

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

MARINA MARIANO

**A EDUCAÇÃO FÍSICA NA
EDUCAÇÃO INFANTIL E AS
RELAÇÕES DE GÊNERO: educando
crianças ou meninos e meninas?**

Campinas
2010

MARINA MARIANO

**A EDUCAÇÃO FÍSICA NA
EDUCAÇÃO INFANTIL E AS
RELAÇÕES DE GÊNERO: educando
crianças ou meninos e meninas?**

Dissertação apresentada à Pós-Graduação da Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas para obtenção do título de Mestre em Educação Física.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Helena Altmann

Campinas

2010

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA FEF - UNICAMP

M337e Mariano, Marina
 A educação física na educação infantil e as relações de gênero:
educando crianças ou meninos e meninas? / Marina Mariano. - Campinas,
SP: [s.n], 2010.

Orientador: Helena Altmann
Dissertação (mestrado) – Faculdade de Educação Física,
Universidade Estadual de Campinas.

1. Educação física. 2. Gênero. 3. Educação infantil. 4. Escola. I.
Altmann, Helena. II. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de
Educação Física. III. Título.

(asm/fef)

Título em inglês: Physical education in the kindergarten and the relations of gender: educating children or boys and girls?

Palavras-chaves em inglês (Keywords): Physical education. Gender. Upbringing. School.

Área de Concentração: Educação física e sociedade

Titulação: Mestrado em Educação Física.

Banca Examinadora: Helena Altmann. Silvia Cristina Franco Amaral. Claudia Maria Ribeiro.

Data da defesa: 21/05/2010.

MARINA MARIANO

**A EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E AS
RELAÇÕES DE GÊNERO: educando crianças ou meninos e
meninas?**

Este exemplar corresponde à redação final da
Dissertação de Mestrado defendida por Marina
Mariano e aprovada pela Comissão julgadora
em 21/05/2010.



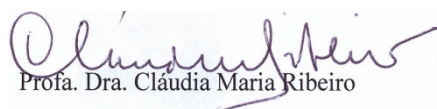
Profª. Dra. Helena Altmann
Orientadora

Campinas
2010

COMISSÃO JULGADORA



Prof. Dra. Helena Altmann
Orientadora



Prof. Dra. Cláudia Maria Ribeiro



Prof. Dra. Sílvia Cristina Franco Amaral

AGRADECIMENTOS

Registro aqui minha gratidão à Prof^ª. Dr^ª. Helena Altmann, que com paciência e carinho me orientou ao longo de mais de dois anos para que eu pudesse desenvolver e concluir com êxito esse trabalho. Contar com sua dedicação, preocupação, disposição em qualquer época do ano, até mesmo durante a gravidez e logo após o nascimento de seu filho, seu profissionalismo e conhecimento foram fundamentais para minha caminhada. Muito obrigada!

Da mesma forma, não posso deixar de agradecer às meninas do grupo de estudos Corpo e Educação, também coordenado pela Professora Helena, que acompanharam os passos por mim dados, ajudando nos tropeços e contribuindo para que o texto ficasse cada vez melhor. Dentre elas, destaco: Liane, Aline, Juliana, Camila, Carol e Liliane.

Agradeço às componentes da banca julgadora, que com carinho aceitaram compô-la e que trouxeram opiniões de extrema importância para meu crescimento acadêmico: Prof^ª. Dr^ª. Silvia Cristina Franco Amaral, a quem tive a honra de ter em mais um momento da minha formação e Prof^ª. Dr^ª. Cláudia Maria Ribeiro.

Enfim, gostaria de agradecer aos funcionários, funcionárias, professores e professoras da Faculdade de Educação Física da Unicamp a todos aqueles e aquelas que contribuíram direta ou indiretamente para a realização desse trabalho. Obrigada!

MARIANO, Marina. A Educação Física na Educação Infantil e as relações de gênero: educando crianças ou meninos e meninas? 2010. 134f. Dissertação (Mestrado em Educação Física)- Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

RESUMO

Esta pesquisa trata das relações de gênero estabelecidas entre professor/a e alunos/as nas aulas de Educação Física dentro de escolas de Educação Infantil. Para a realização de tal, foram feitas observações de aulas de um professor e uma professora, ambos graduados em Educação Física, que lecionam em escolas públicas no município de Vinhedo, interior do estado de São Paulo. Em meio às observações, foi realizada uma entrevista com esses mesmos docentes, a fim de relacioná-la com suas práticas na rotina escolar. Focalizando trechos da aula e da entrevista do e da docente que deixem transparecer aspectos relacionados à categoria gênero, busco analisar de que forma tais situações podem colaborar para reforçar ou romper paradigmas sociais que classificam e hierarquizam homens e mulheres, meninos e meninas. Veremos que dentro da especificidade de cada um, as diferentes formas de trabalho entre a professora e o professor caracterizam expectativas e incentivos distintos para meninos e meninas, apresentam formas variadas de lidar com o sucesso ou o fracasso de um e outro gênero e como outros aspectos tais quais falas e gestos são efetivos na produção de comportamentos. Procuo assim refletir sobre os modos como o professor e a professora interferem e produzem significações nas relações de gênero durante suas aulas. Pensando na escola como o primeiro momento coletivo de educação, torna-se fundamental identificar como acontecem essas relações no interior da instituição escolar para refletirmos sobre ações acerca da igualdade de gênero e buscar extinguir práticas sexistas.

Palavras-Chaves: Educação Física; gênero; Educação Infantil; escola.

MARIANO, Marina. Physical education in kindergarten and the relations of gender: educating children or boys and girls? 2010. 134f. Dissertação (Mestrado em Educação Física)-Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

ABSTRACT

This research deals of the relations of sort established between teachers and pupils in the lessons of Physical Education inside of schools of Infantile Education. For the accomplishment of such, comments of lessons of a teacher man and a teacher woman had been made, both graduated Physical Education, that teach in public schools in the city of Vinhedo, interior of the state of São Paulo. In way to the comments, an interview with these was carried through same professors, in order to relate it with its practical in the pertaining to school routine. Focusing stretches of the lesson and the interview of and the professor that leave to be transparent aspects related to the category sort, I search to analyze of that it forms such situations can collaborate to strengthen or to breach social paradigms that men and women, boys and girls classify and classify. We will see that inside of the particularity of each one, the different forms of work between the teacher woman and the teacher man characterize expectations and distinct incentives for boys and girls, present varied forms to deal with the success or the failure of one and another sort and as other aspects such which you speak and gestures are effective in the production of behaviors. I thus look for to reflect on the ways as the teacher man and the teacher woman intervenes and produces meanings in the sort relations during its lessons. Thinking about the school as the first collective moment of education, one becomes basic to identify as these relations in the interior of the pertaining to school institution happen to reflect on action concerning the sort equality and to search to extinguish practical that they differentiate the sex.

Keywords: Physical education; gender; upbringing; school.

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE A – Entrevista Professora Beatriz	121
APÊNDICE B – Entrevista Professor César	129

SUMÁRIO

1 Introdução	17
2 Educação Infantil, Educação Física e Gênero: questões conceituais	21
2.1 Situando a Educação Física na Educação Infantil	21
2.2 Sobre o conceito de Gênero	28
2.3 As relações de gênero nas escolas de Educação Infantil e a Educação Física	32
2.4 Brinquedos, brincadeiras e sexismo	40
3 Sobre a pesquisa de campo	45
3.1 Metodologia da pesquisa	45
3.2 Apresentando o espaço pesquisado	46
3.3 Apresentando o professor e a professora: Diferentes formações docentes	52
4 Organização das crianças para as aulas de Educação Física	57
4.1 Observações no CEI Pão de Mel	57
4.2 Observações no CEI Algodão Doce	63
4.3 Filas, “bandos” e grupos: organização das crianças nas aulas	65
5 Aulas de Educação Física	69
5.1 Atividades propostas: o desenrolar das aulas	69
5.2 Expectativas e incentivos distintos para meninos e meninas	74
5.3 Justificando o sucesso ou o fracasso	80
5.4 Tentativas de transformação de paradigmas em torno do tema gênero	92
6 Considerações finais	97
Referências bibliográficas	107

1 Introdução

Como professora de Educação Física em escolas municipais de Educação Infantil, deparo-me com frequência com questões de gênero nas minhas aulas. Certo dia, antes do início das atividades planejadas para a aula, conversei com as crianças e expliquei o que iríamos fazer e como nos organizaríamos para começar as atividades. Foi então solicitado à turma que se dividissem em dois grupos e, prontamente, antes que eu acabasse a explicação, já estavam na minha frente, agrupados em fila, meninos de um lado e meninas de outro.

Num outro momento, a proposta foi a construção de brinquedos: um pião e um estilingue. Antes mesmo que o material necessário fosse distribuído a todas as crianças, uma menina da turma veio até mim e perguntou: “Professora, mas do que as meninas vão brincar?”

Outra situação interessante foi quando, ao buscar as crianças na sala para começarmos nossa aula, a professora responsável pela turma me pediu que observasse como um menino de três anos se comportava na Educação Física e com quem ele interagia, já que ela achava que ele tinha “um jeito um pouco afeminado”.

Situações como essas me provocaram para realizar esse estudo. Dessa forma, pretendo, através dessa pesquisa, analisar as relações de gênero em aulas de Educação Física desenvolvidas com crianças na Educação Infantil. Assim, manifestaram-se algumas questões inquietantes, tais quais: Como são as relações entre crianças e professoras/es nas aulas de Educação Física escolar em uma escola de Educação Infantil? De que maneira as ações dessas/es professoras/es de Educação Física na escola contribuem (ou não) para potencializar as diferenças de gênero desde a infância? Que construções de gênero são viabilizadas nesses espaços?

Conforme nos diz Avtar Brah (1996, p. 14), “as desigualdades de gênero penetram em todas as esferas da vida”. Pensando a escola e a Educação Física como duas dessas esferas, entendo que seja importante analisar o contexto em que se dão essas situações e pensar suas relações com algumas das teorias desenvolvidas por estudiosas/os da área.

É por esse caminho que este estudo pretende seguir. Minha principal preocupação foi, através de observações de aulas e entrevistas com professoras/es responsáveis

pelas aulas de Educação Física, verificar como acontece a construção dessas relações entre os gêneros dentro da escola, mais especificamente nas aulas de Educação Física.

Como professora de Educação Física, venho trabalhando com crianças no contexto da Educação Infantil desde 2007 e, a partir de então, pude notar em diversos momentos nas aulas, como os citados no início desse texto, as constantes diferenças que as próprias crianças sublinham e reforçam entre os sexos nas mais variadas situações. Ao nos depararmos com situações como estas, fica claro que esse aprendizado se faz também dentro da escola, pela convivência com todos aqueles que colaboram para o funcionamento da instituição (funcionárias/os, diretoras/es, cozinheiras/os e entre os/as próprios/as alunos/as, além, obviamente, dos professores e professoras). Ainda mais ao pensarmos que a escola pode ser (e o é), em muitos casos, um local onde a criança passa a maior parte de seu tempo durante o dia, passamos a entendê-la como uma grande responsável pela transmissão daquilo que a criança conhece e crê como válido no mundo em que vive.

