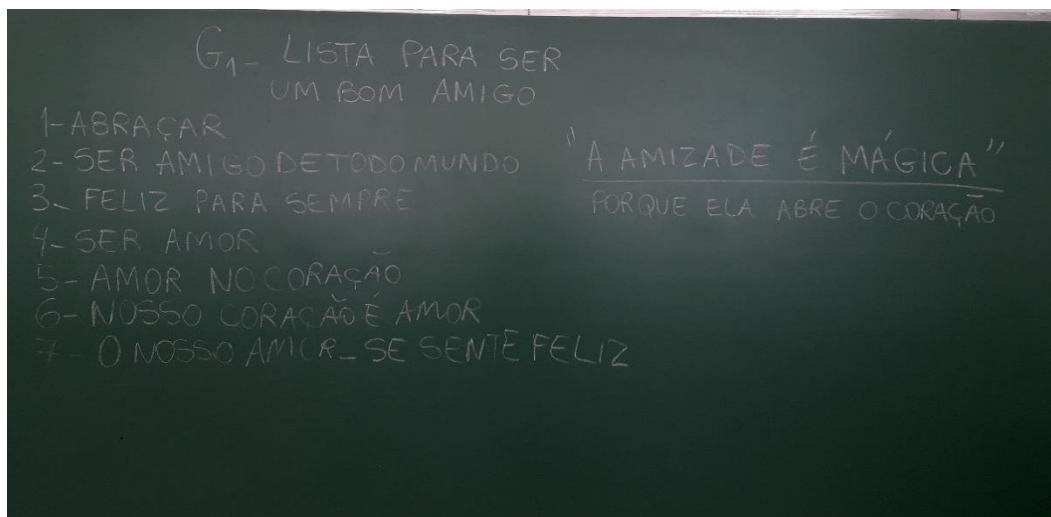
que apresenta maior número de pesquisas sobre a amizade. Entretanto, nesta pesquisa de Mestrado as narrativas infantis sugerem pela palavra “gostar”, ideias de amizade nessas crianças de 4 e 5 anos.

Ao lado do relacionamento romântico e das relações familiares, a amizade representa, atualmente, uma das formas de relacionamento mais investigadas, passando a ser tema de investigação sistemática a partir dos anos 80. Ainda assim, a amizade permanece a menos investigada das três áreas, carecendo de um maior número de pesquisas teóricas e empíricas, o que pode ser percebido por uma certa estabilidade no número de publicações sobre os aspectos psicológicos da amizade na infância ao longo dos últimos anos (GARCIA, 2005, p.285).

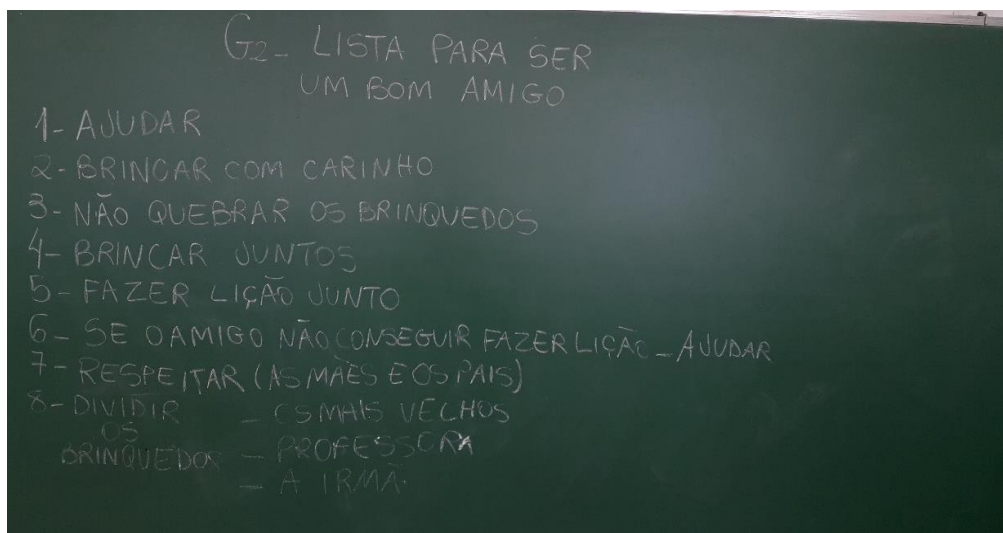
A situação de amizade aparece na fala de Rebeca (G4) quando questionada porque chamaram a criança de Tartaruga “Porque não gostava dela”. Esta afirmação nos permite pensar que para essa criança, de modo particular, xingar um amigo está diretamente relacionado ao sentimento de amizade que se tem por ela e não à personalidade da criança de ser “lenta ou rápida”. Ao questionar o que podemos fazer nessa situação onde uma criança foi chamada de Tartaruga, Carlos (G4) fala “Nunca mais fazer...e não fazer isso com o amigo... e não briga co zotro”. E Rachael (G4) acrescenta que se xingaram “não eram amigo”.

Ter amigos, fazer amigos e manter amizades representam fatores fundamentais para o desenvolvimento do ser humano. As trocas ou as inter-relações entre amigos contribuem para o desenvolvimento intelectual e afetivo do indivíduo, pois visam relações ricas onde os envolvidos podem estabelecer trocas afetivas, cognitivas, dar opiniões e contribuir para o desenvolvimento do companheiro. (RICARDO; ROSSETTI, 2011, p. 83).

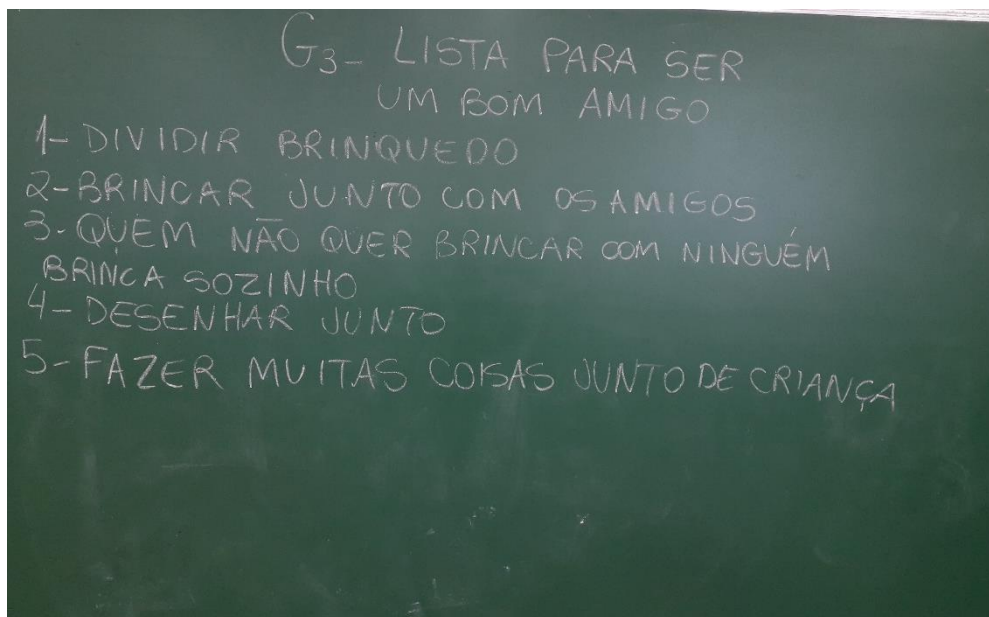
Segundo Garcia (2005) a amizade pode ser pensada como uma área autônoma de investigações, elaborações teóricas e procedimentos metodológicos específicos. Para ele a amizade na infância junto à aceitação dos pares retrata uma forma de socialização infantil com características e literatura específicas, comprovando os esforços para elaboração de modelos teóricos para a compreensão das relações de amizade como uma possível área da Ciência dos relacionamentos. Segundo Ferreira (G1) “A amizade é mágica. Porque ela abre o coração”!



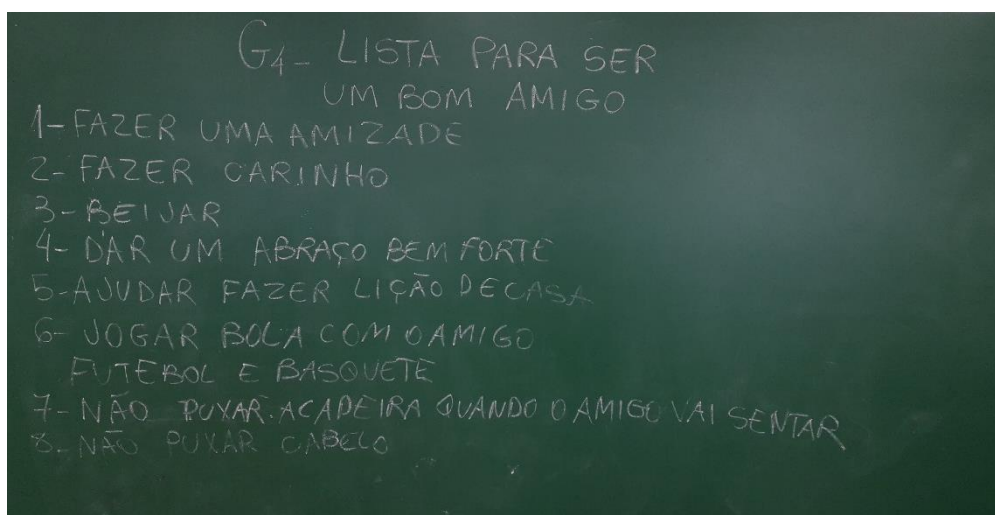
Acervo de foto da Pesquisadora



Acervo de foto da Pesquisadora



Acervo de foto da Pesquisadora



Acervo de foto da Pesquisadora

Pensando nesses relacionamentos infantis, e em específico nas interações infantis que emergiram nesta pesquisa, as alterações da sociedade contemporânea, segundo Garcia (2005) tem possibilitado às crianças, cada vez mais cedo e, constantemente, o contato com outras crianças e pessoas fora da família. Para o autor esses contatos permanentes, estimulados pela escolarização cada vez mais precoce, pela diminuição do convívio familiar, colaboram para as crescentes relações de amizade desde a mais tenra idade na vida das crianças.

As transformações sociais, culturais, políticas e econômicas abrem uma nova dimensão para as relações de amizade, desde a infância até a vida adulta. Fatores como alterações na estrutura familiar (famílias menores), maiores índices de escolarização e urbanização, o crescimento da inserção da mulher no mercado de trabalho e a convivência cada vez mais precoce da criança com seus pares em instituições sociais (desde as creches e escolas de Educação Infantil resultam em uma maior intensidade e diversidade de contatos com estranhos, desde a infância, abrindo novas possibilidades e facilitando a formação de amizades (GARCIA, 2005, p. 291).

Embora os estudos sobre a amizade representem apenas parte dos estudos sobre relações sociais na infância, esses trabalhos demonstram propensão para a diversidade e pluralidade metodológica (GARCIA, 2005). Dentre inúmeras técnicas, as histórias são muito utilizadas como propostas de investigação, bem como foi realizado nesta pesquisa.

De acordo com Garcia (2005) a pesquisa sobre a amizade na infância, no que tange aos aspectos do relacionamento interpessoal, especifica “[...] similaridade, simetria, cooperação, apoio social, competição, conflito e agressividade”, sendo pois, subdivididos em dois grupos opostos como lado positivo e lado negativo dos relacionamentos de amizade (GARCIA, 2005, p.286).

Como lado positivo podemos constatar as inúmeras vezes que as crianças falam sobre o “gostar” umas das outras. Sobre o aspecto negativo, também pode ser plausível de questionamentos, podemos apontar o “não gostar” e não participar quando realizam uma atividade considerada inadequada.

Após a história, tema gerador do grupo focal, a pergunta “porque vocês acham que chamaram as meninas e os meninos de gatinhos”, Augusto Boal (G3) fala: “Porque que o menino gostou da menina e a outra menina gostou do menino”. Não houve risos, o gostar parece ser entendido pelas crianças realmente como sentimento de amizade. À pergunta “Por que as crianças estavam de mãos dadas?” Carlos (G4) responde que é porque eram amigos, Rachael (G4): “Porque eram amiguinho de todas as crianças”. Sobre como as crianças se sentiram ao serem chamadas de gatinhos e gatinhas, Jorge (G1) fala que tiveram um sentimento de “amizade”.

Para o chamar de baleia, Cecília (G4) acha que as crianças chamaram assim “porque não gostaram dela”. Para a pergunta “como a criança que foi chamada de baleia se sentiu”, Lygia (G3) responde que é porque as crianças “não gostam”.

No G4 Carlos fala que “A gente não pode ficá brigando com os amigos porque não gosta” e apresenta como proposta que quando não gosta do amigo é só não

brincar com ele. Para o chamar de macaco Fernando (G4) fala que é porque “não gostavam das outras crianças”.

De acordo com Garcia (2005, p. 287) conflito e agressividade fazem parte das relações de amizade. Para ele amigos fazem mais propostas e negociações, (assim como a proposta feita por Carlos) do que os não amigos. Acrescenta ainda que “[...] a forma com que a criança lida com o conflito também afeta a amizade.”

Após ouvirem a história “Quando Tomé engordou”, as crianças do G3 relatam que aprenderam a não balançar, não cutucar, fazer coisa maldosa, morder, ou beliscar os amigos. Segundo Augusto Boal (G3) “Eu aprendi que não pode... fica mexendo com coisa maldosa do zotro”.

Esses dados corroboram com a literatura evidenciada por Garcia (2005) sobre como a agressividade diminui a possibilidade de aceitação dessa criança pelo grupo, que em um primeiro momento oferece barreiras para criar relações de amizade, mas explica que há meios para reelaborar o comportamento agressivo nas relações de amizade.

Para a pergunta “Nossos amigos são importantes?”, todos do G1 concordam que os amigos são importantes. Ferreira do G1 fala que “é coração, é amô” e quando Jorge o repreende porque ele já falou isso, Ferreira se explica dizendo que “é tão fofinho”. Jorge ainda tenta explicar que as pessoas podem ser diferentes umas das outras e ainda assim serem amigos.

Ao retomar as histórias do cotidiano, Ferreira (G1) fala que para resolver a situação precisa contar para a professora e pedir para as crianças serem amigas, Adélia (G2) fala que é “pra ser amigo”. Rachael (G4) fala que para “ser seu amigo, pode dar um abraço, pedir desculpa”. Fernando (G4) fala que precisa de um amigo para ajudar e que não pode xingar o amigo.

As relações de amizade ocorrem dentro de redes sociais complexas, incluindo a criança (com suas características individuais), seus pares e amigos, além de familiares e outras pessoas. Dois contextos estão intimamente ligados às amizades: o familiar e o escolar. (GARCIA, 2005, p. 288)

Na última atividade de intervenção, ou seja, a história coletiva o G4 ressalta a questão da amizade na história e finalizam assim: “Eles falaram que não pode chamar de tartaruga, macaco e baleia”. E eles falaram “sejam bonzinhos com seus amigos”. E pode pedir desculpas, perdão e dar um abraço bem apertado de urso”.