Nas escolas infantis em que a Educação Física está presente, parte dessa responsabilidade também é do/a professor/a que leciona essas aulas, já que toda aula é aqui entendida como uma forma de intervenção no constante processo de constituição dos sujeitos.

Em geral, é fácil identificar situações que separam e classificam meninos e meninas numa aula de Educação Física, já que faz parte de sua história episódios de segregação entre gêneros para a realização das atividades. Eustáquia Sousa (1994) traz relatos em sua tese de doutorado que ilustram momentos como esses. A autora realizou uma pesquisa sobre o ensino da Educação Física em Belo Horizonte, abrangendo o período de 1897 a 1994, tendo como categoria central, as relações de gênero. Aprofundar-se no histórico de aulas desse componente curricular separadas por sexo, com grande parte dos conteúdos diferenciados para homens e mulheres, professores para os meninos e professoras para as meninas mostrou a força de valores sociais orientados e articulados por diferentes instituições (entre elas a Igreja Católica, a família e a indústria cultural) e a resistência a mudanças. Através da análise de diferentes documentos, Sousa pode notar que a escola ainda vem mantendo a separação e a hierarquização entre homens e mulheres. É certo que, na memória de muitas pessoas que passaram pela instituição escolar, mesmo que por um curto período de tempo, surge a imagem da tradicional aula em que atividades diferentes eram oferecidas para meninos e meninas. Como professora, não raro ouço das crianças que determinada atividade não é para meninas (ou vice-versa), que estas os julgam mais fortes

que elas, que as meninas não querem brincar junto com eles por considerarem estes mais espertos e não as deixarem participar da brincadeira, ou ainda, pedidos ansiosos por uma competição que coloque meninos contra meninas a fim de comparar habilidades.

Por parte dos/as professores/as, a situação também é corriqueira. Mesmo que alguns/mas docentes tenham tido algum contato com essa temática durante a sua formação profissional, nossa formação como cidadã/o aconteceu dentro dessa mesma sociedade das crianças de hoje e de nossos avôs e avós, de valores, visões de mundo e crenças que, apesar de terem sofrido modificações significativas, trazem ao dia-dia questões que remetem a tal tema e que aparecem como paradigmas. Eu mesma já me deparei em vários momentos com as crianças em que reforçava essas diferenças entre os gêneros, tomando-as como “naturais”, como se fossem inatas aos sujeitos.

Em contrapartida, pesquisas como as de Elaine Romero (1995) e Daniela Finco (2004) mostram que as crianças pertencentes à faixa etária que compõe a Educação Infantil ainda não incorporaram o sexismo da forma como ele está disseminado na sociedade adulta, pois a construção das diferenças e a hierarquização dos sexos é um longo processo que vai se dando ao longo da vida, com a socialização das crianças.

Helen Bee (1996), de certa forma, colabora para reforçar essa idéia, pois acredita que as crianças passam por diferentes etapas até finalmente terem formada a percepção do seu próprio sexo durante o desenvolvimento infantil. Segundo a autora, tal percepção não estará pronta antes dos cinco ou seis anos de idade e é a partir de então que essas crianças começam a seguir as regras sociais de comportamento adequadas ao seu sexo.

Apesar de sermos todos frutos de construções sociais que em diferentes situações colocam em pólos opostos homens e mulheres, muitas reflexões a respeito do assunto e lutas sociais já trouxeram mudanças. É um processo lento, mas que deve ser trabalhado e repensado dentro de todos os contextos sociais. Penso que tanto a escola quanto a Educação Física devam fazer parte desse trabalho e desse processo de mudança na forma de olhar para mulheres e homens, meninas e meninos.

Ter a preocupação em discutir as construções de gênero na Educação Infantil significa estar em busca de uma educação mais igualitária e livre para que as crianças tenham oportunidade de interagir espontaneamente, sem recriminação ou discriminação, com todos/as que participam de seu círculo social, desde as primeiras relações por elas estabelecidas. Pensando

na escola como o primeiro momento coletivo de educação, seria fundamental identificar como acontecem essas relações no interior da instituição escolar para começarmos a incorporar a igualdade de gênero e extinguir práticas sexistas.

Para desenvolver essa pesquisa, trabalhei dentro de escolas de Educação Infantil da cidade de Vinhedo, interior do Estado de São Paulo, onde há a presença de cinco professoras e um professor de Educação Física trabalhando com esse nível de escolarização, dentre as quais me incluo. Meu objetivo foi identificar e analisar situações que envolvem as relações de gênero nos momentos de interação entre professor/a e alunos/as durante a aula de Educação Física.

O estudo está organizado em seis partes. Na primeira parte tive a intenção de justificar e indicar os motivos da escolha de pesquisar sobre as relações de gênero nas aulas de Educação Física com crianças nas escolas de Educação Infantil.

Na segunda parte, trago evidências sobre os primórdios da Educação Infantil fazendo um resgate histórico, além da relação estabelecida entre a Educação Infantil e a Educação Física, como se deu a introdução desta nas escolas infantis e questões sobre a legitimação da Educação Física nesse nível da educação. Logo adiante, apresento a conceituação e origem do termo gênero, o qual me pautou para desenvolver esse trabalho, acompanhada de discussões sobre as conexões entre gênero e Educação Física. Esta parte é finalizada com uma reflexão a respeito do sexismo presente nos brinquedos e brincadeiras infantis.

A terceira parte define a metodologia utilizada na pesquisa e apresenta as escolas onde foram feitas as pesquisas de campo, tal qual o professor e a professora que dela participaram.

Transcrições sobre as formas de organização docente para a realização da aula de Educação Física aparecem na quarta parte.

Na quinta parte, surgem as situações práticas das aulas de Educação Física. As diferentes formas de trabalho entre a professora e o professor, as expectativas e incentivos distintos para meninos e meninas e como lidam com o sucesso ou o fracasso de um e outro gênero são temáticas destacadas.

Nas considerações finais, sexta e última parte, procuro reunir percepções que se destacam ou se repetem nas duas escolas e refletir sobre os modos como o professor e a professora interferem e produzem significações nas relações de gênero durante suas aulas.

2 Educação Infantil, Educação Física e Gênero: questões conceituais

2.1 Situando a Educação Física na Educação Infantil

A presença da Educação Infantil na educação brasileira foi oficializada há cerca de 20 anos, quando a Constituição de 1988, juntamente com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) que surge em 1990, garantem a Educação Infantil como um “direito das crianças, dever do estado e opção da família” (SONIA KRAMMER, 1995, p. 3). A Lei de Diretrizes e Bases (LDB - Lei no. 9.394 – Darcy Ribeiro de dezembro de 1996) a considera como a primeira etapa da Educação Básica, muito embora ela ainda não seja considerada obrigatória¹.

Com relação à Educação Física, apesar de ser um componente curricular obrigatório no ensino fundamental, na Educação Infantil ela não o é. No entanto, temos aqui uma questão contraditória, pois a mesma LDB determina que as aulas de Educação Física estejam presentes na Educação Básica, o que compreende a Educação Infantil, o ensino fundamental e médio. Porém, conforme nos lembra José Ribamar Pereira Filho (1997),

...a nova LDB não garante a obrigatoriedade de oferecimento de creches e pré-escolas (Art. 4* e seus incisos) por parte dos governos, logo tendem logicamente a ter dificuldades de interpretar a Educação Física como componente curricular obrigatório na Educação Infantil.

A Educação Infantil tem sua origem com a revolução industrial, já que com as transformações sociais e econômicas que se deram após esse acontecimento, as mulheres, devido às conquistas de alguns direitos sociais advindos da luta do chamado movimento feminista, começam a deixar seus lares para ingressar no mercado de trabalho. Sendo assim, as crianças de

¹ Há proposta de mudança na legislação, elaboradas em 2005, pela deputada Sandra Rosado (Proposta de Emenda à Constituição 393/05) e ainda em tramitação, que tornaria a Educação Infantil obrigatória a partir dos três anos. Informações a esse respeito podem ser consultadas em [http://www.campanhaeducacao.org.br/boletim/99.htm#Educação infantil poderá ser obrigatória](http://www.campanhaeducacao.org.br/boletim/99.htm#Educação%20infantil%20poder%C3%A1%20ser%20obrigat%C3%B3ria). Acesso em: 15.09.2009.

zero a seis anos passam a ser assistidas por instituições especializadas. De acordo com Moysés Khulmann Jr. (2003), essas instituições não tinham caráter obrigatório como acontecia com as escolas tradicionais, uma vez que, quanto menor a criança, defendia-se a permanência desta junto à figura materna.

A partir da década de 1920, aparece a idéia de uma democratização do ensino, vendo a educação como um direito de todas as crianças (entre zero e seis anos de idade), consideradas agora como iguais (KRAMER, 1995).

Na década de 30, iniciou-se, mesmo que de maneira desordenada, a implantação de creches, jardins-de-infância e pré-escolas. É então nessa mesma época que, com o foco voltado às crianças nos debates em torno da educação escolar, o governo do Brasil começa a preocupar-se com a Educação Física e a higiene das mesmas, tendo como principal objetivo o combate à mortalidade infantil (KRAMER, idem).

O município de São Paulo começa a estruturar na mesma década os Parques Infantis, cuja proposta era receber crianças com idade entre três e seis anos e de sete a 12 (doze) anos fora do horário escolar em um mesmo ambiente. Seguindo as idéias de Mário de Andrade, diretor do Departamento de Cultura entre os anos de 1935 a 1938, esse espaço valorizava “uma nova referência para a nacionalidade, com elementos do folclore, da produção cultural e artística, das brincadeiras e dos jogos infantis” (KHULMANN JR., 2003, p. 11). De acordo com Kátia Danailof (2007), esses parques deveriam estar localizados em ambientes urbanos, mais especificamente, em bairros onde a maior parte da comunidade fosse composta por operários/as, objetivando uma relação de parceria entre escola e família. A mesma autora relata que a intenção era “compreender ‘a rede sóciocorporal’ que construía, e era constituída, na cidade de São Paulo” (p. 3). Assim como as escolas, creches e centros de saúde,

...os parques infantis são alguns dos espaços que deveriam abrigar as crianças e, com isso, a cidade passa a ser mapeada pelas ações destinadas à infância, gerando assim sua institucionalização. Apesar da singularidade das ações que caracterizam e diferenciam esses espaços, cada um contribuiria com os cuidados destinados a proteger as crianças do perigo das ruas. (DANAIOLOF, 2007, p.2)

Outra característica relevante é que os Parques Infantis também enfatizavam a prática de atividades físicas voltada, já nessa década, para a orientação esportiva e cultura física:

Ali, a educação moral e a formação do cidadão passam pelo cultivo da polidez, da ordem e do senso estético, por meio de exercícios regrados conduzidos pela mestra. Mas, nos dois casos, alega-se estar levando em conta as necessidades da criança, o que se transformará em um argumento recorrente. (KHULLMANN JR., 2003, p.13)

Aos poucos, as idéias pedagógicas vão sendo incorporadas nas escolas de Educação Infantil. Ao longo dos anos, a proposta passa então a ser a de acompanhar ou, ao menos, favorecer o desenvolvimento da criança. Podemos perceber, em vários momentos, uma preocupação em relação ao desenvolvimento motor das crianças. Em uma publicação de 1952 do Departamento Nacional da Criança (DNCr, criado em 1940), ressalta-se a importância da recreação e da Educação Física nas creches: “pela atividade lúdica, pelo exercício das atividades espontâneas, a criança entra em contato com o ambiente e se torna mais objetiva e observadora, aprende a manipular os objetos, desenvolve o equilíbrio e a habilidade neuro-muscular.” (KHULLMANN JR., 2003, p. 15)

As políticas educacionais dos anos de 1970 defendiam uma educação compensatória para as crianças de zero a seis anos, conforme nos diz Krammer (1995). De acordo com a autora, documentos do Ministério da Educação (MEC) e do Conselho Federal de Educação refletiam essa idéia, defendendo a posição de que a pré-escola poderia evitar futuros problemas relacionados ao fracasso escolar. Porém a insatisfação e o debate crítico por parte de diversas áreas do saber motivaram a busca de alternativas para mudar essa visão de criança carente, deficiente, defasada que os documentos oficiais de órgãos do governo federal defendiam. Essa proposta impulsionou a reflexão sobre o currículo e funções da pré-escola e relacionou-a a escola de 1º grau.