Do ponto de vista social, pode-se argumentar que as amizades carregam, em seu bojo, as sementes para a construção de uma sociedade democrática e igualitária, baseada na similaridade e em processos como cooperação e apoio social realçando a importância do tema. Uma cultura da amizade é condizente com uma sociedade democrática, cuja conquista é uma das metas do mundo contemporâneo. (GARCIA, 2005, p. 291).

Nessa categoria de análise pudemos confrontar as narrativas infantis com a literatura acerca dos sentidos do gostar para as crianças como uma questão intimamente relacionada a amizade. As crianças trazem em suas falas um “gostar” ou um “não gostar” conforme o comportamento esperado ou apresentado pelo amigo e pela amiga. Além do que “as amizades na escola contribuem para um melhor ajustamento da criança, além de trazer benefícios para o rendimento escolar” (GARCIA, 2005, p 289).

2) Aprendizado sobre os valores (“errado”, “feio”, “mau”) anteriormente às explicações dos motivos.

Foi possível perceber que os valores mais recorrentes nas crianças desta pesquisa, se traduzem em conceitos de “errado”, “feio” e “mau”. Rachael (G4) Se movimentava muito na cadeira, balançando, virando de um lado para outro. E para a pergunta “Quem pode me explicar o que aconteceu?” ela responde: “E aí não pode cuspir, não pode bater. E aí é feio”.

Para a pergunta “Como a criança que foi chamada de tartaruga se sentiu” Carlos (G4) responde que “É muito feio”. E para a pergunta sobre solucionar a situação “O que podemos fazer nesta situação?”. Temos as respostas: Carlos (G4): “Pedi desculpas”, Mário (G4): “Perdão”, Carlos (G4) “E fala que não vai falar mais isso”. Carlos (G4) ainda complementa sua fala afirmando que essa situação é “Feia!”. Nesta pesquisa, as crianças não aceitam situações de preconceito. Sobretudo, sabemos que essas práticas acontecem no cotidiano escolar e podem acarretar prejuízos emocionais na aprendizagem das crianças, pois segundo Ferrari (2010):

As consequências dessas práticas podem ser graves, acarretando prejuízo à construção das subjetividades, de uma autoestima negativa,

dificultando o processo de aprendizagem e de socialização e contribuindo inclusive, para a evasão. (FERRARI, 2010, p. 21)

Para o chamar de “baleia”, Ferreira (G1) fala: “Eu acho que ela não sabe pular corda” e Ferreira (G1): “Porque baleia não sabe pular corda. Ambos acreditam que houve, um chamar de baleia, pelo fato da criança não ter a habilidade de pular corda e não mencionam nada sobre aparência física da criança. Lygia chega a fantasiar em seus pensamentos “E apareceu uma baleia”, onde Chico fantasia também e acrescenta “E daí eles gritaram bem alto”.

Lya (G2) fala: “E precisava ajudar” A Pesquisadora entendeu mas, ainda assim, resolveu perguntar: “Ajudar quem”? E Lya explica: “A que chamaram de baleia”. É possível inferir que Lya se colocou no lugar da criança, que foi chamada de baleia, e pensa nas desculpas, como uma forma de reparar a conduta, que julga como “errada”.

No G4 Carlos fala que “A gente não pode ficá brigando com os amigos porque não gosta” e para Fernando chamar de baleia “é feio e Deus não gosta”. Carlos coloca como proposta que quando não gosta do amigo é só não brincar. Quando a pesquisadora pergunta o que mais, Carlos aponta para Cecília e fala que ela é esperta, ela responde que não sabe e ele complementa dizendo que ela é esperta mas às vezes esquece.

No G1 Ferreira relaciona o chamar de macaco com crianças “mal educadas” e acrescenta que não pode chamar ninguém de macaco nem baleia “porque é muito feio”. Para Guimarães a criança “Se sente triste”, para João “as pessoas ficam brava” e para Jorge “fica chorando”. Mas não conseguiram encontrar um motivo para chamar outra criança de macaco além de falta de educação, não relatam pois, nenhum indício de preconceito de raça.

No G2 as crianças associam que chamaram a outra criança de macaca/macaco porque a criança estava, segundo Cora “pulando no telhado”, ou de acordo com Lya “subiram em árvores” e para Clarice “fica pendurado na árvore e no telhado”. Nesse grupo o motivo que as crianças encontraram para a criança da história ter sido chamada de macaco/macaca está diretamente relacionado com comportamentos de pular como o animal faz, também não fazem menção alguma sobre cor de pele.

Pensar em humilhação, segundo Ferrari (2010), superioridade e dominação no Brasil concerne ao período Colonial, onde desde então a identidade nacional fora construída tangenciando questões de gênero, raça e classe social. Período de grande

abuso sexual do homem branco sobre a mulher, em especial do homem branco sobre a mulher negra e indígena. O que demonstra relações desiguais nas questões de gênero, raça e classe social, que contribui para a construção da identidade do brasileiro, disfarçado de “[...] falsas noções de democracia social e de cordialidade do povo brasileiro, que dificultam e limitam o entendimento do Brasil como um país de conflitos.” (FERRARI, 2010, p. 23). Neste contexto, ainda segundo Ferrari (2010):

Essa herança histórica serviu para a construção de uma mentalidade racista e preconceituosa, que foi sendo incorporada ao cotidiano e que, pouco a pouco, foi se normatizando e naturalizando. Somando a isso, ela parece associada à sensação de superioridade que o ato de humilhar e menosprezar fornece. (FERRARI, 2010, p. 21)

No G4 Carlos e Fernando relatam que “é feio” chamar a criança assim. Ao responder sobre o sentimento Fernando traz para o grupo uma recordação particular de que o outro Fernando fala que ele não sabe fazer nada.

Ao resgatar as histórias para o G1, pude reafirmar que as crianças compreendem os xingamentos como algum ruim, que merece punição de um adulto (pesquisadora, professor, professora, diretora, polícia) mas não relacionam a situações preconceituosas, pois as crianças iniciam suas falas contando qual alimento os animais comem, sabem que macaco pula, Jorge sugere a ideia de falar para a própria pesquisadora o que aconteceu. Ferreira e Jorge (G1) sugerem contar para o professor e para a professora, Guimaraes fala de contar para a diretora. Quando a pesquisadora pergunta “como assim?” Ferreira explica que as câmeras que estão na sala servem para a diretora ver quem faz bagunça e Guimaraes acompanha o assunto e concorda com Ferreira. As demais crianças demonstram entender que o objetivo das câmeras é justamente para a diretora ver quem tem algum comportamento considerado inadequado. As crianças demonstram vários princípios morais, assim como elucida Borsa (2007):

Dentro deste contexto, a escola exerce um papel importante na consolidação do processo de socialização, processo esse que ocorre já no início da vida da criança. A escola será determinante para o desenvolvimento cognitivo e social infantil e, portanto, para o curso posterior de sua vida. É na escola que se constrói parte da identidade de ser e pertencer ao mundo, nela adquirem-se os modelos de aprendizagem, a aquisição dos princípios éticos e morais que permeiam a sociedade, na escola depositam-se as expectativas em relação ao futuro e às suas próprias potencialidades. (BORSA, 2007, p. 2)

No G2 os relatos também são no sentido de contar as situações ocorridas para um adulto (diretora, mãe) explicam que não pode chamar assim, falam que precisa ajudar, dar as mãos para fazer roda, ser amigo e pedir desculpas. Para Cora é preciso ajudar porque não pode chamar quem está pulando corda de baleia. A fala de Cora suscitou em Lya um relato de sua vida, onde a mesma conta que seu pai fica chamando sua tia de baleia. Ela relata que acha isso feio, que fala para ele parar de fazer isso e acredita que sua tia se sente triste. Acredita que o pai deveria reparar o erro pedindo desculpas.

No G4 as crianças falaram que não pode ficar mentindo, gritando ou bater nos amigos. Fernando(G4) explica com gestos o que é bater e explica que não pode bater nos amigos.

No G3 as crianças relatam que aprenderam a não balançar, não cutucar, fazer coisa maldosa, morder, ou beliscar os amigos. Segundo Augusto Boal (G3) “Eu aprendi que não pode... fica mexendo com coisa maldosa do zotro”.

No G4 as crianças falam que aprenderam a não bater, não morder e não chamar os outros de gordo.

Nesta pesquisa, em especial, as crianças demonstram seus princípios morais por meio de seu vocabulário infantil: “errado”, “feio” e “mal”. Admitindo desse modo, que sabem distinguir como podemos nos relacionar com os demais amigos e ou pessoas. Demonstram ainda, que ao se relacionar de modo a constranger o outro, isso causa um sentimento de tristeza, como veremos a seguir.

3) Reações de tristeza e de preocupação diante de expressões de preconceitos

As crianças dos quatro grupos demonstraram compreender a história da tartaruga, lida pela pesquisadora, pois explicaram, cada uma ao seu modo, o que aconteceu. Ficou nítido na fala de Ferreira (G1): “Ela é lenta”, que chamar pelo nome de tartaruga tem relação com a personalidade da criança em ser “rápida ou lenta”. Há uma justificativa para a lentidão quando Fernanda fala que ela “...tava muito cansada” e Clarice e Cora (G2) falam que “...andou de bicicleta e caiu”.

As crianças que estão ouvindo uma das histórias pela primeira vez (G1 e G2), ainda não retratam sentimentos na primeira pergunta. Já as crianças do G3 e G4 que já ouviram alguma das histórias relatam sentimentos pelos acontecimentos logo na primeira pergunta, como é o caso de Lygia (G3): “Eles ficam muito triste” e Fernando (G4): “Eles ficaram triste”

Em relação a possíveis soluções para os acontecimentos as crianças que já ouviram alguma história também trazem esse tipo de relato logo na primeira pergunta. Na fala de Lygia (G3): “Daí eles vão pra diretora. Fica de castigo lá na casa e na escola. E no projeto”. Eva também fala: “Vai na diretora” Para Carlos (G4): “Em nenhum lugar pode chamar, nem no pátio, nem em casa nem na escola”. As crianças revelam alguns desafios para a escola, pois de acordo com Ferrari (2010):

A intolerância, a agressividade, a violência, a falta de habilidade para resolver conflitos e a dificuldade de reconhecimento da alteridade são alguns dos principais desafios do cotidiano escolar. Atualmente, uma das questões que parece mais provocar a escola não é ensinar e aprender as disciplinas tradicionais como a Matemática ou a Biologia ou a Física, mas sim aprender a conviver com as diferenças, com os outros. As relações humanas são marcadas pelo conflito, e a escola é um desses campos, visto que é um dos locais de negociação das identidades. (FERRARI, 2010. P.21-22).

Ante o exposto, podemos pensar que as relações, destas crianças, revelam em suas falas uma sensibilidade para com o outro. Apresentam relações mais fraternas e demonstram preocupação com os amigos.

Essa sensibilidade também se evidencia para as respostas que são dadas a pergunta “E por que vocês acham que as crianças chamavam-na de tartaruga?” Lygia (G3) responde que “Porque eles ficam triste e daí todo mundo fica triste” Lygia ainda reforça “Porque eles ficam muito triste e...” Eva (G3) interrompe e completa dizendo “E daí ficam muito triste e ...não lembro”.

Quando a pesquisadora pergunta “Como essa criança se sentiu” (ao ser chamada de tartaruga, todos os grupos utilizam o sentimento de “triste”. Pelas falas de Jorge (G1): “Ficou triste”, Adélia e Ana (G2) (falam ao mesmo tempo): “Triste!”, Chico (G3) “Triste”, Lygia (G3) “Triste porque elas não gostam. Elas ficam muito, muito, muito triste e daí eles vão pra diretora”.

Para Guimaraes (G1), Augusto Boal(G3) e Eva(G3) a criança se sentiu feliz, sendo possível pensar que as crianças interpretaram que chamar de gatinho ou gatinha é algo bom. Para Clarice(G2) também é algo bom pois relata: “Eu acho que eles se sentiram melhor”. E Jorge (G1) fala de “amizade”. Enquanto que para o G4, todas as crianças falam que o sentimento falado foi “triste”.

No G1 todos os participantes que falaram concordam entre si que macaco é um animal que “come banana”, que “vive em florestas”, “em árvores”.

No G2 também há uma unanimidade em dizer que macaco é um animal, “um bicho”. Houve uma interação entre as participantes no momento em que Lya disse que “Macaco gosta de banana” e Cora argumenta que viu “um macaco que não tava comendo banana”.

O G3 descreve macaco como um animal e para Augusto Boal ele “come banana. E ainda anda no cipó”. Para Chico ele “se pendura nas árvores” e para Lygia ele se balança na corda. Ambas as crianças retratam o macaco como um animal que se movimenta.

Para o G4 também o macaco, segundo Ruth “come banana” e “pula de galho em galho” de acordo com Carlos.

Nos quatro grupos o sentimento relatado pelas crianças é o de tristeza. No G1 Jorge ficou imitando o som do macaco com a boca, enquanto a pesquisadora perguntava ou mesmo quando ele ia responder. Diante das falas infantis observamos a riqueza estabelecida no ambiente escolar, onde pode existir espaço para o diálogo e para a construção das identidades como afirma Ferrari (2010)

Assim, é possível perceber como as escolas, como lugares de encontro, de conflito, de lutas e de práticas discursivas, tornam-se espaços de construção de maneiras de ser e de se comportar. Tornam-se espaços de construção de identidades individuais e coletivas, por meio da socialização das experiências compartilhadas pelos discursos; e como esses discursos estão trazendo imagens e relações construídas historicamente, ou seja, eles têm uma história, um passado que, uma vez não desvendado, se repete. (FERRARI, 2010, p. 24)

No entanto, as crianças resistem às formas de preconceito apresentadas nas histórias, mas ao pensarem em solucionar o conflito relatam as punições por elas conhecidas, ou como escreve Ferrari (2010), de uma história que se repete. Nesse sentido, Augusto Boal (G3) explica que “não pode chamar” a outra criança de macaco ou macaca, Chico e Lygia pensam em levar a criança para a diretora como forma de punição pelo ato cometido. Augusto Boal completa a ideia de Chico (G3) e Lygia (G3) e aumenta a punição falando que a criança deve ficar com a diretora “até chega o sinal de i embora”. Ele estipula um tempo para a punição da criança que chamou a outra de macaco(a).

Ferreira (G1) relata “O que é importante é o amor. Não importa a aparência de ninguém, ser dentuço. Não importa porque o que é dos nossos corações é a família e amor”. Nessa fala Ferreira deixa claro que não importa a aparência das pessoas o

essencial segundo ele é o amor e por sua fala podemos pensar que as crianças compreendem sobre o respeito ao próximo.

Pela fala de Jorge (G1) de que “Igual todo mundo é. Mas algumas vezes algumas não são iguais” é possível pensar o quanto essa criança compreende a igualdade que existe entre os seres humanos em características que são comuns a todos e aquelas que nos distinguem.

No G2 Adélia fala que é bom “Porque não tem ninguém igual”, Clarice complementa dizendo que “a gente não é igualzinho”, segundo Cora ela é diferente e igual ao seu pai, já Ana acha bom ter gente diferente, assim, demonstram com suas falas ter conhecimento sobre a diversidade humana.