Na década de 80, surgem discursos que defendem que a criança deve ser respeitada em suas especificidades e considerada como cidadã. É nessa década que também a Educação Infantil tem ganhos consideráveis como a criação da Constituição de 1988, que garante o direito à educação das crianças de zero a seis anos e o dever do Estado de oferecer creches e pré-escolas.

Até então, as instituições brasileiras de Educação Infantil, funcionavam sem uma orientação específica, apesar do calor em torno das discussões voltadas para essa temática aumentarem cada vez mais. Conforme nos conta Ana Lúcia Goulart de Faria (2006, p. 284), a primeira orientação para a educação de crianças em creches que aconteceu no Brasil “foi

realizada pelo Conselho Nacional dos Direitos da Mulher (CNDM) e pelo Conselho Estadual da Condição Feminina (CECF), denominada “creche-urgente”, também nos anos 80.

No ano de 1990, é apresentado o ECA. Nessa década, além da LDB (1996), tivemos também o surgimento do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI, BRASIL, 1998), documento integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) produzido pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, BRASIL, 1998). Todos esses documentos têm a intenção de garantir o oferecimento desse nível de escolarização e organizar questões da política da Educação Infantil como a formação de profissionais, o desenvolvimento do currículo, o respeito à diversidade.

Em 2004, é lançado outro documento intitulado Política Nacional de Educação Infantil, que também vem em prol dos direitos das crianças de zero a seis anos.

Krammer (1995) nos lembra que, apesar desses documentos desenvolvidos ao longo de 20 anos, somente nos últimos anos é que redes de educação públicas municipais e estaduais, assim como as universidades têm buscado expandir com qualidade a Educação Infantil.

A relação da Educação Física com a Educação Infantil e sua produção voltada para esse nível, datam do século XIX no Brasil, quando encontramos estudos e debates sobre o papel da Educação Física (ainda chamada de Ginástica) em instituições educacionais para crianças de até seis anos (KHULLMANN JR., 1991 apud NARA OLIVEIRA, 2003).

Apesar de incentivada e ressaltada como uma prática importante ao longo dos anos devido aos benefícios que poderia trazer como a ênfase no aspecto lúdico, no desenvolvimento de habilidades corporais ou o acesso a conhecimentos e práticas da cultura corporal, a Educação Física nas escolas de Educação Infantil no Brasil nunca foi obrigatória. De acordo com o RCNEI, a Educação Física aparece dentro do tema **Movimento** que é um dos “eixos de trabalho orientados para a construção das diferentes linguagens pelas crianças” (BRASIL, 1998, v.3, Apresentação, p. 9). O documento vê o trabalho com o movimento como mais uma possibilidade de conhecimento do mundo por parte das crianças, pois acredita que é através dele que essas atenderão suas necessidades básicas e incorporarão aspectos culturais do seu cotidiano.

Mas afinal, o que é a Educação Física no contexto da Educação Infantil? O que justifica sua presença nesse ambiente? A discussão a respeito dessas questões envolve controvérsias.

Deborah Sayão (1999) nos lembra que a inserção da Educação Física assim como de outros conteúdos, como o inglês e a informática nas escolas infantis foram iniciativa do setor privado que, durante as décadas de 70 e 80, usaram a introdução desses elementos como estratégia de mercado, visando aumentar o número de crianças matriculadas nessas instituições.

Um dos pontos que se tem discutido com veemência diz respeito à tendência a um ensino compartimentado quando da presença de um profissional “especialista”² na escola de Educação Infantil. De acordo com Eliana Ayoub (2001, p.55), a fragmentação do conhecimento pode levar a “possíveis indefinições e conflitos em relação aos papéis de cada professora(or), à organização dos horários das aulas na jornada cotidiana e (...) às hierarquizações e disputas por espaços de trabalho.” Em decorrências dessas conseqüências, a autora defende que essa fragmentação seja substituída pela parceria entre os profissionais de diferentes áreas que trabalham na educação e no cuidado das crianças. Nesse caso, conclui que “a presença de profissionais “especialistas” no contexto da educação infantil pode constituir-se numa rica possibilidade para o desenvolvimento de trabalhos em parceria nesse nível de ensino” (p. 56).

A presença do/a professor/a especialista também remete à idéia de uma educação preparatória para o ensino fundamental, motivo de discussão e discórdia quanto à presença desses/as nesse nível de ensino.

Outra questão relevante para a qual estudiosos da educação tem chamado a atenção é sobre qual profissional deve trabalhar com a Educação Física nesse nível de ensino? Será que cabe necessariamente aqueles profissionais formados nessa área?

Retomo as palavras de Sayão (1999) que afirma que atualmente, de maneira geral, “não há, nos cursos de licenciatura em Educação Física, uma preocupação em formar professoras para intervirem na educação de zero a seis anos” (p.223).

Estudando o currículo e o plano pedagógico do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá, Adriana Cavalero e Verônica Muller (2009) constataram que

² Campos (1999) define como especialista o professor com formação superior que atua a partir da 5ª série do ensino fundamental em uma disciplina específica. Esse também é o termo utilizado pelos docentes na rede municipal de Vinhedo.

“os futuros profissionais de pedagogia não têm disciplinas que contemplem a educação física na sua grade curricular” (p. 245).

E completam:

Nessa formação não consta um estudo específico sobre Linguagem Corporal ou Cultura de Movimento ou ainda Ludicidade, conteúdos que necessitam como base o “Movimento”, o mesmo explícito no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e cujo conteúdo não é tratado no curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá (p. 245).

Quanto ao currículo do curso de Educação Física nessa mesma universidade, foi observado que apesar de apresentar uma ênfase no estudo do movimento sobre diversos aspectos (fisiológico, psicológico, cultural, social, biológico, educacional, desenvolvimentista, dentre outros), não há nenhuma disciplina voltada especificamente para o trabalho na Educação Infantil.

Como ex-aluna do curso de graduação em Educação Física na Universidade Estadual de Campinas, recordo-me de ter tido uma única disciplina voltada ao trabalho com crianças durante os cinco anos de curso. Tal disciplina tratava tanto da Educação Infantil quanto dos anos iniciais (1^a à 4^a série, antes da introdução do ensino de nove anos) do Ensino Fundamental. Frente a esses fatos, concordo aqui com Ayoub (2001, p.57) quando afirma que “as discussões em torno da educação infantil como um todo, suas problemáticas específicas e suas relações mais amplas com o contexto educacional brasileiro, parecem não fazer parte da formação dos(as) licenciados(as) em educação física”.

Essa é uma longa discussão que envolve diferentes posicionamentos frente às indagações que são postas ao analisar a Educação Física associada à Educação Infantil.

Porém, enquanto não existe um consenso a respeito do efetivo valor da Educação Física na Educação Infantil, temos como certo que ela está presente ao menos em alguns desses ambientes atualmente, tanto no setor público (em que restrinjo essa pesquisa) quanto no privado.

São poucos os municípios brasileiros que contam com professoras/es de Educação Física nas escolas de Educação Infantil. Desde 2005, o município de Vinhedo é um deles. Até dezembro de 2006, os/as professores/as tinham um contrato com a prefeitura e davam aulas de Educação Física nessas escolas. Nesse mesmo período, foi realizado um concurso público para o cargo de professor/a de Educação Física no nível infantil e, desde janeiro de 2007,

temos professores/as efetivados. Na região metropolitana de Campinas, além de Vinhedo, apenas Paulínia, Valinhos e Monte Mor oferecem tais aulas para o nível de escolarização que aqui será estudado³.

No caso da rede municipal de Vinhedo, ainda atualmente é confusa a situação das/os professoras/es especialistas. Pode-se dizer que até o momento, permanece de alguma forma uma fase de adaptação para a introdução destas/es nas escolas infantis. Professoras e professores de Educação Física, Educação Artística e os/ as polivalentes fazem um planejamento anual em conjunto com seus pares, porém sem ter contato com o trabalho desenvolvido pelos outros grupos, sendo que todos irão trabalhar em um mesmo ambiente, seguindo orientações comuns da secretaria de educação municipal. Não é realizada uma troca de informações frequente mesmo entre professoras e professores de uma mesma escola. Após a elaboração do planejamento, como professora de Educação Física, eu tenho conhecimento do que será trabalhado nas aulas dessa disciplina nas escolas de Educação Infantil de todo o município, mas não conheço o que será feito dentro da sala com as crianças nas escolas em que eu atuo.

Durante os anos em que faço parte do corpo docente da rede, já aconteceram situações em que eu trabalhei com as crianças um mesmo conteúdo trabalhado pela “professora de sala”⁴. E isso parece não ser um problema exclusivo meu. Outras professoras com que conversei nas últimas reuniões me relataram situações semelhantes. Nem sempre, isso se dá por má vontade ou falta de profissionalismo. Muitas vezes, o problema é decorrente do pouco tempo em que nós, especialistas, passamos na escola. Todas as professoras e professores especialistas da rede municipal de Vinhedo trabalham em mais de uma unidade escolar. Por serem escolas com poucas salas, as jornadas semanais de 30 horas/aula semanais só conseguem ser cumpridas somando-se duas ou mais unidades que ficam a cargo de um/a mesmo/a docente. Cada sala tem apenas uma aula ministrada pelos/as especialistas por semana. Na maioria dos casos, um dia por semana na escola é o tempo que o/a professor/a precisa para trabalhar com todas as salas de uma mesma unidade escolar. No dia seguinte, provavelmente ele/a estará em outra unidade. O HTPC,

³ Um dos primeiros municípios brasileiros a ter professores de Educação Física atuando na Educação Infantil foi Florianópolis. Tal experiência foi analisada por Débora Sayão (1996), a qual será trabalhada no item 2.3 dessa dissertação.

⁴ Esse é o nome comumente usado dentro das instituições para distinguir os/as professores/as polivalentes dos/as especialistas (Educação Física, Educação Artística e Educação Especial), que também será empregado ao longo do texto.

reunião semanal entre todos/as os/as professores/as de uma determinada escola, poderia ser usado para essa troca de informações, porém, muitas vezes fica inviável o deslocamento entre escolas além do que cada unidade estabelece um horário para a realização desse encontro que nem sempre cabe dentro dos horários das/os professoras/es especialistas. Isso faz com que geralmente estas/es determinem uma escola específica para o cumprimento dessa carga.

Em alguns casos, a transmissão da informação também falha. Em um encontro que reuniu todos/as os/as professores/as da rede em dezembro de 2009, foi novidade para muitos/as (inclusive para mim) que a linha pedagógica seguida pela rede desde que tomou posse a administração atual (iniciada em janeiro de 2009) é a sócio-interacionista⁵, na qual deveríamos supostamente nos pautar para desenvolver nosso trabalho.

2.2 Sobre o conceito de Gênero

Quando nos referimos aos conhecimentos de que trata a Educação Física (dança, capoeira, luta, esporte, jogos...) que compõem a chamada cultura corporal (COLETIVO DE AUTORES, 1992⁶), é comum ouvirmos frases que classificam as pessoas do sexo masculino, independentemente da faixa etária em que estejam como aquelas que levam vantagem sobre o sexo feminino. Na mídia, nos livros, filmes e artigos científicos é reforçada a idéia de superioridade masculina, respaldada em aspectos fisiológicos como maior força, velocidade, agilidade e, conseqüentemente, melhor desempenho esportivo. A intensidade com que a biologia vem atrelada aos estudos de Educação Física foi também o argumento que justificou e sustentou durante muitos anos a separação entre meninos e meninas nas aulas. Conforme nos diz Anne Fausto-Sterling (2002, p. 21), essa visão biológica tende a impor verdades que “nossos corpos incorporam e confirmam”. Ademais, outras diferenças são estabelecidas, colocando constantemente as mulheres em situação de desvantagem com relação aos homens como

⁵ Conforme define Vigotsky, a pedagogia sócio - interacionista concebe a aprendizagem como um fenômeno que acontece na interação com o outro e com o meio através da internalização, a partir de um processo anterior, de troca, que possui uma dimensão coletiva.

⁶ Os autores da referida obra, citados por ordem alfabética, são Carmen Lúcia Soares, Celi Taffarel, Elizabeth Varjal, Lino Castellani Filho, Micheli Escobar e Valter Bracht.

diferenças de salário ou premiações pagas a atletas homens e mulheres ou ainda, menor cobertura da mídia aos eventos esportivos femininos. Quando aparecem nesses órgãos de comunicação, muitas vezes o que é destacado na atleta é sua beleza ao invés de sua habilidade no esporte que pratica. Em alguns casos, o bom desempenho nem chega a ser um pré-requisito.⁷ Conforme dito por Rita de Biagio (2005, p. 33) “esses conceitos, tão comuns em nosso cotidiano, expressam, na verdade, estereótipos sobre masculinidade e feminilidade”.

Parte do título de um trabalho de Silvana Goellner (2001, p. 220) pode introduzir o que aqui pretendemos discutir: afinal, “do que falamos quando em gênero falamos?” A autora lembra que a palavra “gênero” tem sido recorrente em pesquisas, ensaios, resenhas e textos produzidos por autores/as vinculados/as à área de Educação Física. Apesar do debate mais intenso sobre o tema, as diferenças nas construções de gênero acabam algumas vezes por segregar a sociedade de forma desigual e desvantajosa para os sexos em diferentes contextos sociais.

Guacira Lopes Louro (1997) nos mostra que o conceito de gênero tem sua origem intimamente ligada à história do movimento feminista ocidental, iniciado no século XIX. A chamada “primeira onda do feminismo”, marcada pelo “movimento voltado para estender o direito de voto às mulheres” (LOURO, 1997, p. 215), com preocupações mais políticas e sociais e a “segunda onda”, que além dessas já citadas, preocupava-se também com as construções teóricas em torno do assunto, compõe o movimento feminista e desenvolvem as reflexões acerca da definição do conceito e das construções de gênero. A “terceira onda” caracteriza-se pela organização das mulheres que se unem para formar revistas, grupos de estudos e promover eventos, com o objetivo de fazer avançar os estudos que davam visibilidade à mulher.

Esse percurso do feminismo ultrapassou inúmeros obstáculos enfrentando a força das justificativas que reforçavam as explicações de cunho biológico, as explicações de cunho religioso ou ainda as análises do sistema capitalista para alimentar as desigualdades e diferenças entre homens e mulheres.

De acordo com Dagmar Meyer (2003), as feministas passaram então a argumentar que:

...são os modos pelos quais as características femininas e masculinas são apresentadas como mais ou menos valorizadas, as formas pelas quais se re-conhece e se distingue

⁷ Sobre essas questões vide ALTMANN, 2009.

feminino de masculino, aquilo que se torna possível pensar e dizer sobre mulheres e homens que vai construir, efetivamente, o que passa a ser definido e vivido como masculinidade e feminilidade, em uma dada cultura, num determinado momento histórico. (p. 14).

Surge então o termo *gender*, traduzido como gênero para a língua portuguesa. Louro (1997) nos fala da diferença no significado de *sex* e *gender* trabalhado pelas feministas anglo-saxãs. Enquanto o primeiro termo nos remete fortemente a um determinismo biológico, o segundo tem a intenção de acentuar “o caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo” (JOAN SCOTT, 1995, p. 72).

Há uma substituição da inicial denominação “estudos da mulher” para “estudos de gênero”, “na medida em que o foco dos estudos desloca-se da figura feminina para o da dimensão da construção relacional e da organização social entre os sexos” (GOELLNER, 2001, p. 33).

Sendo assim, podemos afirmar que “nesse contexto, o conceito de gênero passa a englobar todas as formas de construção social, cultural e linguística, implicadas com os processos que diferenciam mulheres de homens, incluindo aqueles processos que incluem seus corpos” (MEYER, 2003, p. 15).

Por ser objeto de preocupação de vários estudiosos, o conceito de gênero não possui uma compreensão única. Dessa forma, vários ramos das ciências propuseram-se a investigar e pensar questões a respeito dessa temática, como marxistas, feministas radicais, pós-estruturalistas, dentre outros.

Porém, “a preocupação teórica com o gênero como uma categoria analítica só emergiu no fim do século XX” (SCOTT, 1995, p.85). Assim, percebemos que até então, não se falava de gênero a partir de uma perspectiva social ou sexual que se constituía sobre uma base cultural. Raina Reiter, em sua obra de 1975, período em que se dava essa transição na forma de pensar as questões referentes a gênero, referindo-se aos estudos de antropólogos sobre a temática em questão, escreve que:

Quando investigam outras questões, os antropólogos raramente cometem o erro de ler automaticamente a partir da base biológica até a superestrutura construída sobre aquilo – já ao analisar gênero, eles fazem exatamente isso. (...). Em vez de assumir a biologia-como-destino (uma posição altamente duvidosa para um campo reconhecido por estudos de plasticidade cultural), nós precisamos incorporar informações sutis sobre biologia e

cultura dentro de novos modelos de como gênero opera em todas as sociedades humanas. (p. 14)⁸

Mas de onde surgiu a designação gênero? Donna Haraway (2004) relata que “a raiz da palavra em inglês, francês e espanhol é o verbo latino *generare*, gerar, e a alteração latina *gener-*, raça ou tipo” (p. 9). Em relação ao significado da palavra gênero dentro da língua portuguesa, esta geralmente aparece associada a outros contextos, como por exemplo, o musical e/ou literário, que não tratam dessa construção a que aqui me refiro.

Para efeito dessa pesquisa, podemos aqui pensar no termo gênero como “um conceito desenvolvido para contestar a naturalização da diferença sexual em múltiplas arenas de luta”, e ainda “explicar e transformar sistemas históricos de diferença sexual nos quais ‘homens’ e ‘mulheres’ são socialmente constituídos e posicionados em relações de hierarquia e antagonismo”. (HARAWAY, 2004, p. 11)

Scott (1995, p. 72) também traz contribuições significativas para conceituar a expressão, apresentando gênero “como uma maneira de se referir à organização social da relação entre os sexos”. A autora ainda completa que o termo foi aparentemente introduzido pelas feministas americanas como uma maneira de indicar uma “rejeição do determinismo biológico implícito no uso de termos como ‘sexo’ ou ‘diferença sexual’”.

Encontramos diferentes definições, mas há uma concordância de que as interpretações sociais são extremamente relevantes quando se fala em gênero. “Apesar de importantes diferenças, todos os significados modernos de gênero se enraízam na observação de Simone de Beauvoir de que ‘não se nasce mulher’ e nas condições sociais do pós-guerra que possibilitaram a construção das mulheres como um coletivo histórico, sujeito-em-processo.” (HARAWAY, 2004, p. 11)

Além de “introduzir uma noção relacional em nosso vocabulário analítico” (SCOTT, 1995, p. 72), uma vez que só se pode pensar em discutir as construções de gênero a partir do momento em que encontramos diferenças e/ou desvantagens de um sexo em relação a outro, também não podemos deixar de articulá-la a outras categorias, tais quais classe, idade,

⁸ Tradução minha do trecho original em inglês: “When investigating other issues, anthropologists rarely make the mistake of reading automatically from a presumed biological base to the superstructure built upon it – yet in analyzing gender, they do exactly this. (...). Rather than assuming biology-as-destiny (a highly questionable position for a field noted for its studies of cultural plasticity), we need to incorporate subtler information on both biology and culture into new models of how gender operates within all human societies.”

religião, orientação sexual e raça. Essa articulação, ou interseccionalidade, termo mais frequentemente citado nos estudos, pode ser definida como:

...uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outros. Além disso, a interseccionalidade trata da forma como ações e políticas específicas geram opressões que fluem ao longo de tais eixos, constituindo aspectos dinâmicos ou ativos do desempoderamento. (KIMBERLÉ CRENSHAW, 2006, p. 177)

Assim sendo, pode-se afirmar que ao se propor uma pesquisa sobre gênero, propõe-se ao mesmo tempo, uma abordagem mais multicultural da sociedade.

Olhar para as questões de gênero dentro da área da Educação Física é algo recente que se expande a cada dia. Um estudo feito por Renata Simões (2006) visou trilhar os caminhos percorridos pelos estudiosos que escreveram sobre essa temática, tendo como pontos norteadores as discussões na produção científica da área da Educação e da Educação Física sobre a categoria gênero e como a mesma categoria tem sido situada na instituição escolar e no contexto histórico cultural brasileiro. A autora concluiu que, no Brasil, até o início da década de 80, os estudos tanto “sugeriram a separação dos sexos, como também a distribuição desses em função dos esportes e das brincadeiras” (p.8). Somente a partir da década de 90 é que se podem encontrar textos que trazem debates acerca do contexto cultural e social, criticando a discriminação na qual se baseava a prática da Educação Física dentro de seus campos de atuação e acendendo discussões sobre diferentes formas de trabalhar. Foram citados pela autora os estudos de Connel (1990, 1995), Lopes & Galvão (2001), Louro (1992, 1997, 2000), Moreira (1999), Nóvoa (1991, 1995, 1998), Perrot (1988, 1989), Rosemberg (1982, 1985, 1990), Scott (1990, 1992), Silva (1994, 1996, 1999), Soihet (1998), Vidal (1998) e Sousa & Altmann (1999).