A educação escolar assume, na contemporaneidade, a responsabilidade de ser espaço para formação e para a socialização de indivíduos, a Educação Infantil e a família simultaneamente tornam-se responsáveis por dar início ao processo educativo da criança. Desde o princípio é importante articular educação, cultura e sociedade a fim de possibilitar desde a tenra idade que as crianças passe a conviver com a diversidade, garantindo a participação democrática em todos os espaços de convivência. A relação entre pares nessa fase escolar é uma das mais importantes formas de socialização, uma vez que é principalmente na escola que as crianças têm contato com seus semelhantes, percebendo, assim, semelhanças e diferenças entre seu eu e o outro. (CORDEIRO; BARRETO, 2019, n.p.)

Pelas falas infantis podemos perceber a múltipla riqueza que reside na socialização, à medida que as crianças se deparam com semelhanças e diferenças no contexto escolar. No G4 Fernando, Carlos e Mário falam que ser diferente é algo bom. Rachael acrescenta que é algo bom “Porque pode ser amigo de toooodo mundo”. Fernando relata sobre estaturas diferentes, Rachael e Carlos interagem com Fernando com o assunto de estatura e resolvem medir seus tamanhos para ver quem é maior.

No trecho a seguir fica bem evidente o sentimento de tristeza perante cenas de preconceito no cotidiano das crianças:

Lya (G2): E o meu pai fica chamando a minha tia de baleia.

Pesquisadora: Ah é? E o que você acha disso?

Lya (G2): Eu acho que isso é feio.

Pesquisadora: E o que você fala pra ele?

Lya (G2): Pra parar de fazer isso.

Pesquisadora: E como você acha que sua tia se sente?

Lya (G2): Triste.

Pesquisadora: E o que você acha que ele podia fazer?

Lya (G2): Pedir desculpas.

Na história, já relatada anteriormente, e transcrita agora, podemos perceber que na interação com seus pares e com adultos as crianças vão construindo suas significações sobre tolerância e respeito. Pela fala de Lya ficou evidente que ela não considera a atitude do pai correta e para ela, uma forma de reparar esse erro seria parar de fazer isso e o pedido de desculpas. No entanto, perante outros relatos podemos destacar que essa situação de “xingar”, acrescida do “bater”, tem sido naturalizada, no contexto social onde essas crianças estão inseridas, como veremos a seguir.

4) A naturalização do “xingar” e do “bater” nas relações familiares

A naturalização da agressão física tem relação direta com a naturalização/imposição do “xingar” por “xingar” porque nessa outra parte da análise as crianças relatam que os pais e outros familiares xingam e batem.

Conforme analisado anteriormente, em todos os grupos o nome do sentimento que apareceu foi “triste”, Augusto Boal (G3) fala: “Porque não pode daí ela ficou chorando”. Pelas falas infantis é possível deduzir que as crianças compreendem que qualquer amigo fica triste ao ser xingado, já entendem que xingar não é um comportamento agradável em nossa sociedade.

Clarice (G2) conta que: “O tio cabelo...ele tem uma tartaruga. E o meu pai bateu o pau nela...ela voltou pro lugarzinho dela” (Fez movimentos com as mãos em direção ao chão, tentando interpretar o que contava). “Aí tadinha!!!” (Juntou as duas mãos fechadas e as colocou perto do coração)

O G3 e o G4 trouxeram em suas falas a necessidade de pedir desculpas e perdão como atitudes a serem tomadas nessa situação.

Na Educação Infantil há um Referencial que orienta os educadores a chamar todas as crianças pelos seus nomes, ou seja, nada de apelidos ou nomes no diminutivo, aumentativo. Para que cada criança possa, aos poucos, ir construindo sua identidade pessoal, com uma imagem positiva de si. Sendo chamada por todos pelo seu próprio nome.

A escola não só intervém na transmissão do saber científico organizado culturalmente como influi em todos os aspectos relativos aos processos de socialização e individuação da criança, como são o desenvolvimento das relações afetivas, a habilidade de participar em situações sociais, a aquisição de destrezas relacionadas com a competência comunicativa, o desenvolvimento da independência sexual, das condutas pró-sociais e da própria identidade pessoal. (BORSA, 2007, p. 4)

Ferreira (G1), demonstra em sua fala, que considera o comportamento de xingar como uma questão de falta de educação: “Eu acho que elas são mal educadas”. Para Ana e Cora e Lya (G2) a criança foi chamada de baleia porque não estava conseguindo pular corda. Eva (G3) fala que “É muito feio”. Chico (G3) quer resolver a situação contando pra a professora e Eva (G3) acrescenta que depois vai para a diretora. Lygia (G3) fala em castigo. No G4 Carlos acredita que a criança foi chamada de baleia porque acharam ela feia e Cecília acha que não gostaram dela.

No G1 Ferreira fala que não pode chamar de baleia “ou outras coisas que é feio”. Ferreira relata ainda que o amigo Augusto o chama de gordo. A conversa sobre a história o fez recordar-se, de como se sentiu em uma situação onde o amigo o chamou de gordo, porque ele traz esse relato juntamente quando a pergunta é “Como essa criança se sentiu”. Jorge também relata que ele é gordo, momento em que Guimaraes (G1) aponta para ele e diz que ele é magrelo. Neste momento, a pesquisadora pergunta quem fala isso para ele, o mesmo demonstra sentir vergonha, e fala: “Ninguém!”, depois fala bem baixinho, “Só meu pai, às vezes”.

Através de suas falas, elas pontuam acontecimentos que descrevem o seu ambiente familiar e outros relacionados ao bairro. Tais infâncias se entrelaçam na jornada diária da comunidade e da escola, e nesta última acabam por reproduzir muitas vezes suas vivências através de brincadeiras, jogo simbólico, conversas ou desenhos, como o intuito, muitas vezes, de elaborar tais situações sofridas ou mesmo como um pedido de ajuda. (OLIVEIRA; CUNHA 2017, p.42-43)

Sobre como agir nesta situação, Ferreira (G1) fala sobre uma questão individual e conta: “Oh tia, oh tia, Meu pai gosta de ser gordo! E ele qué que eu seja. Mas eu não quero!”. Guimaraes (G1) conta que tem verme na barriga, explica que já vomitou o que nos permite interpretar a relação entre o “ser gorda/gordo” com a existência de ter vermes ou não.

Ao retomar a pergunta as crianças relatam como forma de resolução do problema contar para a professora, contar para o professor ou para a diretora. Ou seja, elas repetem as sanções que vivem na escola!

No G2 a resolução do problema é resumida no verbo ajudar mas, quando questionados de que forma é possível ajudar, Cora num primeiro momento diz que tem que “ajudar fazendo a lição...” depois Ana explica “Fala pra não chamar mais e conta pra professora” e Cora finaliza dizendo tem que contar para a mãe que chamou de baleia.

No G3 as crianças pensam em comunicar aos adultos para conseguirem a resolução de seus conflitos, o que fica evidente nas falas de Lygia “Falá pra professora”, Chico e Eva falam que “tem que levar para a diretora” e Eva e Lygia acrescentam ainda que “precisa ficar de castigo”.

No G3 as crianças explicam o que aconteceu na história, ou seja que as crianças foram chamadas de macaco e macaca, Lygia demonstra estar bem à vontade na sala para responder às perguntas, o que podemos perceber pelo seu comportamento de puxar a calça com os dedos das mãos. Augusto Boal fala que “eles choraram”, o que pode subentender que ele acredita que uma criança que foi chamada de macaco(a) pode chorar por causa dessa atitude.

No G4 Fernando demonstra ter achado a história engraçada, pois ria enquanto ouvia a história. Já Ruth fantasia e inventa uma parte para a história “aí ele comeu uma banana gigantesca (Falou erguendo os braços para mostrar o tamanho da banana). Muito gigantesca...que é o macaco”.

No G3 as crianças relatam castigo e o olhar da professora sobre o comportamento de chamar a outra criança de macaco(a)

No G4 Cecília relata não saber o motivo pelo qual as crianças chamaram a outra de macaco(a) e Fernando fala que é porque “não gostavam das outras crianças”. Portanto em nenhum dos grupos as crianças revelaram o preconceito como justificativa para chamar alguém por nomes de animais, elas acreditam que é falta de educação, relatam comportamentos de pular e sentimentos de não gostar da outra criança. Sobretudo, enquanto professores e professoras não podemos silenciar ou naturalizar situações de preconceito racial, quando o mesmo emergir na escola, porque segundo Barreto e Cordeiro (2019):

A sociedade brasileira atualmente segue ainda alimentando uma série de preconceitos, e a discriminação racial é um deles. Tais práticas podem ser visualizadas por meio das denúncias divulgadas diariamente nas mídias e redes sociais, tal realidade infelizmente também se faz presente no cotidiano escolar, contudo, por vezes, o racismo é silenciado e/ou naturalizado. (CORDEIRO; BARRETO, 2019, n.p.)

Já para as crianças do G2, a resolução do problema, por elas encontrada foi, segundo Lya, “Ajudá”, para Adélia precisa pedir “desculpa”, para Clarice “tem que pedi perdão” e Lya ainda fala que não pode “morder”. Nesse grupo foi possível perceber que as crianças assumem que é necessário uma atitude da criança em se desculpar por chamar a outra pelo nome de um animal e não contar com um adulto para resolver seu problema.

No G3 Lygia também relata que é preciso “Pedir desculpa”, no entanto Augusto Boal retoma sobre a figura da diretora e completa o que Lygia disse sobre pedir desculpa, para ele ao pedir desculpa pode sair da sala da diretora mas acrescenta que se “desobedece de novo vai ter que voltar lá. E fica muuuito tempo”.

No G4 Carlos fala que precisa “pedir desculpas e perdão” e Mário fala que “não pode batê nem xingá”. Também não relatam a necessidade de um adulto para resolver o conflito.

Jorge (G1): Quando alguém fala palavrão dá um tapão na bunda.

E a gente pode bater nas pessoas?

Em coro: Não!

Jorge (G1): Quando alguém desobedece pode.

Pesquisadora: Mas ninguém pode bater em ninguém.

Jorge (G1): Mas em criança pode.

Guimarães (G1): Adulto pode bater em criança

Jorge: Adulto sim!

Pesquisadora: Nós temos que resolver as coisas conversando

Nelson (G1): Minha mãe me bate. Minha vó bateu em mim de cinta.

Pesquisadora: Ela tinha que conversar com você e não bater.

Guimarães (G1): Meu pai sempre me bate.

Jorge (G1): Meu pai briga... mas meu pai às vezes...eles...eles...se abraça e faz algumas coisas. Eles brigam.. mais algumas vezes eles não brigam.

Diante desse relato, percebemos que “[..]as crianças acabam por reproduzir muitas vezes o que vivenciam, seja em forma de agressividade com colegas e professores [...]” (OLIVEIRA; CUNHA, 2017, p.52). Ou mesmo naturalizando situações de violência em que vivenciam ou presenciam.

Para Ferreira (G1) não podemos ser todos iguais senão haverá confusão. Jorge relata que “Quando alguém fala palavrão dá um tapão na bunda”. A pesquisadora considera importante interferir nesse momento como uma medida de proteção, defesa e informação para as crianças e questiona se pode bater. As crianças respondem em coro que “não”. Mas Jorge pontua que “quando alguém desobedece pode”.

A pesquisadora explica que ninguém pode bater em ninguém e, após falar, Jorge e Guimaraes contam que adulto pode bater em criança. A pesquisadora explica que devemos resolver nossos conflitos conversando e, em seguida, Nelson conta que sua mãe e sua avó batem nele e Guimaraes relata que seu pai sempre bate nele. Jorge relata que seus pais às vezes brigam e outras vezes não.

Podemos supor, pela fala dessas crianças do G1 que muitos conflitos estão sendo resolvidos por agressões físicas de adultos para com as crianças. Assim, elas acreditam que adulto pode bater em criança e não argumentam outra forma ou possibilidade de educação senão a que são submetidos por acreditarem que está dentro da normalidade como aponta Oliveira e Cunha (2017):

A violência simbólica é uma forma de dominação em que mecanismos simbólicos de poder que estruturam a sociedade fazem com que os sujeitos que são vítimas de violência não percebam essa ação, acreditando estar dentro da normalidade. (OLIVEIRA; CUNHA, 2017 p. 52)

No G3 Lygia fica brava com Eva, porque ela estava colocando a blusa na boca, mordendo, e nesse momento a amiga Eva contou para a pesquisadora “A Lygia está comendo roupa”. Por isso Lygia fala que “Não pode ficar cuidando da vida dos outros” e acrescenta que “a Eva cuidou”. Chico acrescenta que ela falou mal da amiga. Quando a pesquisadora pergunta o que ele acha, novamente ele fala que não lembra e diz “cabeça idiota”. A pesquisadora intervém e explica que “Todos nós esquecemos as coisas... A gente não consegue lembrar tudo. E a gente não é idiota porque não lembra as coisas”. Enquanto a pesquisadora conversava com Chico, Lygia e Eva riam alto. A pesquisadora finaliza dizendo ao Chico “Quando você não lembrar, apenas fala que você esqueceu. Você não precisa se xingar”. Para esse grupo, o mais importante

foi dialogar sobre o que tinha acontecido entre Lygia e Eva e não sobre a pergunta da pesquisadora.

Após terminar de escrever o item número 7 no G4, Fernando disse: “E também não puxar a cadeira quando o amigo tem que sentar. O meu tio Dô...na hora que eu ia sentá numa cadeira, ele tirô pra mim não sentá, aí doeu a minha bunda a hora que eu sentei no chão” – Enquanto falava, colocou as duas mãos nas costas.

Pesquisadora: E como você se sentiu?

Fernando (G4): “Triste!”

Jorge (G1) fala que às vezes é burro e quando indagado pela pesquisadora conta, bem baixinho, que quem falou isso para ele foi a própria mãe. Ele relata ter vergonha disso e finaliza dizendo que “Já esqueci tudo o que falei”.

No G2 os relatos também são no sentido de contar as situações ocorridas para um adulto (diretora, mãe) explicam que não pode chamar assim, falam que precisa ajudar, dar as mãos para fazer roda, ser amigo e pedir desculpas. Para Cora é preciso ajudar porque não pode chamar quem está pulando corda de baleia. A fala de Cora (G2) suscitou em Lya (G2) um relato de sua vida, conforme relatado anteriormente, onde a mesma conta que seu pai fica chamando sua tia de baleia. Ela relata que acha isso feio, que fala para ele parar de fazer isso e acredita que sua tia se sente triste. Acredita que o pai deveria reparar o erro pedindo desculpas.

Fica uma sensação de agressão por parte de um adulto que xinga outro na frente da criança, situação retratada nesse grupo com tristeza e inconformidade perante o comportamento desse pai, adulto, de xingar a tia. Pode ser confuso na cabeça das crianças, a medida que elas entendem como solução, contar o que julgam ser errado para um adulto resolver. Porém, se esse adulto tem esse comportamento de xingar, qual o amparo afetivo que essa criança terá?

Um dos objetivos mais importantes do processo de socialização consiste em que as crianças aprendam o que é considerado correto em seu meio e o que se julga incorreto; ou seja, que possam conseguir um nível elevado de conhecimento dos valores morais que regem sua sociedade e se comportem de acordo com eles. Isto é conseguido através de um processo de construção e interiorização destes valores, processo que tende ademais a favorecer o desenvolvimento dos mecanismos de controle reguladores da conduta da criança. Toda a conduta social é regulada socialmente, no sentido de que o grupo social considera adequadas determinadas formas de agir e outras, impróprias. (BORSA, 2017, p. 3)

Ao retomar as histórias também foi possível revelar que as crianças acreditam que a solução dos problemas é contar para um adulto (professora, diretora, mãe) e reafirmam a hipótese de que sofrem agressões físicas em suas casas, pela fala de que ao contar para a mãe “e daí ela fica brava, e daí ela apanha”.

As crianças, participantes desta pesquisa, verbalizaram, cada uma ao seu modo, relatos de situações vivenciadas em que ficaram tristes, sofreram ou presenciaram ações violentas ou de humilhações. Em contrapartida, também relataram alguns momentos em que se sentiram bem e felizes evidenciando que “[...] muito do que os constitui como sujeitos vem da relação estabelecida com o meio em que vivem.” (OLIVEIRA; CUNHA, 2017, p. 46). Essa relação com o meio em que vivem também influencia suas construções sobre identidades de gênero, de modo respeitoso ou preconceituoso, conforme será relatado na próxima categoria de análise.

5) Aprendizados sobre gênero: a valorização das diferentes expressões e possibilidades

Nesta pesquisa pudemos perceber que as crianças não relacionam a personalidade de ser lerdão a uma questão de gênero. Entretanto, lançam outras hipóteses para explicar porque acham que é menina ou menino, como por exemplo a cor da roupa, falam que estava de “roupa rosa” por isso era menina ou de “roupa azul” e por isso era menino.

GRUPOS	TARTARUGA É MENINA	TARTARUGA É MENINO
G1 MENINOS	2	2
G2 MENINAS	4	1
G3 MISTO	1	4
G4 MISTO	3	1
TOTAL	10	8

Quadro de análise elaborado pela pesquisadora

Podemos inferir que Ferreira (G1) acredita que a criança que era chamada de tartaruga era uma menina, “Porque ele usa saia”, e que esta vestimenta, pode, limitar seus movimentos para correr. Nelson (G1) relata que “menino corre pouco”.

As crianças do G1, por exemplo, percebem que o “termo” tartaruga foi empregado para representar uma criança que é devagar e lenta. Entretanto não atribuem a lentidão a uma discriminação conforme o gênero. Haja vista que 2 crianças acharam que era menina e 2 acharam que era menino. Embora seja uma amostra pequena, 50% dos meninos afirmou que a criança lenta era um menino. Para esse grupo de crianças ser lenta não estabelece relação com o fato de ser menina ou menino, as crianças demonstram ser características distintas e independentes. Embora, muitos adultos atribuam a lentidão à mulher, por considerá-la como a possuidora do “sexo frágil” e delicado, como se ela não pudesse ser ágil porque nasceu mulher. Esse tipo de pensamento vem sendo desconstruído por meio de pesquisas como destaca Vianna e Finco (2009):

A influência do processo de socialização sobre a cognição, o comportamento e as habilidades motoras de ambos os sexos vem sendo reconhecida por pesquisadores de várias áreas. E a denúncia do pretenso caráter fixo e binário de categorias como feminino e masculino, contido nas explicações biológicas para as diferenças cognitivas entre homens e mulheres, tem no conceito de gênero parte do reconhecimento do caráter social e historicamente construído das desigualdades fundamentadas sobre as diferenças físicas e biológicas. (VIANNA, FINCO, 2009, p. 269).

Para as crianças “tartaruga” é uma palavra feminina e por isso parece óbvio que a criança que assim foi chamada é, portanto, uma menina.

Nelson (G1) fala que: “O amigo dá a mão para o amigo”, Clarice (G3) conta que “Lá na igreja fica falando – dá as mãaaos, dá as mãaaos”. Nesse momento Ana (G3) interage com Clarice e conta que na igreja dela “não fala assim”. Enquanto apenas Chico diz “Vai tê casamento” e acrescenta que “de uma menina e um menino”. No momento em que Chico fala sobre casamento as crianças riem, a palavra casamento remeteu a esse grupo como algo engraçado, como certo tom de vergonha, desvendando algo que, de certo modo, é proibido falar ou conversar sobre.

Pelas falas infantis podemos deduzir que as crianças atribuem o chamamento “gatinhas ou gatinhos” a bonita ou bonito, sentimento de amizade e questões de gênero no que se refere à concordância da língua Portuguesa, como podemos evidenciar nas falas: Guimarães (G1): “Por que elas eram amigas”, “Porque eles eram amigos”, Carlos(G4): “Porque elas são meninas”. Mário(G4): “Por causa que eles eram menino”.

Quando Augusto Boal (G3) fala: “Porque que o menino gostou da menina e a outra menina gostou do menino”. Não houve risos, o gostar parece ser entendido pelas crianças como sentimento de amizade, e a sutil aparência de que o casamento denota um assunto proibido. O que explicaria os risos na situação anterior e a necessidade de dialogar mais sobre assuntos que fazem parte do cotidiano das crianças como nos alerta Pastana (2015):

Dialogar sobre gênero e sexualidade em contextos educativos significa uma aposta na promoção de espaços nos quais diferentes experiências possam ser expressas, perspectivas diversas possam ser compartilhadas, ideias possam ser esclarecidas e formas criativas de abordar temas tão presentes em nossas vidas possam ser construídas, potencializando nosso desejo de transformação e de fortalecimento de relações pautadas no reconhecimento e na reciprocidade. (PASTANA, 2015, n.p.)

Ferreira (G1) e Adélia (G2) descrevem que a baleia é um animal aquático e ambos afirmam saber que ela é “gorda”. A fala de Ferreira fez Guimaraes e Jorge falarem de tubarão. Nos quatro grupos as crianças demonstraram saber o que é uma baleia e qual seu ambiente. Entretanto, nenhuma delas relacionou o fato de que a criança que foi chamada de baleia, poderia ter sido chamada assim por causa de ser gorda!

No G1 as crianças buscam uma explicação para responder à pergunta do “por quê” achar que é menino ou menina e encontram na imagem generalizada, que alguns têm de meninas usam cabelos compridos e meninos de cabelos curtos. No entanto Jorge fala que “menino não tem cabelo” e nesse momento Guimarães faz uma expressão de indignação e fala que “menino tem cabelo sim” e aponta para o seu próprio cabelo.

Podemos pensar sobre a generalização dos comprimentos de cabelos, também associada à calvície, que está mais relacionada aos hormônios sexuais masculinos e, por isso, sendo mais comum nos homens. E Ferreira busca identificação nos contos de fadas quando cita o filme “Enrolados” e fala da Rapunzel que tinha cabelos longos.

Já no G2 Adélia fala que era um menino “porque era gordo” e Cora fala que era menina “porque ela era gordinha”. Entretanto não aparenta ser para nenhuma delas uma característica atrelada a questões de gênero. Ao passo que Lya (G2) traz à tona

novamente a questão da palavra feminina “baleia” e por isso ser uma menina. Mas Ana já complementa que baleia é menino também.

O G3 faz uso de cores de roupas para distinguir se a criança era menina ou menino, onde Lygia fala “eu acho que é uma menina. Porque ela tem camiseta de rosa” e Chico continua com a mesma linha de pensamento de cores e diz: “eu acho que é menino. Porque eu vi camiseta azul”. Ademais Ariano utiliza as cores também e parece não querer repetir nenhuma cor já mencionada e fala: “Menino. Porque eu vi camiseta verde”. Vale ressaltar que não fora apresentada imagem alguma para as crianças, a história lida estava escrita em uma folha de sulfite digitalizada pela própria pesquisadora.

No G4 as crianças não buscaram nenhum critério para explicar porque julgavam ser menina ou menino. Fernando e Carlos falam que era menino porque foi chamado de baleia. Cecília e Mário não arriscam usar critério algum para justificar sua resposta.

GRUPOS	BALEIA É MENINA	BALEIA É MENINO
G1 MENINOS	1	2
G2 MENINAS	2	2
G3 MISTO	2	3
G4 MISTO	2	3
TOTAL	7	10

Quadro de análise elaborado pela pesquisadora

Pelo quadro podemos perceber uma pequena diferença de três votos a mais para explicar que a criança chamada de baleia era um menino. Um número pequeno mais que já distingue o que a sociedade estabelece como se as mulheres fossem gordas e por isso feias. Para as crianças, desta pesquisa, chamar alguém de baleia não tem relação alguma com a aparência física ou o gênero da criança que nada mais são do que construções sociais como destacam Vianna e Finco (2009):

Nosso corpo, nossos gestos, e as imagens corporais que sustentamos são frutos de nossa cultura, das marcas e dos valores sociais por ela apreciados. O corpo – seus movimentos, posturas, ritmos, expressões e linguagens – é portanto, uma construção social que se dá nas relações entre as crianças e entre estas e os adultos, de acordo com

cada sociedade e cada cultura. Ele é produzido, moldado, modificado, adestrado e adornado segundo parâmetros culturais. (VIANNA, FINCO, 2009, p. 271-272)

Enquanto a Pesquisadora contava a história “Bibi brinca com meninos” para o G1, Ferreira batia palmas com o olhar atento à leitura do livro. Logo no início da história Jorge falou “parabéns” também olhando para a o livro. Durante a leitura da história há um momento que está escrito “a gente já nem sabia se a brincadeira era de menina ou de menino” e Ferreira interrompe dizendo: É dos dois! Na leitura também teve a seguinte frase: “É estranho dizer que algumas coisas são de menino e outras de menina” e Ferreira novamente interrompe dizendo: Gostei! Enquanto falava juntou as duas mãos e bateu palmas uma vez em direção ao peito.

A história termina com a seguinte frase: Porque nessa vida o que importa de verdade é ser feliz! Jorge (G1): Completou o final da história dizendo – E o nosso coração e o nosso amor. Ferreira(G1): Eu gosto de brincar de balanço.

Para Ferreira (G1) a história é sobre amores e irmãos além de “Brincar do jeito que quê e gosta”. Ao passo que Guimarães acrescenta “Brincar feliz”. Apenas Jorge fala que entendeu que há uma separação entre menina e menino.

Clarice (G2) fala que a menina pode brincar com o que ela quiser junto com os meninos. Lya (G2) explica que “Meninas gostam de brinquedos de menino e meninos gostam de brinquedos de menina”. Por essa fala, podemos perceber que crianças tão pequenas percebem que criança gosta de brincar com qualquer brinquedo, seja esse categorizado por gênero ou não.

Tem um trecho da história onde está escrito que um dia os pais poderiam inverter, ele passar roupa e ela arrumar o carro. Chico (G3): Interrompeu a história e disse - É o homi que arruma o carro e a mulher arruma a cama. Pesquisadora: Por quê? Eva (G3): Porque sim! Chico (G3): Não sei.... Porque sim. Nesta situação fica evidente o quanto a divisão do trabalho é fragmentada como “coisa de home” ou “coisa de mulher” e difundida, segundo Vianna e Finco (2009), como se fosse natural e não uma construção social:

Implica perceber que esse modo único e difundido de compreensão é reforçado pelas explicações oriundas das ciências biológicas e também pelas instituições sociais, como a família e a escola, que omitem o processo de construção dessas preferências, sempre passíveis de transformações. (VIANNA, FINCO, 2009, p.270).

Chico(G3) fala que uma família precisa brincar junto, com uma coisa que goste ou não. Nesse instante Adélia interrompe a fala de Chico e conta que ela viu “...na história que eles brincam junto”. Augusto Boal (G3) explica que as meninas ensinaram os meninos a brincar com brinquedos considerados femininos e os meninos ensinaram as meninas a brincarem com brinquedos considerados masculinos (considerados em nossa sociedade).

Fernando (G4) fala o que ouviu da história sem espanto algum “[..] tem menina que joga bola [...]” tem menino que brinca de boneca”. Ruth explica que é possível “brincar diferente” e cita alguns brinquedos. Fernando completa a fala de Ruth especificando outros brinquedos e brincadeiras.

O G1 relata que aprendeu que cada um pode brincar com o que quiser e de qualquer coisa, Ferreira inclusive cita alguns exemplos de brinquedos e brincadeiras que não foram mencionados na história.

Lya (G2) fala que “meninos brincam com meninas e meninas brincam com meninos”, frase que de modo geral resume a história do livro. E Clarice (G2) explica que batom é de passar e não comer como os meninos da história pensavam. No (G4) apenas Fernando quis falar.

Para o G1 foi consensual o brincar junto e dividir brinquedos. Guimarães (G1) fala “boneca e carrinho”. Entretanto Jorge explica, de seu modo que cada um pode brincar com o que quiser ao passo que quando a pesquisadora pergunta o porquê ele responde que “todo mundo é diferente, então pode brincar juntos”. Ferreira (G1) enumerou vários brinquedos, os quais nem foram citados na história e finaliza explicando que “é muito legal brincar e se divertir”. Jorge resolveu intervir na fala de Ferreira, alertando para ele não se esquecer do carrinho, o que demonstra que Jorge estava prestando atenção nos brinquedos que Ferreira mencionava.

No G2 também aparece o brincar junto e o comportamento de dividir brinquedos. Enquanto Lya(G2) fala de brincar “com bola e com boneca” Adélia(G2) generaliza e explica que “brinquedo é feito pra brincar”, sem discriminar ou separar por gênero. Clarice (G2), por sua vez, afirma que as meninas sempre querem brincar com os meninos e relata que ela mesma gosta de brincar com os meninos.

No G3 as crianças enumeraram os possíveis brinquedos e brincadeiras, sendo boneca, bola, carro, subir em árvore, panelinha, salão de beleza, casinha. E o argumento para a seleção dos brinquedos e brincadeiras por eles citados foi que as crianças brincam porque elas gostam.

No G4 as crianças falaram sobre separação de brinquedos de menina e brinquedos de menino. Carlos (G4) fala que tem menina que gosta de brincar com caminhão, avião, helicóptero e hot wells (pequenos carrinhos) e quando a pesquisadora pergunta porque, ele explica “Porque tem menina que gosta de brincar com coisa de menina e tem menina que gosta de brincar com coisa de menino”. Cecília também faz essa distinção de gênero para os brinquedos “Menina gosta de brincar com boneca porque elas são meninas. Menino brinca com carrinho. Porque são meninos”. Ao serem indagados sobre o porquê Fernando (G4) responde que gostam muito e abraçam tudo que gostam e quando a pesquisadora retoma a pergunta com o que as crianças brincam Carlos (G4) explica “Com o que você quiser”. Rachael (G4) cita o bambolê, explica que gira na cintura, que pode brincar lá fora e finaliza contando que seu pai vai comprar um para ela.

Apenas duas crianças de um único grupo fizeram distinção de brinquedos por gênero. Enquanto as demais crianças, dos outros grupos, relatam, em sua maioria, a importância de dividir brinquedos, sem distinguir ou restringir por questões relacionadas ao gênero. Para transformarmos as desigualdades de gênero precisamos compreender seu caráter e sua produção socialmente construída. Assim como destacam Vianna e Finco (2009):

As preferências não são meras características oriundas do corpo biológico, são construções sociais e históricas. Portanto, não é mais possível compreender as diferenças entre meninas e meninos com explicações fundadas na teoria do determinismo biológico e seu uso consequente da anatomia e da fisiologia como justificativas para as relações e as identidade de gênero na sociedade moderna. (VIANNA, FINCO, 2009, p. 269).