2.3 As relações de gênero nas Escolas de Educação Infantil e a Educação Física

As ocasiões em que meninos e meninas estão juntos são muito mais relevantes para analisar as relações de

gênero do que as ocasiões em que estão separados.
(BARRIE THORNE, 1993, p. 59)⁹

Ao falar da relação entre Educação Física e gênero, que pretendemos aqui olhar mais de perto, Goellner (2001, p. 220) assume que, devido ao recente interesse em analisar essas categorias em associação, “ao se tratar de ‘estudos de gênero’, somos nós da Educação Física brasileira uma área de conhecimento ainda na infância”. De qualquer forma, refletirei aqui acerca de algumas relações entre essas duas categorias e a escola de Educação Infantil.

Podemos perceber que a escola configura-se tradicionalmente como um espaço de domínio feminino. A presença masculina dentro do ambiente escolar, na maioria dos casos, é marcada pelo guarda da escola (profissão que, por sua vez, é tradicionalmente povoada por homens). Mesmo a chamada Associação de Pais e Mestres (APM) raramente é composta por algum pai de aluno/a. Os cursos de pedagogia e os extintos magistérios têm (ou tinham, no caso do segundo) um público predominantemente feminino. Dentre o corpo docente que compõe o quadro da Educação Infantil da cidade de Vinhedo, existem apenas dois professores, sendo um deles de Educação Física e outro de Educação Especial. Nesse nível de educação, em meio ao constante rodízio de profissionais, o município conta com aproximadamente 130 docentes.

Com exceção das séries do ensino fundamental em que há aquela constante troca de professores durante o período, cada qual trabalhando em disciplinas específicas separadamente, onde é mais comum encontrarmos professores em algumas delas, ainda são as mulheres que predominam dentro do ambiente escolar voltado para a educação básica. Nalu Faria e Míriam Nobre (2003) explicam essa predominância:

A maioria das professoras dá aula para o primário, já são menos as que trabalham no nível secundário e muito poucas as da universidade. Quando estão na universidade, elas se concentram em determinadas áreas, como educação e psicologia e têm menos acesso a promoção, a títulos, etc. esse exemplo mostra que, mesmo dentro de uma determinada categoria, formas de divisão sexual são recriadas. (p. 31)

Mas nem sempre foi assim. Louro (1997) nos conta que o processo educativo moderno configura-se com a presença do mestre, que mais do que ensinar, deveria ser um exemplo para seus alunos (todos do sexo masculino). Esses mestres tinham seu trabalho

⁹ Tradução minha de: “The occasions when girls and boys are together are as much a component of gender relations as the occasions when girls and boys are apart.”

orientado por manuais que deveriam ser rigidamente seguidos, assim como fizeram as religiosas que os seguiram na educação das meninas.

No Brasil, a escolarização seguiu esse mesmo modelo religioso e masculino que permaneceu por muitos anos, mesmo depois de ter seu fim oficialmente decretado, no final do século XVIII.

Não foi de uma hora para outra que a escola deixou de ser predominantemente masculina para tornar-se feminina. A mesma autora acima mencionada mostra algumas razões da transição na dominação do espaço escolar:

Talvez, mais adequado seria entender que, naquele momento, um processo de urbanização estava em curso, no interior do qual – além da presença de outros grupos sociais, como os imigrantes, de outras expectativas e práticas educativas e de outras oportunidades de trabalho – um novo estatuto de escola se instituiu. O magistério se tornará, nesse contexto, uma atividade *permitida* e, após muitas polêmicas, *indicada* para mulheres, na medida em que a própria atividade passa por um processo de resignificação; ou seja, o magistério será representado de um novo modo na medida em que se feminiza e para que possa, de fato, se feminizar (LOURO, 1997, p. 95 – grifos da autora)

Há então uma vinculação das tarefas consideradas fundamentalmente ou “naturalmente” femininas com a capacidade para exercer o magistério e, além disso, uma nova visão da “escola feminilizada”: cada aluna ou aluno deve ser tratado pelas professoras como seus filhos ou suas filhas.

Na Educação Infantil, encontramos mais um motivo que legitima a mulher no espaço escolar: a associação entre o cuidar e o educar, ações historicamente de obrigação feminina. O RCNEI, documento indicado como referência para a elaboração do trabalho nas escolas de Educação Infantil, exalta a indissociabilidade dessas duas ações no trato com crianças (BRASIL, 1998).

Em tempos mais recentes, o retorno da figura masculina, representada pelo professor de Educação Física na escola de Educação Infantil já foi proposta, como nos mostra Sayão (1996). Em sua dissertação de mestrado, a autora relata o caso da cidade de Florianópolis, onde a intenção da Rede Municipal de Ensino era, no início dos anos 80, que fossem contratados apenas homens para o cargo de professores de Educação Física, para que as crianças pudessem ter dentro desse ambiente um modelo masculino, o que supostamente supriria a carência de tal. A mesma interpretação é feita atualmente por uma instituição privada de ensino na cidade de

Valinhos, vizinha à Vinhedo, que só contrata professores homens para trabalhar com as crianças matriculadas na educação infantil nas aulas de Educação Física.

Apresento brevemente outro trabalho que retrata como, ainda que timidamente, os homens vêm pouco a pouco ocupando lugares nas escolas infantis. Ao pesquisar o trabalho de professores homens feito com crianças entre seis e oito anos de idade na rede municipal de Belo Horizonte, Frederico Cardoso (2006, p. 5) percebeu que “há uma *preferência* dos homens em assumir as aulas de educação física ou de gestão da educação, espaços notadamente ainda demarcados para as vivências de suas masculinidades”. Na época em que foi realizada a pesquisa, a rede contava com nove professores homens concursados, o que correspondia a menos de 1% do total, de acordo com o pesquisador. Dentre eles, apenas dois atuavam diretamente com os alunos, sendo um professor polivalente e o outro, de Educação Física. Os demais ocupavam cargos administrativos ou haviam sido readaptados. Cardoso concluiu que, mesmo em meio a debates sobre a transformação de papéis sociais, igualdade de gênero e transformações do comportamento masculino, ao assumirem cargos vistos socialmente como tipicamente masculinos, os homens contribuem para uma “reprodução das relações sociais de gênero em que os homens continuam gozando de mais privilégios na hierarquia de cargos com mais prestígio, em funções administrativas de atribuição de controle e poder” (p. 5).

Entretanto, a Educação Física de fato parece ser uma das principais (dentre poucas) portas de acesso, uma área que “permite” a presença da figura masculina no interior do ambiente escolar. Uma matéria na internet com o título “A importância da figura masculina na escola de Educação Infantil” serve para ilustrar o que quero dizer. Segue um trecho do texto de Kelin Becker (2007), exemplificando onde estariam os homens que lá podemos encontrar:

...o avião nos braços do professor de teatro, o timbre forte da voz masculina do professor de música, os movimentos do professor de capoeira, os limites do professor de judô, os mergulhos nas mãos do professor de natação, a força do professor de tênis.

Como se pode perceber, além de executar tarefas aceitas socialmente como “masculinas”, ainda aparecem adjetivos (forte, força) que qualificam positivamente e caracterizam as atitudes de um “legítimo homem”, como se quisessem firmar sua masculinidade, sua macheza, uma vez que este se encontra em um ambiente de predominância feminina. O ensino de artes, representado pelo professor de teatro e música também aparece como um

possível acesso masculino a esse espaço. O que parece é que a presença masculina é aceita, desde que seja fora da sala de aula, esse espaço de educação e de cuidados, “predestinado” às mulheres.

Finalizando o texto, o leitor aprende que esses homens:

...são alguns exemplos do quanto as figuras masculinas permeiam o universo infantil. E são modelos para nossos meninos e meninas, **de atletas, de homens, de vida saudável e por vezes até de heróis**. Algo deles ficará em cada criança, contribuindo para uma imagem positiva. A menina na procura futura de seu par, o menino na construção do homem que será. (grifos meus)

Seria essa a justificativa da presença de homens nas escolas infantis? Sua função se basta em apresentar o modelo ideal de desempenho esportivo (masculino, tomado como padrão), de saúde (que a sedentária professora de sala não é capaz de passar) de heroísmo (muitas vezes também associado à figura do atleta) ou de cidadão, para que cada criança se espelhe para se tornar um adulto feliz (e heterossexual, claro)?

Contudo, as transformações na forma de olhar para a Educação Física Escolar começam a ganhar mais força na década de 80, com o aparecimento de concepções pedagógicas que surgem para repensar o objetivo dessa prática na escola. Essas concepções têm como foco prioritário pensar o ensino fundamental. Porém, a educação de crianças nas escolas de Educação Infantil ainda apresenta muitas lacunas como um todo, conforme pudemos observar nos escritos acima, inclusive na Educação Física. Como nos mostra Amada Fonseca Soares (2002, p. 16), “o desafio de construir uma proposta curricular (também) para a Educação Física na Educação Infantil já está posto desde 1996, quando a lei propõe a disciplina como componente curricular na educação básica.”

Ainda podemos pensar que, se na escola, as construções de gênero se dão em discursos geralmente implícitos, nas aulas de Educação Física é comum ouvirmos relatos ou lembrarmos-nos de episódios onde esse processo é mais evidente. A observação de documentos antigos de grupos escolares revela freqüentemente uniformes, espaços, conhecimentos distintos sendo oferecidos para meninos e meninas. Nessa época, a crença no determinismo biológico explicava (sem ser contestada) as diferenças entendidas como naturais. Sousa (1994) nos traz um bom exemplo disso quando relata, em sua tese de doutorado, as discrepâncias percebidas após a análise de fontes documentais escritas e iconográficas de escolas públicas e particulares da rede

de ensino de Belo Horizonte, assim como relatos orais de profissionais que lá trabalharam e ex-alunos dessas instituições.

A resistência em mudar esse modelo permanece até hoje apesar das novas teorias e questionamentos trazidos pelos Estudos Feministas. Todavia, a atual instituição escolar já amenizou a diferenciação entre gêneros, ou ao menos, tornou-as menos evidentes.

É claro que não é a escola a única que contribui para a elaboração desse quadro social, uma vez que percebemos que as construções de gênero têm início ainda na vida intra-uterina. Segundo Romero (1995, p. 237-238):

Antes mesmo de nascer, meninos e meninas têm suas vias delineadas com base nas expectativas de seus pais, expectativas essas que variam de um sexo para outro. O bebê vai aprender a ser homem ou mulher, construindo um corpo masculino ou feminino, segundo seu aprendizado social. Se nascer homem, seu quarto será decorado com enfeites de cor azul, e se nascer mulher, naturalmente a cor rosa. Os primeiros presentes serão quase sempre distinguidos por essas cores, assim como os brinquedos próprios para um sexo e outro.

(...)

O bebê constrói, portanto, um corpo, mas não um corpo assexuado, constrói um corpo masculino ou feminino. Ao nascer, a criança já terá uma direcionalidade de sua educação. Os pais já têm mentalmente delineado o modelo de educação para o menino e a menina. A criança deverá, de qualquer modo, adaptar-se a esse modelo.