No G3 as crianças concordam que os amigos são importantes. Chico responde porque é amigo e Eva não se sente incluída e fala que é “amiga também”. Vale ressaltar a questão da flexão do gênero masculino como genericamente universal (amigos e alunos) e o quanto que as meninas não se sentem incluídas nele desde pequenas. Como educadores(as) temos que desenvolver um olhar mais atento para questões que podem passar despercebidas em nosso dia-a-dia e marcar nossas crianças por toda a vida.

As crianças relatam também a importância de dividir os brinquedos com os amigos, atitude que demonstra afeto pelo próximo. Assim como veremos na última categoria de análise.

6) A importância do afeto e do cuidado

As falas das crianças perante essa pergunta sobre resolução de conflitos, nos faz refletir, o quanto nós adultos não estimulamos as crianças a resolverem seus problemas e conflitos, apenas ensinamos que se acontece alguma coisa ela deve falar para um adulto. O que, de certo modo, faz a criança pensar que ela própria é incapaz de pensar em soluções, precisando sempre de um adulto para intermediar.

A heteronomia se faz muito presente na fala de Cora que acredita que a medida a ser tomada é castigar a criança que chamou a outra de tartaruga. Essa afirmação confirma o pensamento de Cora. Porque se a mãe dela, colocou sua irmã de castigo, esse comportamento lhe parece adequado para quando a criança tem um comportamento que não é aceito socialmente. Sobretudo, temos que rever se as sanções que as crianças estão recebendo, proporcionam independência e autonomia ou apenas subordinação ao adulto. Dessa maneira, Vargas e Filho (2017) estabelecem que:

Para tanto, é necessário que os adultos com os quais elas interagem sejam seus parceiros de aprendizagem e as acompanhem amorosamente em seus processos de construção de conhecimento sobre si, sobre o outro e sobre o mundo, dos quais os aprendizados da independência, as autonomia e do protagonismo são dimensões fundamentais. Todo cuidado é bem-vindo no sentido de que essa parceria não se confunda ou descambe para sobreposição da vontade, do controle ou das atitudes do adulto sobre as iniciativas das crianças. (VARGAS, FILHO, 2017, p. 197).

Quantas vezes nós incentivamos a criança a comer para crescer. Como mencionado, sem perceber, não consideramos o estágio de desenvolvimento em que ela se encontra como um período bom. Fazemos do momento presente da criança um período preparatório para a fase adulta. Como se apenas a fase adulta fosse de fato importante, ignorando sobremaneira as atividades infantis como etapas necessárias para um bom desenvolvimento do ser humano. E essa criança teve a sensibilidade de perceber e falar que não gosta de ser adulto, que prefere ser criança porque criança brinca.

Ao final de cada grupo a pesquisadora agradeceu às crianças pela participação na pesquisa.

Ferreira (G1): Eu não gosto de ser adulto, eu prefiro ser criança!

Pesquisadora: Por quê?

Ferreira (G1): Porque eu gosto de brincar...

Pesquisadora: E adulto não brinca?

Ferreira (G1): Balançou a cabeça de um lado para outro indicando negação.

Guimarães (G1): Levantou a mão e disse – Adulto brinca de... adulto brinca de futebol.

Jorge e Nelson (G1) retomam, respectivamente, dizendo que é “bunito e bunita”. E quando a Pesquisadora fala que entendeu Jorge comemora acreditando que respondera corretamente, mesmo tendo sido acordado anteriormente que não haveria respostas certas ou erradas. Para Augusto Boal: “Eles se amam junto”. Enquanto falava, colocou os dois pés na cadeira e abraçou suas pernas. Ele atribui a palavra amor ao pensar em “Gatinho e gatinha”. As demais crianças descrevem que é um animal, Lygia (G3) imita o som do gato, Rachael (G4) fala que: “É um animal o gatinho que vive lá na fazenda” e após a indagação da pesquisadora Carlos (G4) se antecipa e conta que o gato “vive na cidade toda”.

As crianças criam, recriam e imaginam ambientes onde o animal possa estar ou viver, elas parecem mais preocupadas com o animalzinho do que com o fato de que na história utilizou-se o nome dele para se referir a uma criança. O que nos faz refletir o quanto o preconceito está no adulto e pouco se manifesta nas falas infantis. Para tanto, Vianna e Finco (2009) assinalam:

Entretanto, frente às opressões que as crianças vêm sofrendo, meninos e meninas ainda exercitam habilidades mais amplas, experimentam, inventam e criam, nos lembrando que modo como estão sendo educadas pode contribuir para limitar suas iniciativas e suas aspirações, mas também para se tornarem mais completos. (VIANNA, FINCO, 2009).

Enquanto a pesquisadora contava a história para o G1 Ferreira batia palmas. As crianças comentavam sobre os desenhos das páginas do livro. No final da história o autor deixa um recado: “Tudo bem ser diferente, você é especial e importante apenas por ser como você é!”. E assim que a pesquisadora terminou de ler Nelson disse: “Oh tia minha irmãzinha pequena é especial também”! Pesquisadora: “Verdade? O que ela tem”? Nelson: “Se ela come muito ela vomita” Jorge: “Parabéns”! Falou olhando para Nelson e batendo palmas.

Antes mesmo de iniciar as perguntas, Nelson traz o relato de sua irmãzinha que segundo ele é especial e Jorge o parabeniza por esse comentário.

Ferreira fala que o “gambá é fedorento” “mas...o importante é o amor”. No livro há um desenho de uma família de gambás e por isso Ferreira fala sobre o cheiro do animal e destaca que o importante é o amor. Para Jorge o cheiro ruim do gambá é talvez porque “O gambá peida mais tem uma família”. Essa situação revela a possibilidade de autonomia infantil, tão valorizada nesta pesquisa, e também nas palavras de Vargas e Filho (2017)

[...] a autonomia, por sua vez, diz respeito aos processos de tomada de decisão, com os julgamentos morais e intelectuais das crianças para definir atitudes e condutas, nas relações com os outros ou consigo mesmas. Já o protagonismo tem a ver com o lugar que as crianças ocupam nas relações com os outros sujeitos, com o mundo, com o conhecimento. (VARGAS, FILHO, 2017, p. 196).

Jorge fala que “ninguém é igual a ninguém”, o que nos permite pensar que ele sabe que as pessoas são diferentes entre si. Nesse momento Nelson falou que “Não pode ir na rua senão atropela as pessoas”. Jorge completa a fala de Nelson dizendo que “morre e sai sangue” e que “Quando alguém morre vai lá em cima...com Deus” - Falou erguendo o dedo indicador e apontando para o teto da sala. Ferreira participa do diálogo também dizendo “E vira anjo”. Ferreira finaliza a pergunta com a seguinte fala: “O mais importante é o amor e a família e tudo é o nossos amores e o coração”. Como se fizesse um resumo de tudo que ouviu e considerasse que o sentimento mais importante não é apontar as diferenças e sim o amor e a família.

No G3 Eva fala, durante a leitura da história “A minha mãe é diferente de mim. Chico: A minha mãe é igualzinho eu. Pesquisadora: Oh eu vou contar a história e depois conversamos sobre ela.

No quesito de aprendizagem com a história o G1 relata sobre “família”, “amor” e “coração”, não havendo discordância entre eles. Ao ouvirem a história “Ninguém é igual a ninguém” as crianças revelam em suas falas, sentimentos de cuidado expressando acontecimentos de seu cotidiano familiar. E nas palavras de Figueiredo (2007)

[...] cuidar bem é entre outras coisas, transmitir bem as funções cuidadoras, mesmo que em uma dose modesta e limitada. O bom professor ensina a aprender e a ensinar, os bons pais geram bons filhos e bons pais, o bom médico ou o bom enfermeiro fazem de seu paciente um agente de saúde, e assim por diante. Não conseguir transmitir a capacidade cuidadora é prova, em última análise, de que ela não pode ser bem exercitada. (FIGUEIREDO, 2007)

O G2 generaliza o conhecimento ao passo que Adélia fala que aprendeu “a ler” e Clarice conta que está aprendendo a ler em sua casa. Ao retomar a pergunta Adélia responde que “tudo bem ser diferente” e Clarice também usa um trecho da história e fala que “pode ter um dente, dois dente, ou três dente [...]”.

No G3 Lygia fala que aprendeu a não ficar cutucando, trouxe para o grupo uma situação que pode ter passado ou presenciado e Chico também fala sobre “Dormi na cama sua”, o que nos faz pensar que em algum momento da história o fez pensar sobre esse assunto específico de dormir em sua cama como um aspecto do cuidado.

O G4 relata como aprendizado da história tipos diferentes de amigos, “invisível”, “amigo, amigo”, “amigo diferente”, “amigo pequenininho”, “amigo grandão”, sendo possível pensar em quanto cada Grupo Focal permite a interação e o desenrolar de um mesmo assunto, de modos tão diferentes e únicos em cada grupo.

Para as crianças do G1 a história fala de amor, de abraço, de comer, de ficar barrigudo. Jorge(G1) acrescenta que “[...] comer tantas coisas que ele acabou ficando bravo e ficou barrigudo”. Após algumas crianças responderem, Nelson (G1) parece ter se incomodado com João que não falou e apontou para ele e disse “Ele não falou”. Pelo comportamento do João de cruzar os braços, fechar a boca com os lábios bem encostados, foi possível entender que ele não queria falar. Mas também foi possível perceber que as crianças compreenderam que um dos objetivos do grupo focal é falar o que pensa e conversar com os(as) amigos(as) sobre o que pensa.

Todos do G1 concordam que os amigos são importantes. Ferreira do G1 fala que “é coração, é amô” e quando Jorge o repreende porque ele já falou isso, Ferreira se explica dizendo que “é tão fofinho”. Jorge ainda tenta explicar que as pessoas podem ser diferentes umas das outras e ainda assim serem amigas.

No G2 Lya trouxe para a discussão que os pais são adultos e não gostam de brincar. Adélia argumenta que os pais trabalham. Mas Lya insiste em sua concepção e elabora uma contrargumentação de que sua mãe não trabalha e não gosta de brincar. Cora sustenta a fala de Lya dizendo que sua mãe trabalha e não gosta de brincar. Para Lya “Só crianças podem... criança gostam de brincar” e para ela nenhum adulto gosta de brincar. Cora conta que o pai dela gosta de brincar só com a irmãzinha. Lya trouxe para a discussão de grupo a visão que ela tem dos adultos, tendo, aparentemente, a realidade que observa da rotina de seus pais. Interessante pensar

que Lya relacionou amigos a brincar junto e o quanto que ela pode estar sentindo falta de brincar com seus pais, já que relata que adultos não gostam de brincar [...]

Os adultos querem cercear tanto com quais brinquedos as crianças devem brincar, se carrinhos ou bonecas, se azul ou rosa e não param para ouvir qual a necessidade da criança, se é de brinquedo ou de atenção!

A pesquisadora fez uma lista coletiva na lousa da escola. Enquanto fazia a lista na lousa, Ferreira disse: “Tudo é amô, tudo!”. Ainda durante a lista coletiva Ferreira lembrou-se de uma situação da casa dele e partilhou com o grupo: “Como eu durmo em qualquer lugar da minha casa, minha mãe coloca um monte de cobertô pra me esquentá!” É possível aferir que Ferreira atribui o cuidado como um requisito para se sentir amado, e para Figueiredo (2007)

Muitas vezes, cuidar é, basicamente, ser capaz de prestar atenção e reconhecer o objeto dos cuidados no que ele tem de próprio e singular, dando disso testemunho e, se possível, levando de volta ao sujeito sua própria imagem. (FIGUEIREDO, 2007, p. 18)

O verbo brincar aparece nas listas do G2, G3 e G4. E acrescido das falas anteriores fica cada vez mais evidente como as crianças relacionam amigo, amizade e família ao que elas mais gostam de fazer juntas que é brincar!

No final Jorge conta um relato de que o pai de Ferreira quebrou um carro para tirá-lo de dentro. Ao que Ferreira explica que ele ainda era um bebê e argumenta que criança não sabe sair sem chave. É provável que eles morem perto e que os pais se conheçam para terem partilhado esse acontecimento. Ferreira retoma o assunto das histórias e fala “baleia não sabe pular corda” ele pensa no animal baleia e não em uma criança gorda sendo chamada de baleia. Nos relatos sempre pudemos constatar o protagonismo infantil revelando as crianças como agentes sociais produtores de suas histórias. Assim como ressaltam Vargas e Filho, 2017 ao apontarem:

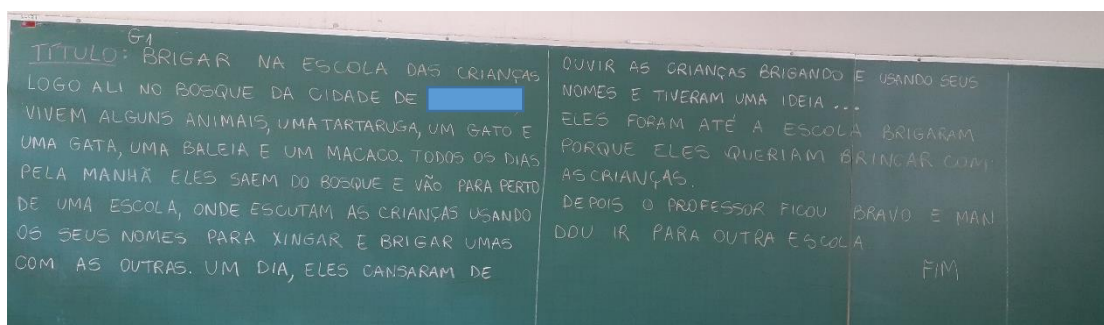
O conceito de protagonismo infantil, nos estudos contemporâneos sobre criança e infância, concebe as crianças como atores sociais, o que significa, por um lado, reconhece-las como sujeitos de direitos, e, por outro, indivíduos com princípios, capacidade e valores próprios e, principalmente, como participantes ativas e críticas do seu processo de tornar-se uma pessoa singular nessa etapa de sua vida, via, entre outras coisas, seu crescimento e desenvolvimento. (VARGAS, FILHO, 2017, p. 196).

Adélia (G2) relata em sua fala preocupação com a questão do juízo moral em relação aos objetos materiais e não com a intenção, “Não pode subir nas coisas porque senão as coisa quebra”. Já Clarice (G2) fala que “porque pode ser de vidro e pode machucar” demonstrando cuidado em machucar e não com o bem material. Ao retratarem hospital e vacina, fica uma ideia de vínculo a comportamentos ruins, parece castigo e coisas negativas.

História Coletiva.

A pesquisadora escreveu e leu o início da história na lousa e pediu para as crianças ajudarem a elaborar o final da história e por último um título. A pesquisadora fez perguntas e intervenções para elaborarem a história coletiva. Segue o final da história de cada grupo.