Como nos mostra Thorne (1993), os reflexos do movimento feminista dos anos 70 e 80, que pretendiam mostrar gênero como um construto social, visavam atingir, dentre outros, a ação de pais, professores, a mídia e fábrica de brinquedos para mostrar que “se meninos e meninas são diferentes, eles não são nascidos, mas *feitos* dessa forma”¹⁰ (THORNE, 1993, p. 2 – grifo da autora).

Em sua obra intitulada “Gender Play”, publicada em 1993, a autora explica que a construção social de gênero entre as crianças é um processo ativo que acontece todos os dias da vida, produzindo um senso de dicotomias e oposições e afirma que “as interações das crianças não são preparações para a vida, mas é a própria vida”¹¹ (IDEM, p. 3). Acredito que essa afirmação traz uma boa contribuição e justificativa para a realização desse trabalho, já que o objetivo da autora, semelhante ao que aqui pretendemos, foi analisar relações sociais construídas

¹⁰ Tradução minha do trecho original em inglês: “...if boys and girls are different, they are not Born but *made* that way.”

¹¹ Tradução minha do trecho original em inglês: “children’s interactions are not preparation for life; they are life itself.”

na interação entre adultos e crianças no ambiente escolar, atentando especialmente para as questões referentes a gênero.

Thorne realizou sua pesquisa com crianças tanto de anos iniciais de escolarização como o jardim de infância e a segunda série, quanto àquelas pertencentes à quinta, sexta e sétima série do ensino fundamental de duas escolas norte-americanas nos estados da Califórnia e Michigan nos anos de 1976, 1977 e 1980 e pode constatar que a categoria gênero é a que mais se destacava nesse ambiente. Segundo a autora, é este o maior marcador de identidade social.

Pensando na Educação Física, destacamos aqui as anotações da autora supracitada sobre os espaços e momentos reservados para as brincadeiras das crianças, já que não há descrições específicas sobre aulas de Educação Física escolar. Thorne alega que nessa hora a divisão de gênero é muito clara. Nas escolas estudadas, os meninos em geral ocupavam grandes áreas para jogos coletivos enquanto as meninas ficavam com espaços pequenos perto do prédio da escola, onde havia um chão de cimento para desenhar amarelinha ou pular corda. Ainda repara que as brincadeiras de meninos e meninas são bem separadas e um grupo respeita o espaço do outro sem questionar. Brincar de atividades próprias do gênero oposto geralmente não era permitido pelas crianças.

Um aspecto interessante apresentado por Thorne é que a junção entre gênero parece ser permitida em ambientes extra-escolares, como na vizinhança, por exemplo. Mas qual seria o motivo dessa separação ser mais freqüente na escola? A autora crê que isso se deva à história e à tradição, a um currículo oculto e a estereótipos presentes em livros, falas e gráficos que dirigem atenções diferentes para homens e mulheres. Outro aspecto que facilita essa interação é a maior liberdade de expressão proporcionada por esses ambientes contra o fato de a escola ser um espaço de maior vigilância. Levando em consideração o contexto em que se está inserido no momento, temos aqui a escola como uma grande aliada na reprodução de desigualdades sociais.

Indo além das aulas de Educação Física, podemos encontrar divisões das crianças de acordo com o gênero em outros momentos da rotina escolar. Nas escolas de Educação infantil, isso é bem evidente. Grupos, atividades, filas, ajudantes do dia, dentre outros aspectos são constantemente organizado para meninos e meninas separadamente.

De acordo com Michel Foucault, “disciplina é a arte de dispor em fila” (1999, p. 125) ou em grupo, por exemplo. Podemos ampliar esse conceito também para as outras circunstâncias que envolvem a segregação escolar, seja segundo o gênero, a idade, aptidão, desempenho, comportamento. Conforme será apresentado adiante, o fator disciplina é usado muitas vezes como justificativa para essa segregação.

É curioso citar a questão que envolve os banheiros escolares, que funcionam como “marcadores de sexo/gênero” (ADLA TEIXEIRA, ANA ELVIRA RAPOSO, 2007, p. 2). De acordo com Teixeira e Raposo (idem):

Os banheiros são espaços de alta densidade simbólica para a investigação das relações de gênero e sexualidade no contexto público e escolar. Materializam e expressam concepções e práticas de cuidado do corpo e do meio ambiente - já que são locais de depósito das excreções - marcadas por significados de sexo e gênero (p. 1).

Em um estudo sobre o tema apresentado, as autoras visitaram duas instituições de educação infantil que usavam de diferentes práticas quanto ao uso dos banheiros. Diferentemente da divisão entre “banheiro de meninos” e “banheiro de meninas” encontradas nas escolas da rede municipal de Vinhedo e em muitas outras instituições escolares como as que frequentei enquanto estudante, por exemplo, as que lhes serviram como objetos de estudo optaram, uma pela separação por idade, outra pela não separação, o que foi denominado como “banheiro misto”. Porém, apesar de parecer uma tentativa rumo a uma educação não-sexista, Teixeira e Raposo acreditam que essa atitude possa ter uma razão de ordem prática, ou seja, uma saída para conseguir atender a grande demanda escolar do que a busca de uma conscientização sobre as questões de gênero.

Visitando uma terceira escola onde os banheiros dividiam-se entre o tradicional feminino e masculino, as autoras em questão foram informadas pela coordenadora pedagógica que antes não havia essa separação e que ela só aconteceu por reivindicação das meninas que reclamaram da atitude de alguns meninos de molhar o assento do vaso. É relevante a observação que Teixeira e Raposo fazem a respeito dessa passagem:

Essa medida, porém, não resolve o problema da falta de cuidado dos meninos com o uso do equipamento coletivo, neste caso, o vaso sanitário. A partir dessa separação, as meninas puderam contar com banheiros mais limpos, exclusivos; contudo, perdeu-se a oportunidade de educar os meninos para o uso adequado do banheiro. Segundo uma norma cultural dominante, os meninos gozam de liberdade no uso do corpo, não

ocorrendo à educadora discipliná-los para o uso e a conservação da limpeza do banheiro. (p. 7)

Além disso, o estudo conclui que:

A organização dos banheiros públicos, portanto, é uma questão de política pública e de política educacional, e a escola é um local em que tais questões podem e devem ser problematizadas em suas implicações ambientais, culturais e de gênero. Assim, o uso conjunto do banheiro na educação infantil chama a atenção para uma prática que deveria ser estimulada nos vários contextos e níveis escolares, pois o uso comum dos espaços públicos requer o aprendizado do cuidado e conservação do ambiente e do respeito pelo outro, sem distinções de sexo ou gênero. (p. 10)

Esses são exemplos que envolvem relação de gênero que são, por sua vez, dentre outros, alguns dos recursos de controle social que se encontra nas escolas infantis.

Conforme afirma Romero (1990), “a escola atua como reprodutora da ideologia sexista dominante, bem como discriminadora dos papéis sexuais, e o professor têm atuação direta no reforço de padrões sexuais, permitindo acentuar, ao invés de minimizar, as desigualdades entre os sexos” (p.292). Considerando o/a professor/a como sendo o/a principal interventor/a responsável pela transmissão e reprodução de valores e crenças na escola, trago através desse estudo, momentos de interação entre professor/a e alunos/as que podem colaborar para reforçar ou romper os paradigmas sociais que classificam e hierarquizam homens e mulheres, meninos e meninas.

2.4 Brinquedos, brincadeiras e sexismo

Ainda relacionando os temas tratados aqui, ao pensar na criança como um sujeito social que traz consigo um histórico sociocultural carregado de significações, venho falar de uma atividade fundamental na infância: o brincar.

Pode-se dizer que o brincar é um aspecto muito importante para a criança, apesar de não ser o fator predominante da infância, conforme afirma Lev Vygotsky (1994). É através da brincadeira que ela desenvolve um amplo leque de conhecimento a respeito de si

mesma e do meio em que vive. Podemos observar desde a mais tenra idade, bebês brincando com os dedos dos pés ou lançando objetos e escondendo partes do corpo.

Vygotsky (1994) demonstra a influência do brinquedo (e do brincar) no desenvolvimento das crianças. Segundo este, quando muito pequenas, elas são incapazes de separar o campo do significado do da percepção visual, ou seja, nessa fase para ela ainda é impossível imaginar que um cabo de vassoura possa representar um cavalo. Porém, “é no brinquedo que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva, ao invés de uma esfera visual externa” (p. 126). Essa transição ocorre pela primeira vez, de acordo com o mesmo autor, na idade pré-escolar (entre dois e seis anos de idade), faixa etária em que se encontram as crianças presentes na escola de educação infantil, quando “a ação começa a ser determinada pelas idéias e não pelos objetos” (p. 128).

Os brinquedos desenvolvidos para e pelas crianças são um exemplo onde ficam explícitas as diferenças pré-estabelecidas para as meninas e para os meninos. Como nos lembra Elena Belotti (1975), enquanto as primeiras brincam de casinha e outras brincadeiras que remetem ao ambiente doméstico ou ao “universo feminino”, para os meninos ficam reservados os carros, aviões, navios de guerra, basicamente tudo o que forma um arsenal militar.

O trabalho de Flávia Teixeira (2001) faz uma análise de alguns brinquedos infantis e mostra que brinquedos semelhantes tornam-se específicos para um ou outro gênero de acordo com o tema que é apresentado na embalagem. Blocos de encaixar são um exemplo citado pela autora, que explica que para chamar a atenção das meninas, os blocos geralmente são colocados em uma caixa rosa com figuras e títulos que remetem a elementos como o casamento, maternidade e o ambiente doméstico. Já para os meninos, são exploradas as inovações tecnológicas e tudo o que remete à ação, ao dinamismo.

Alguns brinquedos que antigamente eram oferecidos apenas aos meninos ou entendidos como próprios para as meninas, hoje já podem ser explorados por crianças de ambos os sexos, contanto que tenham características que os aproximem de seu universo específico:

No carrinho da menina as flores apresentadas na forma de adesivos para enfeitar o carro, reafirmam uma entrada fantasiosa e improvável no mundo público, porta-malas com diversas maletas e um chaveiro com a chave em tamanho desproporcional, são os atrativos. (...)

Enquanto no carrinho dos meninos, a roda de magnésio no formato de estrela de cinco pontas, os vidros com película protetora e acabamento na cor do veículo, a maçaneta

cromada são os adereços para *aqueles que devem entender de carros* e para os quais o carro é mais do que um meio de transporte, é símbolo de poder. (TEIXEIRA, 2001 p.10)

Frente a essas constatações, a autora conclui que:

A aparente inocência do brinquedo contribui para (re)produção de identidades sociais, ensinando as crianças sobre os modos de ser homem ou mulher, e seguem construindo um discurso que determina um comportamento, uma forma de ser, naturalizando assim, atributos já instituídos, e “*quase*” universais na determinação do feminino, masculino, homem e mulher. (p. 3)

Essa afirmação pode servir também refletirmos acerca das brincadeiras tradicionais do universo infantil.

A Educação Física tem as brincadeiras como um de seus instrumentos principais no trabalho escolar. Culturalmente, essas também se apresentam divididas entre brincadeiras preferencialmente de meninos e outras de meninas.