GRUPO 1:



Acervo de foto da Pesquisadora

Título: Brigar na escola das crianças

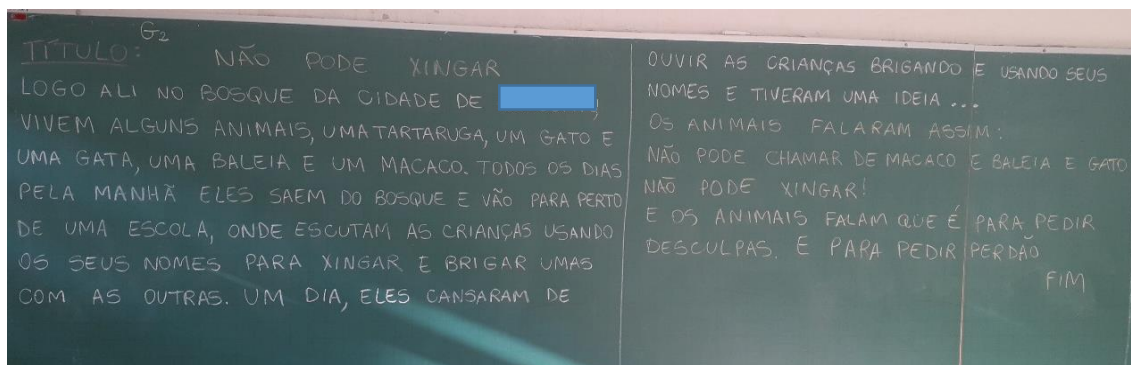
Logo ali no Bosque da cidade, vivem alguns animais, uma tartaruga, um gato e uma gata, uma baleia e um macaco. Todos os dias pela manhã eles saem do bosque e vão para perto de uma escola, onde escutam as crianças usando os seus nomes para xingar e brigar umas com as outras. Um dia, eles cansaram de ouvir as crianças brigando e usando seus nomes e tiveram uma ideia...

Eles foram até a escola, brigaram porque eles queriam brincar com as crianças. Depois o professor ficou bravo e mandou ir para outra escola.

Fim!

No final dessa história as crianças retratam um pouco de suas vivências pelas palavras “brigaram”, “o professor ficou bravo” e resolveram o problema com uma punição de mandar as crianças para outra escola. A resolução dessa situação problema ficou evidente também pelo título que as crianças escolheram que foi “brigar na escola das crianças”.

GRUPO 2:



Acervo de foto da Pesquisadora

Título: Não pode xingar

Logo ali no Bosque da cidade, vivem alguns animais, uma tartaruga, um gato e uma gata, uma baleia e um macaco. Todos os dias pela manhã eles saem do bosque e vão para perto de uma escola, onde escutam as crianças usando os seus nomes para xingar e brigar umas com as outras. Um dia, eles cansaram de ouvir as crianças brigando e usando seus nomes e tiveram uma ideia...

Os animais falaram assim:

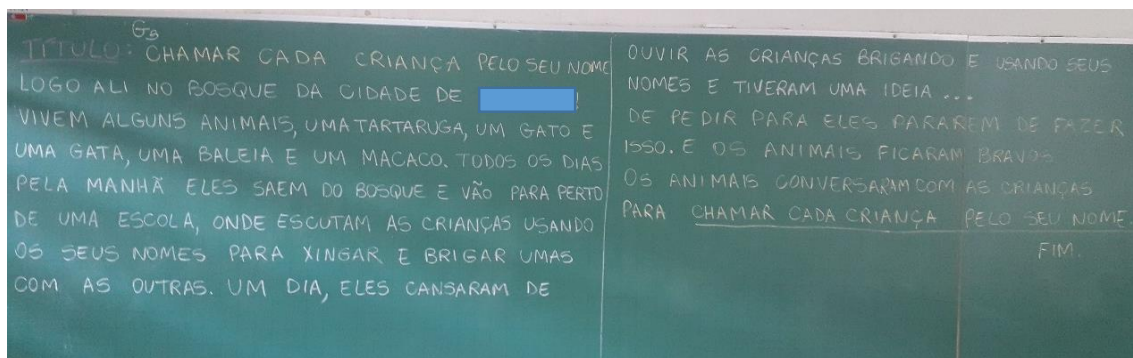
Não pode chamar de macaco e baleia e gato, não pode xingar!

E os animais falaram que é pra pedir desculpas e pra pedir perdão

Fim.

No final dessa história as crianças concluem que “não pode xingar” e resolvem o problema explicando que é para pedir desculpas e perdão. A resolução dessa situação problema ficou evidente também pelo título que as crianças escolheram que foi “não pode xingar”. Nesse grupo as crianças explicam como resolver o problema e reforçam com o título o que não pode ser feito.

GRUPO 3:



Acervo de foto da Pesquisadora

Título: Chamar cada criança pelo seu nome

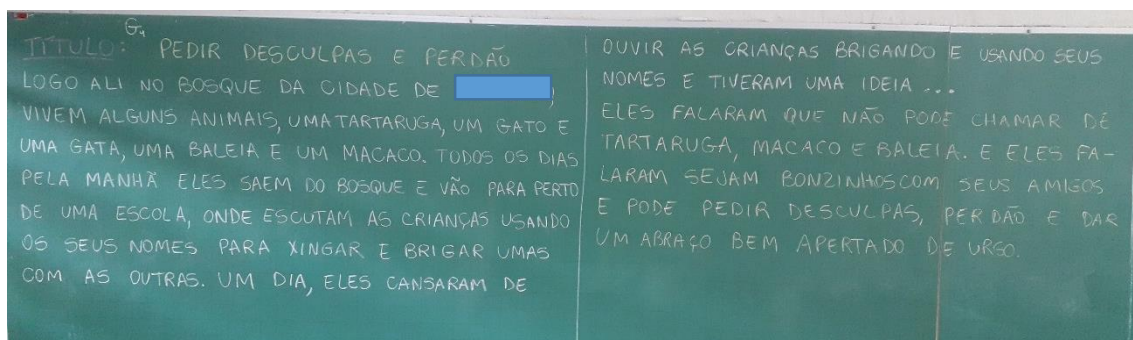
Logo ali no Bosque da cidade, vivem alguns animais, uma tartaruga, um gato e uma gata, uma baleia e um macaco. Todos os dias pela manhã eles saem do bosque e vão para perto de uma escola, onde escutam as crianças usando os seus nomes para xingar e brigar umas com as outras. Um dia, eles cansaram de ouvir as crianças brigando e usando seus nomes e tiveram uma ideia...

De pedir para eles pararem de fazer isso. E os animais ficaram bravos. Os animais conversaram com as crianças para chamar cada criança pelo seu nome.

Fim.

No final dessa história as crianças concluem que os animais precisam pedir para as crianças pararem de xingar usando seus nomes, explicam que os animais ficam bravos e finalizam com uma solução. A resolução dessa situação problema ficou evidente também pelo título que as crianças escolheram que foi “chamar cada criança pelo seu nome”.

GRUPO 4:



Acervo de foto da Pesquisadora

Título: Pedir desculpas e perdão

Logo ali no Bosque da cidade, vivem alguns animais, uma tartaruga, um gato e uma gata, uma baleia e um macaco. Todos os dias pela manhã eles saem do bosque e vão para perto de uma escola, onde escutam as crianças usando os seus nomes para xingar e brigar umas com as outras. Um dia, eles cansaram de ouvir as crianças brigando e usando seus nomes e tiveram uma ideia...

Eles falaram que não pode chamar de tartaruga, macaco e baleia. E eles falaram sejam bonzinhos com seus amigos. E pode pedir desculpas, perdão e dar um abraço bem apertado de urso.

No final dessa história as crianças concluem que não pode chamar as outras pelos nomes dos animais, explicam que devemos ser bonzinhos com os amigos. E como os demais grupos, evidenciam a resolução da situação problema também com o título que foi “pedir desculpas e perdão” e na história ainda acrescentam “um abraço bem apertado de urso.”

Considerações Finais

A literatura revisada no primeiros capítulos dessa Dissertação constituíram as bases de análise produzidas, desde o levantamento bibliográfico, a elaboração da proposta de intervenção, a criação do Produto Pedagógico até a análise interpretativa da oralidade das crianças.

Ao pesquisar sobre o desenvolvimento da moralidade e gênero à luz da literatura foi possível constatar a percepção e sensibilização às diferenças, além de estimular o respeito à diferença como algo natural. Possibilitou pensar que educadores(as) discutam, reflitam e pensem um pouco sobre as dificuldades de ser diferente do que é considerado “normal”. O mais importante é que juntos conseguiremos provar que ao entendermos o diferente em primeiro lugar como ser humano, há benefícios para todos e todas!

Antes de qualquer outra característica somos seres humanos e temos que ter esse direito garantido em todos os espaços de nossas vidas, primordialmente na vida social, pois, o ser humano tem o direito de “ser como ele quiser” sendo diferente.

Apesar de não ser muito discutido em estudos que abordam os problemas da Educação Básica, o tema que se refere ao desenvolvimento do juízo moral e as relações de gênero é de fundamental importância, devido à sua articulação com problemas sociais graves como o machismo e as diversas expressões de violência, além do sofrimento de muitas crianças decorrente das imposições e discriminações que sofrem devido à práticas coercitivas para seguir os padrões de gênero estabelecidos, tanto pelas famílias quanto pelas escolas.

Durante anos presenciamos situações de preconceito para com meninas que não apresentam comportamento passivo e em conformidade com as regras e, para com meninos que gostam de brincar com bonecas. Essa pesquisa aponta que uma

educação autoritária, com práticas coercitivas, acentuam o realismo moral e afirmam cada vez mais o egocentrismo e a reprodução do preconceito na criança.

Em nossa sociedade, bem como nas escolas, há diferenças significativas na forma como a masculinidade e a feminilidade são representadas por relações unilaterais e de superioridade. Esse tipo de relação pode dificultar o desenvolvimento autônomo de algumas crianças, porque na Educação Infantil elas ainda não sabem diferenciar sociabilidade e individualidade, pois estão centradas no ponto de vista delas mesmas ao que Piaget (1994) denomina egocentrismo.

Nesse contexto, a proposta foi a construção de grupos focais para diagnosticar as concepções das crianças sobre moralidade e gênero visando promover momentos de reflexão dentro de um processo de educação para a emancipação. Para tanto, foi planejada e aplicada uma sequência didática, de histórias do cotidiano escolar, composta por 10 encontros, sendo duas vezes por semana com cada grupo.

A produção teórica e empírica realizada objetivou complementar os objetivos desta pesquisa. A pesquisa comprovou que é perfeitamente possível trabalhar a moralidade e as relações de gênero de forma planejada em uma intervenção de pesquisa por meio de uma sequência didática para identificar o que as crianças pensam sobre o juízo moral e as questões de gênero.

A utilização do Grupo Focal como técnica metodológica possibilitou um espaço de cooperação e respeito mútuo, viabilizando a oportunidade para que essas crianças pudessem fazer uso de suas oralidades e criatividade durante a pesquisa e, posteriormente, por meio do Produto Educacional, em formato de livro interativo digital, rompendo com preconceitos e conceitos preestabelecidos em nossa sociedade.

Então, em decorrência da elaboração e aplicação da Sequência Didática, das histórias do cotidiano, que foram a singularidade desta pesquisa qualitativa, advém esse Produto Pedagógico. Nesse livro interativo, a história não está pronta, possibilitando que as crianças criem suas próprias histórias com maior autonomia e com menor imposição social.

Os Grupos Focais infantis da presente pesquisa se destacaram por suas especificidades, pelas convergências e divergências de pensamento e, principalmente, pela espontaneidade das crianças, às quais enriqueceram os resultados obtidos e que puderam ser investigados por meio de seis temáticas de análise: 1) Sentidos do “gostar” entre as crianças, 2) Aprendizado sobre os valores

(“errado”, “feio”, “mau”) anteriormente às explicações dos motivos; 3) Reações de tristeza e de preocupação diante de expressões de preconceitos; 4) A naturalização do “xingar” e do “bater” nas relações familiares; 5) Aprendizados sobre gênero: a valorização das diferentes expressões e possibilidades; 6) A importância do afeto e do cuidado.

Os diálogos e a espontaneidade estabelecidos pelas crianças no decorrer dos encontros grupais, refletiu o momento do desenvolvimento psíquico de cada criança, suas vivências e experiências de vida, além do cuidado que essas crianças demandam.

Nesse sentido, a análise apresentada nessa Dissertação demonstrou que a técnica do Grupo Focal configura-se como um meio de estimular a oralidade da criança, valorizando a participação ativa e criativa desses sujeitos. Em relação à moralidade e gênero, o discurso das crianças esteve pautado em suas histórias e relatos de vida, sem o aprofundamento da complexidade que os envolve.

Ao partilharem conhecimentos entre si fica evidente as constatações dos estudos de Piaget (1994) que escreve sobre a aprendizagem das crianças entre os iguais e pautados na cooperação, como também Paulo Freire (1996) escreve, que aprendemos em comunhão, uns com os outros.

Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém. Por isso é que, do ponto de vista gramatical, o verbo ensinar é um verbo transitivo-relativo. Verbo que pede um objeto direto – alguma coisa – e um objeto indireto – a alguém. Do ponto de vista democrático em que me situo, mas também do ponto de vista da radicalidade metafísica em que me coloco e de que decorre minha compreensão do homem e da mulher como seres históricos e inacabados e sobre que se funda a minha inteligência do processo de conhecer, ensinar é algo mais que um verbo transitivo-relativo. (FREIRE, 1996, p. 12)

Essas possibilidades de aprendizagem coletiva, sem disputas sobre quem sabe mais ou menos foram evidenciadas em várias situações e em todos os grupos. As crianças dialogam entre si, perguntam, falam, contam suas experiências e demonstram o aprendizado ouvindo a fala do amigo, complementando com exemplos e comentários.

De acordo com os resultados apresentados constatamos que as atitudes, falas e ações das crianças na escola, estão, na maioria das vezes relacionadas com os

acontecimentos familiares ou da comunidade onde moram. Consideramos oportuno, também que a escola busque favorecer momentos para debates e estudos sobre esse tema, pois, além da responsabilidade pedagógica, é fundamental a responsabilidade social na proteção e cuidados das crianças.

Perante as exposições teóricas desta pesquisa e as discussões estabelecidas nos grupos infantis, no cotidiano escolar, a coação e as relações unilaterais continuam porque o adulto não se refez, apenas reproduz atos. Uma possibilidade de transformação desta prática está no aprendizado da relação de cooperação, reciprocidade e respeito mútuo entre meninas e meninos sem diferenciação de gênero. “A escola precisa perceber-se não só como produtora de conhecimentos e saberes, mas também como um estratégico agente socializador capaz de mudanças”. (OLIVEIRA, CUNHA, 2017, p. 53)

Vale destacar a situação relatada sobre a menina que não se identificou na palavra “amigo” como masculino genérico. Ela solicitou a palavra no feminino: “E as amigas também!”. Desvela-se, pois, a necessidade de um olhar atento ao masculino genérico, costumeiramente aceito como universal, mas que se faz excludente para as mulheres.

Para que a criança supere o nível da heteronomia e possíveis situações de preconceito que permeiam o ambiente familiar e escolar, é necessário estabelecer relações de reciprocidade entre adultos e crianças e meninas e meninos. Oferecer às crianças oportunidades de diálogo, visando promover um processo de reflexão sobre relações mais igualitárias pode favorecer práticas que viabilizem o respeito mútuo, a cooperação, os valores e o desenvolvimento do juízo moral autônomo de modo igualitário desde a Educação Infantil.

Espera-se que essa pesquisa seja um material relevante para o meio acadêmico, para professores(as), coordenadores(as), familiares e demais interessados em uma educação mais humana, autônoma, libertadora e livre de preconceitos. Além de suscitar novas pesquisas sobre diversos aspectos que não puderam ser aprofundados na presente Dissertação.