Sissi Pereira (2004) se propôs a investigar as construções das relações de gênero nas aulas de Educação Física e de atividades recreativas de crianças da 2ª e 3ª Séries do Ensino Fundamental em Seropédica, município do Rio de Janeiro. Dentre outras questões, realizou uma pesquisa com as crianças onde o objetivo foi analisar os estereótipos de gêneros dessas relacionado a determinadas brincadeiras ou atividades corporais. Para tal, apresentou a cada criança, dezoito jogos e brincadeiras pré-selecionados em uma sondagem piloto. No topo da página com essa listagem de brincadeiras, colocou o desenho de uma menina, o desenho de um menino e o desenho de duas crianças, uma menina e um menino juntos e cabia à criança colocar embaixo de cada desenho as fichas com os nomes dos jogos e brincadeiras adequados ou preferidos por cada sexo, ou por ambos. As escolhas deveriam ser posteriormente justificadas. A maior parte das respostas revelou que, de acordo com os alunos e as alunas da escola escolhida para a realização da pesquisa, os jogos pré-desportivos (futebol, vôlei, tênis, basquete) são predominantemente voltados para a prática dos meninos. Dentre todos/as os/as alunos/as das quatro turmas que responderam à pesquisa, nenhum/a designou o futebol como uma atividade “para menina”. Na categoria jogos, apenas a queimada é entendida como um jogo onde as meninas têm participação mais efetiva. Ao analisar a lista de brincadeiras, atividades denominadas “mamãe posso ir?”, “galinha choca”, “coelhinho na toca”, “meus pintinhos venham cá” são determinadas como sendo aquelas onde as meninas brincam. Para os meninos, ficam

destacadas as brincadeiras de bolinha de gude e corrida. A justificativa das crianças pautava-se basicamente nos mesmos motivos. De acordo com Pereira:

...a participação dos meninos nas brincadeiras está condicionada a não colocar em dúvida a masculinidade deles. A falta de habilidade feminina aparece em várias brincadeiras para justificar o porquê das meninas não participarem, ou desistirem em função do vigor físico masculino. (p. 99)

A pesquisadora completa afirmando que “o machismo foi uma das justificativas dos meninos em relação à ausência das meninas em determinadas brincadeiras. Observa-se que, quando as atividades se aproximam da feminilidade ou da infantilidade, os meninos preferem não brincar” (p. 103).

Finco (2004) nos mostra em sua pesquisa que, ao observar as relações de gênero nas brincadeiras e brinquedos de meninas e meninos na Educação Infantil, constata que as preferências das crianças não são inatas, mas fruto de um aprendizado e de uma pressão social que impõe modelos a serem seguidos. A autora ainda afirma que “a escolha do brinquedo esta sendo relacionada à forma como ele vem sendo oferecido e permitido” (FINCO, 2004, p.48).

Podemos perceber aqui a relação entre o resultado das pesquisas das autoras citadas acima e a afirmação de Roselei Schimitz e Déborah Sayão (2002), quando alegam que a criança apresenta-se como um ser passivo frente às relações de gênero, internalizando e reproduzindo as relações adultas.

Nas aulas de Educação Física na Educação Infantil, que também faz uso de brincadeiras dentro da escola infantil, o/a professor/a certamente se depara com situações que estabelecem diferenças entre os sexos, conforme pretendo apresentar nas páginas que seguem.

3 Sobre a pesquisa de campo

3.1 Metodologia da pesquisa

A escolha do tema da pesquisa, norteador do objetivo que aqui foi buscado, partiu de um interesse meu por ser a Educação Infantil o nível de educação em que atuo profissionalmente como professora de Educação Física, associado à outra questão que me desperta a atenção que é a questão do gênero. Ao relembrar meus anos escolares na condição de aluna, visualizo claramente muitos momentos das aulas de Educação Física que separavam e hierarquizavam meninos e meninas, algumas vezes atendendo aos pedidos do/a professor/a, outras vezes, funcionando como uma forma de organização “automática” da turma.

Tal situação nunca me causou estranheza e só passei a refletir a respeito dessa questão no desenrolar do curso de graduação em Educação Física onde o assunto me foi apresentado, mas mesmo assim, brevemente. A realização da pesquisa tem a intenção de saciar, ou melhor dizendo, aumentar a curiosidade e o conhecimento acerca de tais pontos.

Optei por iniciar a pesquisa através de um levantamento bibliográfico, em busca de textos que abordassem as seguintes temáticas: relações de gênero, educação física relacionada à educação infantil, crianças e pedagogia da educação.

Diante desse material, dei início à pesquisa de campo, observando aulas de dois profissionais da área atuando com crianças na escola de Educação Infantil, os quais serão apresentados mais adiante. Durante todo o período de observação, foram sendo feitos registros em um diário de campo, com a finalidade de retomar situações relevantes e ter um suporte para posterior análise e reflexão dos momentos presenciados.

Posso dizer que essa é uma pesquisa de inspiração etnográfica, pois foram utilizadas ferramentas metodológicas que caracterizam a etnografia tais quais: é interpretativa, microscópica, não profética, busca uma análise densa da descrição dos acontecimentos, gestos e atitudes do universo pesquisado, além de uma simultânea análise das próprias reações frente ao outro, definida como reflexividade (CLIFFORD GEERTZ, 1989). François Laplantine (1988) contribui para esclarecer o termo quando diz que a reflexividade é a ação de refletir sobre aquilo

que se vê, sugerindo separação e identificação. Para isso faz-se necessária uma aproximação do objeto da pesquisa.

Ao entrar em contato com um texto etnográfico é importante ter em mente a questão da subjetividade, já que a interpretação particular do pesquisador/a sobre um grupo pesquisado é uma das visões possíveis daquela situação.

Em meio às observações, foi realizada uma entrevista com ambos docentes. Zaia Brandão (2002, p. 40) afirma que a entrevista é um trabalho que reclama “uma atenção permanente do pesquisador aos seus objetivos, obrigando-o a colocar-se intensamente à escuta do que é dito, a refletir sobre a forma e conteúdo da fala do entrevistado”.

A entrevista foi desenvolvida seguindo padrões que a caracterizam como do tipo semi-estruturada. Para Eduardo Manzini (1990/1991, p. 154), a entrevista semi-estruturada está focalizada em um assunto sobre o qual se confecciona um roteiro com perguntas principais que serve de eixo orientador, complementadas por outras questões que surgem a partir das respostas do informante. Para o autor, esse tipo de entrevista pode fazer emergir informações de forma mais livre e as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas.

Apesar de procurar garantir que os participantes respondam às mesmas questões, o desenvolvimento da entrevista semi-estruturada vai adaptando-se ao entrevistado. Não há exigência de uma ordem para a colocação das questões.

3.2 Apresentando o espaço pesquisado

A pesquisa de campo para a realização desse trabalho aconteceu em duas escolas municipais de Educação Infantil da cidade de Vinhedo, São Paulo.

No município, esse tipo de instituição é denominado Centro de Educação Infantil (CEI). Atualmente, a cidade possui ao todo 16 CEI's. Alguns desses possuem creche e escola em um mesmo espaço, como é o caso daqueles que nos serviram aqui como objetos de estudo. A creche atende crianças dos quatro meses de idade até os seis anos, aproximadamente. Já a escola, recebe as crianças entre três e seis anos de idade. Ao matricular a criança na instituição, os pais optam pela permanência desta na creche no contra período de aula ou não.

Assim, quando matriculadas nos dois espaços, as crianças que têm aulas no período da manhã, permanecem no CEI à tarde, mas em outro ambiente, que é a chamada creche, e vice-versa. Nem todas as crianças que freqüentam a escola ficam na creche, mas todas as crianças da creche que estão dentro da faixa etária para freqüentar a escola de Educação Infantil o fazem.

Os dois CEI's ficam localizados em um mesmo bairro e são bem próximos um do outro. Os moradores do bairro são, predominantemente, de classe baixa, porém este conta com uma boa infra-estrutura de energia elétrica, ruas pavimentadas, rede de água e esgoto encanado. É um local distante do centro da cidade, servido por poucas linhas de ônibus.

O horário de funcionamento da creche vai das 7:00 às 17:00 horas. A escola atende no período matutino das 07:30 às 11:30 horas e das 13:00 às 17:00 no período vespertino.

Na escola, a organização das crianças nas salas de aula é feita de acordo com a faixa etária e divide-se em três níveis: maternal II (crianças de aproximadamente três anos); fase I (quatro anos) e fase II (cinco anos).

A implantação do ensino de nove anos, que teve início no ano de 2009 em Vinhedo, ainda está em fase de adaptação para toda a rede. Até o fim de 2008, os CEI's contavam com mais um nível na Educação Infantil, o pré, que abrangia crianças por volta de seis anos de idade. A partir do início de 2009, devido à mudança na legislação (Lei n. 11.274) que determinou esse acréscimo de um ano no ensino fundamental, o pré foi extinto e passou a ser considerado o 1º ano escolar. Por não ter elaborado um planejamento anterior que acompanhasse a mudança, a infra-estrutura das escolas municipais da cidade não tinha espaço para abrigar as crianças matriculadas nessa série, o que fez com que fossem utilizados os espaços dos CEI's. Esperando conseguir adequar-se à lei federal que determina que os municípios, os estados e o Distrito Federal tem prazo até 2010 para implementar a obrigatoriedade de nove anos no ensino fundamental, as crianças do 1º ano permaneceram nos CEI's durante o ano letivo de 2009, ano em que fiz a pesquisa de campo. Apesar disso, essa série não foi considerada para a realização dessa pesquisa que objetiva analisar especificamente a criança na Educação Infantil.

Os/as mesmos/as professores/as que ministraram aulas para as crianças da Educação Infantil (tanto os/as polivalentes, ou professores/as de sala, como são comumente chamados, quanto os/as especialistas, como de Educação Física, Artística e Especial) trabalharam com os 1º anos em 2009, apesar do concurso público realizado para a contratação desses/as ter sido específico para a Educação Infantil.

Como professora da rede municipal de Vinhedo, posso dizer que esta, no momento, não apresenta intenção em trabalhar com o tema gênero nas escolas de Educação Infantil, ao menos desde 2007, ano em que lá ingressei. Nenhum curso ou palestra foi oferecido às/aos professoras/es ou um pedido de inserção da temática no conteúdo trabalhado foi solicitado pela secretaria de educação. Considerando-se que as crianças passam normalmente três anos nessas instituições, discussões em torno do assunto não foram feitas com as crianças que por lá passaram durante esse período, a não ser que tal iniciativa tenha partido do/a docente ou de alguma unidade escolar que tenha se organizado para isso. Não é o caso das duas unidades que aqui apresentei.

Optei aqui por observar as aulas de uma professora e de um professor de Educação Física. O município, nesse momento, conta com seis docentes efetivos no cargo denominado como “Professor de Educação Física para Educação Infantil”, sendo um professor e cinco professoras, das quais duas estão “emprestadas” à secretaria de esportes, ocupando outros cargos por período indeterminado. Os critérios utilizados para a escolha da professora foram, primeiramente, que eu e a pesquisada não fossemos pessoas próximas, uma vez que havia outras professoras com as quais eu já possuía laços de amizade anteriores à época em que ingressamos como funcionárias da prefeitura. Após essa primeira seleção, restando então duas das quatro possibilidades entre as professoras que trabalham com esse nível de ensino, escolhi aquela em que os horários de aula eram compatíveis com os meus horários.