RERÊNCIAS

AÇÃO EDUCATIVA; INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. **Indicador de Alfabetismo Funcional** (Inaf): estudo especial sobre alfabetismo e mundo do

trabalho. São Paulo: Ação Educativa; IPM, 2016. Disponível em:
http://acaoeducativa.org.br/wpcontent/uploads/2016/09/INAFEstudosEspeciais_2016_Letramento_e_Mundo_do_Trabalho.pdf

ANTUNES, Mitsuko Aparecida Marino. Psicologia e Educação no Brasil. In: **Psicologia Escolar: Teorias críticas**. MEIRA, Marisa E. M. M; ANTUNES, Mitsuko Ap. M. (Org). São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003, p. 139-167.

ARANTES, Valéria; ARAUJO, Ulisses F.; SILVA, Marco Antonio Morgado da. Josep Maria Puig: uma vida dedicada à Educação em Valores. **Educ. Pesqui.**, São Paulo , v. 45, e201945002001, 2019 . Disponível em:
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022019000100200&lng=en&nrm=iso. Acesso em 07 Set. 2019.

BALIEIRO, Fernando de Figueiredo. “Não se meta com meus filhos”: a construção do pânico moral da criança sob ameaça. **Cad. Pagu**, Campinas , n. 53, e185306, 2018 . Disponível em:
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-83332018000200406&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 29 Ago. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/18094449201800530006>. n.p.

BELIZÁRIO, Bruna Rafaela Consulo; CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho; LEPRE, Rita Melissa. **Construção e vivências de valores**: aprendendo a ser e a conviver. Departamento de Educação UNESP – Bauru, 25 de maio de 2011. Disponível em:
<https://www.researchgate.net/publication/282877383_Construcao_e_vivencias_de_valores_aprendendo_a_ser_e_a_conviver?enrichId=rgreqa1fa938aa9ef7aa7ab5e38a51983625bXXX&enrichSource=Y292ZXJQYWdIOzI4Mjg3NzNM4MztBUzoyODUyMTc2NzI3MTIxOTJAMTQ0NTAxMjYwMDM2NA%3D%3D&el=1_x_2&_esc=publicationCoverPdf>. Acesso 25 ago. 2019.

BELLONI, Maria Luiza. O que é sociologia da infância. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

BENEVIDES, Maria Victoria. Cidadania e questão de gênero. In: SILVEIRA, Maria Lúcia; GODINHO, Tatau. (Org.). **Educar para a igualdade**: gênero e educação escolar. São Paulo: Secretaria Municipal de Educação, Coordenadoria Especial da Mulher, 2004, p. 91-106.

BIROLI, Flávia. **Família**: Novos conceitos. São Paulo: Fundação Perseu Abramos, 2014.

BOCK, Ana Mercês Bahia; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria de Lourdes Trassi. **Psicologias**: uma introdução ao estudo de psicologia. 14ªed. São Paulo: Saraiva, 2008.

BORSA, Juliane Callegaro. O Papel da Escola no Processo de Socialização Infantil. *Psicologia.com.pt*, v. 142, p. 1-5, 2007. Disponível em:
<https://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0351.pdf>. Acesso em: 17 JAN. 2020.

BUTLER, Judith. Regulações de gênero. **Cad. Pagu**, Campinas , n. 42, p. 249-274, Jun, 2014 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-83332014000100249&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 29 Ago. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/0104-8333201400420249>.

BRASIL. **Constituição**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, Senado, 1998.

BRASIL. IBGE. Indicadores mínimos. **Conceitos**. 1996. São Paulo. Disponível em: <https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaoodevida/indicadoresminimos/conceitos.shtm>. Acesso em 28 jan. 2019.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13/07/1990. **Dispõe sobre o Estatuto da criança e do adolescente** (ECA).

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20/12/1996. **Lei de diretrizes e bases da Educação Nacional** (LDBEN).

BRASIL. Lei nº12.796, de 04/04/2013. Altera a Lei nº9.394, de 20 de dezembro de 1996, que **estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências**.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. Trad. Álvaro Lorencini. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

CONNELL, Raewyn; PEARSE, Rebecca. **Gênero**: Uma perspectiva global; tradução e revisão técnica Marília Moschkovich – São Paulo: nVersos, 2015.

DOMINIO PÚBLICO. Disponível em: <https://publicdomainvectors.org/pt/dominio-publico/>. Acesso: 25 de OUT. de 2019.

CORDEIRO, Karina de Oliveira Santos; BARRETO, Daniela Coutinho. “Tem gente marrom tem gente cor de pele”: Relação entre pares na Educação Infantil. **Revista Ensaios e pesquisas em Educação e Cultura**. III Dossiê – Educação das Relações Étnico-raciais na contemporaneidade: Permanências e transformações. Vol.07. 2019.

ENGUITA, Mariano Fernandes. Do lar a fábrica, passando pela sala de aula: a gênese da escola de massas. In: **A face Oculta da Escola**: educação e trabalho no capitalismo. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989, p. 105-131.

FIGUEIREDO, Luís Claudio. A metapsicologia do cuidado. **Psyche (Sao Paulo)**, São Paulo, v. 11, n. 21, p. 13-30, dez. 2007 . Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-11382007000200002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 23 jan. 2020.

FERRARI, Anderson. Eles me chamam de feia, macaca, chata e gorda. Eu fico muito triste: Classe, raça e gênero em narrativas de violência na escola. **Estudo Pesquisa e Educação**. Juiz de Fora, V.12, N.1. Jan/Jun. 2010, p. 21-30.

FERRARO, Alceu R. e KEIDLOW, Daniel. Analfabetismo no Brasil: configuração e gênese das desigualdades regionais. *Educação & Realidade*. Jul./dez. 2004, p. 179 - 200.

FRANCO, Maria Laura Barbosa. **Análise de conteúdo**. 2a edição. Brasília: Liber Livro Editora, 2005. (Série Pesquisa).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

GAIVA, M. A. M. Pesquisa envolvendo crianças: aspectos éticos. **Revista Bioética**, v. 17, n. 1, 2009.

GARCIA, Agnaldo. **Psicologia da amizade na infância**: uma revisão crítica da literatura recente. *Interação em Psicologia*, Curitiba, jul./dez. 2005, (9)2, p. 285-294. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/psicologia/article/view/4787/3676>. Acesso em 25 de ago. de 2019.

GARCIA, Agnaldo; PEREIRA, Paula Coimbra da Costa. Amizade na infância: um estudo empírico. **Psic**, São Paulo, v. 9, n. 1, p. 25-34, jun. 2008. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1676-73142008000100004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 25 ago. 2019.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.

KRAMER, Sônia. **A política do pré-escolar no Brasil**: a arte dos disfarces. 7ªed. São Paulo: Cortez, 2003.

KUHLMANN JR, Moysés. Histórias da Educação Infantil brasileira. **Revista brasileira de educação**. Rio de Janeiro, n.14, p. 5-18, Ago. de 2000, disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782000000200002&lng=en&nrm=iso. Acesso em 29 de jan. 2019.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura**: um conceito antropológico. 17ªed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

LA TAILLE, Ives. O lugar da interação social na concepção de Jean Piaget. In: LA TAILLE, Ives, Dantas, H. e Oliveira, M.K.. **Piaget, Vygotsky e Wallon**. Teorias Genéticas em Discussão. São Paulo: Summus, 1992, p.11-21.

_____. O despertar do senso moral. **Revista Pátio de Educação Infantil**. Ano III, n.7, MAI/JUN de 2005.

_____. O desenvolvimento humano: contribuições da Psicologia moral. **Psicologia USP**, v.18, n1, p.11-36, mar. 2007. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/psicousp/article/view/41909>. Acesso em 07 Set. 2019.

_____. **A construção do conhecimento**. São Paulo: Secretaria de

Estado da Educação, coordenadoria de estudos e normas pedagógicas – SECENP, 1990.

_____. **Prefácio à edição brasileira.** In: Piaget, Jean. O juízo moral na criança (1932). São Paulo: Summus, 1994.

LIMA, Maria Emília Caixeta de Castro; GERALDI, Corinta Maria Grisolia; GERALDI, João Wanderley. O trabalho com narrativas na investigação em educação. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 31, n. 1, p. 17-44, mar. 2015. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982015000100017&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 26 ago. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698130280>.

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

_____. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade.** 2ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001a.

MISKOLCI, Richard; CAMPANA, Maximiliano. “Ideologia de gênero”: notas para a genealogia de um pânico moral contemporâneo. **Soc. estado.**, Brasília, v. 32, n. 3, p. 725-748, Dec. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922017000300725&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 29 Ago. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/s0102-69922017.3203008>

MOITA, M. G. M. N. **Discursos sobre a homossexualidade no contexto clínico.** 2001. 397 f. Tese (Doutorado) Universidade do Porto. Coimbra, Portugal, 2001. Disponível em: <http://www.lespt.org/Tese%20Gabriela%20Moita.pdf> - CAP. 3. Acesso em 29 Ago. 2019.

NICHOLSON, Linda. Interpretando o gênero. **Revista Estudos Feministas**, v.8, n.2, 2000. p.9-38.

OLIVEIRA, Lutero Marcos; CUNHA, Susana Rangel Vieira. Eu quero palmas e não palmadas. In: ALBUQUERQUE, Simone Santos; FELIPE, Jane; Corso, Luciana Velhinho. **Para pensar a Educação Infantil em tempos de retrocesso: lutamos pela Educação Infantil.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2017; p.39-56; pdf.

PARR, Todd. **Tudo bem ser diferente.** São Paulo: Panda Books, 2009.

PASSEGGI, M. C. et al. Narrativas de crianças sobre as escolas da infância: cenários e desafios da pesquisa (auto) biográfica. **Educação**, Santa Maria, RS, v. 7, n. 2, p. 85-104, jan./abr., 2014.

PASTANA, Marcela. “Ideologia!?” - Materiais para o diálogo sobre gênero. **Psibr**, 2015. Disponível em: <<http://psibr.com.br/colunas/sexualidade-e-genero/marcela-pastana/ideologia>>. Acesso em 01 Set. 2019. n.p.

_____. Por que precisamos do debate sobre gênero nas escolas? In: PELUCIO, LARISSA; CARDOSO, CLODOALDO MENEGUELLO (Org). **Diversidade**,

Acessibilidade e Direitos: diálogos com a comunicação. São Paulo: Cultura acadêmica, 2017, p.77-92.

PIAGET, Jean. **O juízo moral na criança**. São Paulo: Summus, 1994.

PINSKY, Carla Bassanezi; PEDRO, Joana Maria. **Igualdade e especificidade**. In: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi. **História da cidadania**. 2ªed. São Paulo: Contexto, 2003. p. 265-308.

RICARDO, Lorena Santos; ROSSETTI, Claudia Broetto. O conceito de amizade na infância: uma investigação utilizando o método clínico. **Constr. psicopedag**, São Paulo, v. 19, n. 19, p. 82-94, 2011. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542011000200007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 25 ago. 2019.

RIBEIRO, Arilda Inês Miranda. Mulheres educadas na colônia. In: LOPES, E. M. **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autentica, 2000, p.79-93.

ROMANELLI, Otaíza de Oliverira. Fatores atuantes na evolução do sistema educacional brasileiro. In: **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. 11ªed. Petrópolis: Vozes, 1989, p.33-45.

ROCHA, Heloísa Helena Pimenta. A higienização da infância no século da criança. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart; MELLO Suely Amaral (orgs). **Linguagens infantis: outras formas de leitura**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005, p. 57-84

SAMPIERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, Pilar Baptista. **Metodologia de Pesquisa**. 3ªed. São Paulo: Mc Graw, 2006.

SEIXAS, Raul. Metamorfose ambulante In: SEIXAS, Raul. **Krig-ha, Bandolo!** Rio de janeiro: Philips/Phonogram, 1973. Disponível em: <https://raulsseixas.wordpress.com/biografia-raul-seixas/> . Acesso em 13 Jan. 2020.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**. Vol.20(2). Jul/ Dez. 1995, p. 71 – 99.

SOUZA, Jessé. **Subcidadania brasileira:** para entender o país além do jeitinho brasileiro. Rio de Janeiro: LeYa, 2018.

TORTELLA, Jussara C. B. **Amizade no contexto escolar**. (Dissertação de mestrado) Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 1996.

VIANNA, Cláudia; FINCO, Daniela. Meninas e meninos na Educação Infantil: uma questão de gênero e poder. **Cad. Pagu**, Campinas, n.33, p. 265-283. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-83332009000200010&lng=en&nrm=iso. Acesso em 10 Jan. 2020.

VILLELA, Heloísa de O. S. O mestre-escola e a professora. In: LOPES, E. M. **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autentica, 2000, p.95-131.

VARGAS, Cristina de; FILHO, Gabriel de Andrade Junqueira. Faz de conta e protagonismo das crianças. In: ALBUQUERQUE, Simone Santos; FELIPE, Jane; Corso, Luciana Velinho. **Para pensar a Educação Infantil em tempos de retrocesso**: lutamos pela Educação Infantil. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2017; p.189 - 208; pdf.

WHITAKER, Dulce. **Mulher e homem**: o mito da desigualdade. São Paulo: Moderna, 1988.

APÊNDICE I - Carta de Anuência



Bauru, de de 2019.

Ilmo (a) Sr. (a) Diretor (a)

Eu, Hildinéia Alves, aluna do Programa de Pós-Graduação em Docência para Educação Básica da Universidade Estadual Paulista – Campus de Bauru venho desenvolvendo minha dissertação de mestrado, intitulada ***“Desenvolvimento da moralidade e gênero na Educação Infantil: uma proposta de intervenção”***, sob orientação do Prof. Dr. Antônio Francisco Marques.

Uma das etapas desta pesquisa é a construção de grupos focais para diagnosticar as concepções das crianças sobre moralidade e gênero visando promover momentos de reflexão dentro de um processo de educação para a emancipação. Outra etapa é planejar e aplicar uma sequência didática e em um terceiro momento será realizada uma avaliação, por meio da fala das crianças, por gravação e transcrição, para saber se houve algum avanço em relação ao grupo focal.

Por isso, solicitamos vossa autorização para trabalhar com grupos focais de crianças, como também, filmar e fotografar as atividades aplicadas às crianças durante o período de intervenção de fevereiro a abril de 2019. Tais informações se fazem necessárias para o desenvolvimento da pesquisa.

Será garantido à Escola e a todos os participantes, sigilo e confidencialidade, resguardando seus nomes, imagens ou quaisquer informações que possam identificá-los.

Agradecemos antecipadamente a atenção dispensada, aguardando um retorno sobre a viabilidade dessa solicitação.

Atenciosamente,

Prof. Dr. Antônio Francisco Marques

RG: 8.846857-4

Hildinéia Alves

RG: 35.139.060-1

CARTA DE ANUÊNCIA OU AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Eu, _____, diretora da Escola Municipal de Educação Infantil de Botucatu-SP, RG _____, residente e domiciliada à Av./Rua _____, Bairro _____, na cidade de Botucatu UF/SP CEP _____, e-mail _____, telefone (14) _____, declaro estar ciente dos objetivos da pesquisa ***“Desenvolvimento da moralidade e gênero na Educação Infantil: uma proposta de intervenção”***, de responsabilidade do Prof. Dr. Antônio Francisco Marques e da discente Hildinéia Alves, **manifestando o meu consentimento** para a realização dessa pesquisa, no âmbito da Secretaria Municipal da Educação – Botucatu-SP, com a publicação do material coletado e produzido por meio desta, na forma de Dissertação de Mestrado Profissional.

Botucatu, de _____ de 2019.

APÊNDICE II – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aos pais (TCLE)



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO AO RESPONSÁVEL PELO (A) ALUNO (A)

IDENTIFICAÇÃO DA PESQUISA	
Pesquisa: “Desenvolvimento da moralidade e gênero na Educação Infantil: uma proposta de intervenção”	
Prezado participante da pesquisa agradecemos sua atenção e participação. A participação de seu filho (a) consiste em se deixar fotografar, gravar e filmar durante a realização de atividades nos grupos focais. As fotos e vídeos serão modificadas de maneira que sua imagem não possa ser identificada, garantindo o anonimato.	
Orientador: Prof. Dr. Antônio Francisco Marques	Instituição / Departamento: UNESP/Bauru – Departamento de Educação
Telefone: (14) 981001751	Endereço Eletrônico: antonioframarques@gmail.com

Aluna responsável: Hildinéia Alves	Instituição / Departamento: UNESP/Bauru – Departamento de Educação
Telefone: (14) 996715949	E-mail: neia_pedagogia@yahoo.com.br
Comitê de Ética em Pesquisa: 5398 - UNESP - Faculdade de Ciências Campus Bauru - Júlio de Mesquita Filho Fone: (14) 3103-9400 E-mail: cepesquisa@fc.unesp.br Endereço: Av. Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01 Bairro: Centro Cep: 17.033-360	
Justificativa: O desenvolvimento do juízo moral e as relações de gênero é de fundamental importância, devido a sua articulação com problemas sociais graves como o machismo e as diversas expressões de violência, além do sofrimento de muitas crianças decorrente das imposições e discriminações que sofrem devido à práticas coercitivas para seguir os padrões de gênero estabelecidos. Muitos contos de fada, por exemplo, retratam concepções estereotipadas sobre os padrões de masculinidade e feminilidade, as quais levam a práticas de afirmações e silenciamentos que engessam relações unilaterais, de desigualdade, entre os gêneros, o que aponta para a necessidade da elaboração de uma sequência didática que promova reflexões, afim de possibilitar relações de reciprocidade que favoreçam a autonomia de modo igualitário na Educação Infantil. Benefícios: Oferecer às crianças uma sequência didática visando promover um processo de reflexão sobre relações mais igualitárias pode favorecer práticas que viabilizem o respeito mútuo, a cooperação e o desenvolvimento do juízo moral autônomo de modo igualitário desde a Educação Infantil. Riscos: A pesquisa não oferece riscos significativos. Entretanto, caso haja algum tipo de desconforto no decorrer da coleta de dados, os participantes possuem o direito de interromper sua participação na pesquisa a qualquer momento, sem prejuízos. Sempre haverá a possibilidade de abertura dos pesquisadores ao acolhimento dos participantes que manifestarem desconfortos não previstos no estudo e ao cuidado daqueles que eventualmente os manifestem. Observações: Ressalta-se que não haverá qualquer forma de pagamento pela participação na pesquisa.	
Objetivo: Caracterizar o desenvolvimento moral de crianças de 5 anos, da Educação Infantil, diagnosticando suas concepções sobre gênero e moralidade, visando promover uma reflexão dentro de um processo de Educação para a emancipação.	
Metodologia: Além de ser uma pesquisa qualitativa, a técnica a ser utilizada é o grupo focal, pois o procedimento será pautado na realização de dois grupos, constituídos por cerca de 10 crianças de 5 anos. Num primeiro momento haverá a leitura de uma história infantil, para o grupo, que será analisada espontaneamente pelas crianças, contando apenas com o direcionamento de questões semi estruturadas, conduzidas pelas pesquisadora garantindo a temática da pesquisa, esse material será coletado por meio de gravações e transcrições. A análise do material transcrito visa categorizar as visões das crianças acerca da temática da moralidade e das relações de gênero. Num segundo momento, com base no material coletado, será elaborado e aplicado um projeto de intervenção por meio de uma sequência didática, que proporcione um processo de reflexão com as crianças sobre o tema. Em um terceiro momento será realizada uma avaliação, por meio da fala das crianças, também por gravação e transcrição, para saber se houve algum avanço em relação ao grupo focal.	

Nessa pesquisa há fundamentação teórica para o embasamento científico, mas visa também a prática pedagógica em sua metodologia ao formar grupos focais com o objetivo de promover um processo de reflexão sobre a temática, em uma proposta de educação para a emancipação. A sala de aula onde teremos os grupos será o laboratório de pesquisa, onde as crianças serão instigadas a refletir e falar sobre suas concepções do juízo moral e das relações de gênero, de modo lúdico.

Outras informações: As identificações dos participantes desta pesquisa serão mantidas em sigilo, estando apenas presentes na publicação deste trabalho os resultados obtidos na coleta de dados, cumprindo as exigências éticas da resolução CNS 466/2012, com pesquisas envolvendo seres humanos. O presente instrumento também atende às exigências da Resolução n. 510, de 07 de abril de 2016 do Conselho Nacional da Saúde sobre pesquisas envolvendo seres humanos. Explicitamos que não se prevê riscos ou desconfortos aos participantes para a realização deste estudo, entretanto esperamos trazer benefícios para o processo de escolarização das crianças visando um processo de educação autônomo e igualitário para emancipação.



IDENTIFICAÇÃO DO VOLUNTÁRIO

Nome do aluno participante:

Nome do Responsável: _____
RG.: _____

Declaro ter sido informado (a) de maneira clara e detalhada sobre as justificativas, os objetivos e a metodologia da pesquisa intitulada **“Desenvolvimento da moralidade e gênero na Educação Infantil: uma proposta de intervenção”**, bem como as atividades envolvidas. Estou ciente de que a participação do(a) meu filho(a) consiste em se deixar fotografar e filmar durante a realização de atividades em sala de aula em situações de grupo de crianças e, que as fotos e vídeos serão modificadas de maneira que sua imagem não possa ser identificada, garantindo o anonimato.

Estou ciente de que a privacidade do(a) meu filho(a) será respeitada, ou seja, o nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, identificar meu filho(a) serão mantidos em sigilo.

Estou ciente de que posso recusar a participação de meu filho(a), retirar meu consentimento ou interromper a participação dele(a) a qualquer momento, sem precisar justificar.

Estou ciente de que a participação é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer

penalidade.

Estou ciente de que meu filho(a) não será identificado(a) em nenhuma publicação, palestra, curso, etc., que possam resultar deste trabalho.

Declaro que concordo com a participação do meu filho(a), como voluntário(a), da pesquisa acima descrita.

Recebi uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Botucatu, ____/____/____

Assinatura

APÊNDICE III – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE)



TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO AOS ALUNOS

IDENTIFICAÇÃO DA PESQUISA	
Pesquisa: <i>“Desenvolvimento da moralidade e gênero na Educação Infantil: uma proposta de intervenção”</i>	
Prezado participante da pesquisa agradecemos sua atenção e participação. Sua participação consiste em se deixar fotografar e filmar durante a realização de atividades em sala de aula durante as atividades do grupo focal. As fotos e vídeos serão modificados de maneira que sua imagem não possa ser identificada, garantido o anonimato. Obs: Enfatizo que este termo de assentimento livre e esclarecido será explicado às crianças em linguagem apropriada, afim de que as mesmas possam escrever a letra inicial de seu nome, ou para as que já sabem, escrever seu nome, para identificar se deseja ou não participar.	
Orientador: Prof. Dr. Antônio Francisco Marques	Instituição / Departamento: UNESP/ Bauru – Departamento de Educação
Telefone: (14) 981001751	Endereço Eletrônico: antonioframarques@gmail.com

Aluna responsável: Hildinéia Alves	Instituição / Departamento: UNESP/Bauru – Departamento de Educação
Telefone: (14) 996715949	E-mail: neia_pedagogia@yahoo.com.br
Comitê de Ética em Pesquisa: 5398 - UNESP - Faculdade de Ciências Campus Bauru - Júlio de Mesquita Filho Fone: (14) 3103-9400 E-mail: cepesquisa@fc.unesp.br Endereço: Av. Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01 Bairro: Centro Cep: 17.033-360	



IDENTIFICAÇÃO DO VOLUNTÁRIO	
Nome do participante:	
Responsável:	
RG:	
Vou realizar grupos para ouvirmos, contarmos histórias, realizarmos atividades Pedagógicas e conversamos. Para isso preciso fotografá-lo (a), filmá-lo (a) e gravá-lo (a) durante os grupos e as atividades. Você pode me ajudar? Quer participar dos grupos? SIM () NÃO () Botucatu, ____/____/____ _____ Assinatura	

AXEXO I – Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa.

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Desenvolvimento da moralidade e gênero na Educação Infantil: uma proposta de intervenção

Pesquisador: Hildinéia Alves

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 05908819.0.0000.5398

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JULIO DE MESQUITA FILHO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.261.843

Apresentação do Projeto:

Trata-se de pesquisa que se propõe a estudar o desenvolvimento da moralidade e gênero na educação infantil e aplicar uma intervenção.

Objetivo da Pesquisa:

O objetivo da pesquisa é geral é caracterizar o desenvolvimento moral de crianças de 5 anos, da Educação Infantil, diagnosticando suas concepções sobre gênero e moralidade, visando promover uma reflexão dentro de um processo de Educação para a emancipação. E, os específicos são: revisar uma literatura pertinente a questões que fundamentem o projeto de pesquisa, por meio de fundamentos científicos que sustentem teoricamente questões relacionadas ao desenvolvimento moral e as relações de gênero; elaborar práticas pedagógicas que promovam o desenvolvimento moral e reflexões sobre relações de gênero; criar um livro digital (produto educacional) que atenda uma proposta de desenvolvimento moral e relações de gênero apropriado a crianças da Educação Infantil.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

O projeto apresenta risco mínimo aos participantes e pode trazer benefícios para área de estudo.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Projeto adequado às exigências acadêmicas.

Endereço: Av. Luiz Edmundo Corrêa Ceube, nº 14-01

Bairro: CENTRO

CEP: 17.033-360

UF: SP

Município: BAURU

Telefone: (14)3103-9400

Fax: (14)3103-9400

E-mail: cepesquisa@fc.unesp.br

UNESP - FACULDADE DE
CIÊNCIAS CAMPUS BAURU -
JÚLIO DE MESQUITA FILHO



Continuação do Parecer 3.261.843

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os Termos de Consentimento e Assentimento Livre e Esclarecido estão adequados.

Recomendações:

Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

A pesquisadora acatou as solicitações do parecer anterior e fez a correção nos Termos de Consentimento e Assentimento Livre e Esclarecido, apresenta ao sujeito seu objetivo, a possibilidade de participar ou não, podendo este desistir a qualquer momento e, também aspectos referentes aos riscos, apresenta as Resoluções 466/12 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde. Houve a adequação do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido para a faixa etária indicada.

Considerações Finais a critério do CEP:

Projeto considerado "aprovado" por estar em conformidade com os parâmetros legais, metodológicos e éticos analisados pelo colegiado deste CEP - Comitê de Ética em Pesquisa.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1281024.pdf	09/03/2019 18:43:51		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_assentimento_alunos_corrigido.docx	09/03/2019 18:43:10	Hildinéia Alves	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_Consentimento_pais_corrigido.docx	09/03/2019 18:42:48	Hildinéia Alves	Aceito
Outros	Anuenciaassinada.docx	15/01/2019 11:53:11	Hildinéia Alves	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	10/01/2019 11:34:49	Hildinéia Alves	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Final_corrigido_Zanatta.docx	10/01/2019 11:21:21	Hildinéia Alves	Aceito
Outros	Carta_de_anuencia.docx	26/12/2018 12:17:05	Hildinéia Alves	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de	Termo_de_Consentimento_pais.docx	26/12/2018 12:15:09	Hildinéia Alves	Aceito

Endereço: Av. Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01
Bairro: CENTRO CEP: 17.033-360
UF: SP Município: BAURU
Telefone: (14)3103-9400 Fax: (14)3103-9400 E-mail: cepesquisa@fc.unesp.br

UNESP - FACULDADE DE
CIÊNCIAS CAMPUS BAURU -
JÚLIO DE MESQUITA FILHO



Continuação do Parecer: 3.261.643

Ausência	Termo_de_Consentimento_pais.docx	26/12/2018 12:15:09	Hildinéia Alves	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_assentimento_alunos.docx	26/12/2018 12:14:21	Hildinéia Alves	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

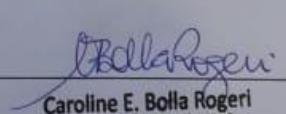
BAURU, 12 de Abril de 2019

Assinado por:
Mário Lázaro Camargo
(Coordenador(a))

ATESTADO DE APROVAÇÃO - EXAME DE QUALIFICAÇÃO

Atestamos que **HILDINEIA ALVES**, RA nº: DEB180386, RG nº 35.139.060-1, expedido pela SSP/SP, discente do Programa de Pós Graduação em Docência para a Educação Básica, Curso de Mestrado Profissional, submeteu-se a Exame Geral de Qualificação, no dia 28/11/2019, tendo sido 'APROVADA'.

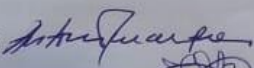
Bauru, 28 de novembro de 2019.

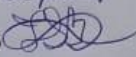


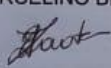
Caroline E. Bolla Rogeri
Supervisor Técnico de Seção
Seção Técnica de Pós-graduação

ATA DO EXAME GERAL DE QUALIFICAÇÃO DE HILDINEIA ALVES, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA, CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS - CÂMPUS DE BAURU

Aos 28 dias do mês de novembro do ano de 2019, às 15:00 horas, no(a) Sala 1 do prédio da Pós-graduação da Faculdade de Ciências - Unesp/Bauru, reuniu-se a Comissão Examinadora composta pelos seguintes membros: Prof. Dr. ANTONIO FRANCISCO MARQUES - Orientador(a) do(a) Depto. de Educação - UNESP/Bauru, Profa. Dra. TANIA SUELY ANTONELLI MARCELINO BRABO do(a) Departamento de Administração e Supervisão Escolar (participação por videoconferência) - UNESP/Câmpus de Marília, Profa. Dra. ELIANA MARQUES ZANATA do(a) Programa de Pós-graduação em Docência para Educação Básica - Universidade Estadual Paulista, sob a presidência do primeiro, para o Exame Geral de Qualificação de HILDINEIA ALVES, nos termos de Regulamento do Programa, tendo a candidata recebido o conceito final: APROVADA. Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelos membros da Comissão Examinadora.

Prof. Dr. ANTONIO FRANCISCO MARQUES 

Profa. Dra. TANIA SUELY ANTONELLI MARCELINO BRABO 

Profa. Dra. ELIANA MARQUES ZANATA 

Informações sobre o produto vinculado a esta Dissertação:

Título: “Era uma vez a história que eu criei”

Link para visualização: www.fc.unesp.br/posdocencia

**COLE NESSE ESPAÇO O ENVELOPE
CONTENDO O CD/DVD COM O PRODUTO**