Coincidentemente, o professor e a professora selecionados para participar da pesquisa trabalhavam em escolas próximas, localizadas no mesmo bairro, conforme mencionei páginas antes.

Desde o primeiro contato estabelecido com as escolas, a recepção por parte de todos que lá trabalham foi muito boa. A maior dificuldade encontrada foi em conseguir a autorização junto à Secretaria de Educação do município, já que foram feitos vários contatos até que essa fosse liberada. A partir daí, tanto coordenadoras, quanto os/as docentes aceitaram a minha permanência na instituição sem problemas. Devo aqui enfatizar que o projeto, entregue na Secretaria de Educação juntamente com a autorização, não foi solicitado em nenhuma das duas escolas, tampouco pela professora ou pelo professor que autorizaram nossas observações. Assim, a informação que todas/os tinham era tão somente a de que o objetivo era a realização de uma pesquisa sobre as aulas de Educação Física na Educação Infantil. Acredito que isso possa ter

contribuído para não influenciar a atitude do professor e da professora durante as aulas no que se refere ao tema dessa pesquisa.

Para manter o sigilo da pesquisa, serão usados nomes fictícios para tratar de cada um dos CEI's na descrição de suas características particulares. O mesmo procedimento será adotado em relação ao professor, à professora e às crianças.

As crianças têm aulas de Educação Física uma vez por semana, com duração de 45 minutos.

No CEI Pão de Mel, foram acompanhadas as aulas de crianças que estão no maternal II e fase II. O espaço utilizado pelo professor em suas aulas é um pátio coberto, mas também há um grande espaço cimentado e descoberto, usado esporadicamente. Dentre as pessoas que faziam parte da equipe de trabalho da instituição naquele período (“professoras de sala”, diretoras, monitoras de creche), todas eram do sexo feminino. Como representantes do sexo masculino constavam os professores especialistas de Educação Física e o de Educação Especial.

Esse CEI contava com dez salas de aula em 2009, todas ocupadas durante os dois períodos de aula do dia. A escola tinha cerca de 190 crianças matriculadas em meio aos cancelamentos e inclusões de matrículas constantes no decorrer do ano. No período matutino, as turmas de 1º ano e fase II ficavam na escola e, no vespertino, chegavam as crianças que compunham turmas de maternal II, fase I e outras turmas de fase II. As aulas por mim acompanhadas nessa escola aconteceram durante a tarde.

Além dos espaços físicos utilizado pelo professor de Educação Física, existem ainda grandes e diferentes espaços que eram explorados diariamente pelas crianças, como o parque e uma área com várias árvores próxima ao portão de entrada da escola. Enquanto estão na creche, as crianças utilizam essas mesmas áreas externas, pois não havia ambientes diferenciados para um e outro ambiente.

No CEI Algodão Doce, as aulas assistidas foram de crianças dos mesmos níveis (maternal II e fase II). O espaço utilizado pela professora era um amplo gramado seguido por um pátio coberto. Nesse CEI, também era predominante o sexo feminino entre as pessoas que lá trabalham. Havia apenas um homem que trabalhava na limpeza e manutenção dos prédios.

A escola contava com cinco salas de aula, todas também ocupadas pelas turmas durante todo o dia. A distribuição das turmas era a mesma apresentada no CEI Pão de Mel. Aqui, as aulas acompanhadas aconteceram no período da manhã (as duas últimas aulas desse período) e

da tarde. Nesta escola, havia em média 230 crianças matriculadas no ano em que realizei a pesquisa.

A área externa do CEI Algodão Doce possui, além do espaço em que acontecem as aulas de Educação Física, dois parques que são ocupados de maneira distinta pelas crianças que estão na escola e na creche, sendo um específico para cada ambiente. Há também uma área cimentada ampla do outro lado do prédio, não muito freqüentada pelas turmas. O salão onde são oferecidas as refeições da escola é usado nos dias de chuva, tanto pelas professoras de sala para os momentos reservados para o brincar, quanto pela de Educação Física para a realização das aulas.

Nas duas escolas, os banheiros eram adaptados para as crianças em relação ao tamanho das privadas e das pias e são separados em masculino e feminino. Porém, no CEI Pão de Mel, constatei que muitas das crianças não seguiam essa regra, ao contrário do Algodão Doce. Meninas e meninos constantemente utilizavam o mesmo banheiro (o das meninas) que ficava mais perto das salas de aula, do bebedouro e da passagem para o parque. Não foram presenciados momentos em que as crianças foram repreendidas por qualquer outra pessoa ou impedidas de entrar no banheiro “errado”.

Pude observar que o CEI Pão de Mel também não costumava dividir as crianças em duas filas separadas por sexo para se deslocarem pela escola. Em alguns instantes a separação acontecia, mas a maior parte dos momentos observados (deslocar-se para a aula de Educação Física, para o refeitório, para lavar as mãos, para escovar os dentes, para o parque) as crianças locomoveram-se de um lugar para outro em “bando”, sem separações. Já o Algodão Doce adotava frequentemente a separação de filas de meninos e meninas para a realização das atividades de rotina.

Comecei a frequentar as aulas nas duas escolas simultaneamente em abril de 2009, comparecendo em dias diferentes em cada uma. Após as férias escolares no mês de julho, a rede enfrentou mais um “recesso forçado” devido ao surto da gripe A, o que adiou a volta às aulas por mais duas semanas. O retorno das crianças, tal qual o meu para as observações, aconteceu na segunda quinzena de agosto e prosseguiu regularmente até a primeira quinzena de novembro do mesmo ano. No mês de setembro, a professora de Educação Física do CEI Algodão Doce, a qual eu vinha acompanhando as aulas, se afastou do cargo a convite da secretaria de

esportes onde foi desempenhar outra função. Esse acontecimento fez com que eu finalizasse a observação das aulas no CEI Algodão Doce antes do período inicialmente especulado.

Tanto o professor quanto a professora deixaram-me à vontade para realizar a observação das aulas. Creio que eu me senti muito mais incomodada do que ele e ela nesses momentos, pois não queria que tivessem a sensação de que tinha alguém ali observando para julgar ou fazer críticas negativas a respeito suas ações, e sim alguém disposta a aprender diante da experiência de ambos.

Durante as observações, eu permanecia em um canto qualquer do espaço em que eram feitas as aulas, procurando não atrapalhar o desenrolar destas. Mesmo assim, sempre vinham a mim algumas crianças para perguntar o que eu estava escrevendo. Para justificar a minha presença naquele ambiente, tanto o professor quanto a professora por vezes usaram o argumento de que eu, com o meu diário de campo ou “caderninho”, conforme diziam as crianças, sempre em mãos estava ali para anotar o nome daqueles que “fizessem bagunça” durante a aula.

Contudo, elas pareciam não acreditar muito nessa explicação. No CEI Pão de Mel, várias crianças perguntaram ao professor se eu era namorada dele. A resposta dada por ele era que não, que eu era uma amiga dele. O curioso é que todas as vezes que eu ouvi essa pergunta ser feita, esta sempre foi dirigida a ele, apesar de eu estar bem próxima dele ou da criança que o questionava. Obviamente não posso desconsiderar a questão do vínculo e da afinidade que as crianças já possuíam com o professor, muitas delas os traziam de anos anteriores, em contraposição a uma pessoa estranha como eu que chega e ocupa uma posição passiva, de simples observadora nas aulas. Porém, por ser essa uma pesquisa sobre gênero, não pude deixar de associar tal acontecimento à idéia que constantemente é transmitida pelos filmes, novelas e que é tradicionalmente retratada na sociedade que é a força da decisão masculina na definição da situação do relacionamento. Apesar de mudanças de idéias, atitudes e posturas de homens e mulheres ao longo dos anos com relação a essa questão, ainda é forte a idéia de que cabe a eles (homens) decidir quanto um casal (heterossexual) está namorando, fica noivo ou decide casar-se. Para tornar-se legítimo, tudo isso, muitas vezes depende de um pedido formal ao pai da moça, o que implica em passar pelo crivo de outra figura masculina.

Já no CEI Algodão Doce, a dúvida delas era se eu estava ali para “copiar” as brincadeiras da professora. Dessa vez a pergunta era feita diretamente a mim, sempre.

Não tive contato com as “professoras de sala” durante esse período de observações. O contato delas também era pequeno com os docentes de Educação Física nos momentos de aula, pois na maior parte das vezes, as professoras saíam da sala assim que o e a especialista chegavam. Algumas delas, quando me encontravam na sala das professoras ou me viam acompanhando o professor ou a professora, perguntavam se eu era estagiária.

A rotina da professora, assim como a do professor era muito agitada. Ela tinha um intervalo de 15 minutos entre as aulas do período no dia em que eu a acompanhava. O professor não tinha intervalo. Fazia uma aula seguida da outra. Mal havia tempo para conversar com ele e com ela. As poucas conversas aconteciam na troca de turmas ou em meio às atividades das aulas. Para realizarmos a entrevista, os dois abriram mão de seu horário de almoço. Ambos ficaram à disposição para posteriores esclarecimentos, caso fosse necessário.

A pesquisa de campo me trouxe muito mais que situações a serem analisadas. Dessa experiência, levo a certeza de que aprendi muito ao observar a ação do professor e da professora por outro ângulo, depois de formada e com alguma prática na profissão que escolhi. Aprendi também com as crianças, talvez mais do que com qualquer um. Mais que as relações de gênero, observei que a dificuldade, o prazer, a alegria e a tristeza coexistem nos diferentes ambientes escolares.

3.3 Apresentando o professor e a professora: Diferentes formações docentes

Escolas diferentes, docentes diferentes, estilos diferentes, pessoas diferentes.

Aqui inicio a apresentação do professor e da professora que participaram da pesquisa através da permissão de observação de suas aulas durante o período de aproximadamente sete meses e que, em meio há esse tempo, concederam uma entrevista que acrescentou e esclareceu situações encontradas nas práticas observadas.

O professor, ao qual chamarei de César, possui 27 anos, formou-se pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) no ano de 2006 e desde então, trabalha em instituições de ensino. No momento, atua profissionalmente como docente no município e cursa sua segunda graduação em Filosofia, na mesma universidade. A professora, a quem darei o nome

de Beatriz, tem 29 anos e terminou sua graduação na Escola Superior de Educação Física de Jundiaí (ESEF) no ano de 2002. Já atuou, dentre outros ramos possíveis na área, em escolas de ensino fundamental. Atualmente, concilia jornada dupla de trabalho: é professora da rede e de esportes adaptados em outra empresa. Ambos estão trabalhando na Rede Municipal de Vinhedo desde o início do ano letivo de 2007, onde são, desde tal época, concursados. Essa é a primeira experiência que têm com Educação Infantil.

Na entrevista, a professora Beatriz afirma já ter tido contato com o tema gênero durante seu curso de graduação, porém superficialmente. Cabe apresentar o trecho do diálogo:

Marina: Você teve alguma disciplina na faculdade que falasse sobre gênero?

Professora Beatriz: Não. A gente até teve falando numa disciplina que tinha, era de Educação Física escolar I e II, acho. Mas não era uma coisa assim muito específica. Foi passado que existia e que antigamente se separava menina de menino, pela força, tudo isso. Mas acho que é até um estímulo, porque eles puxam elas mesmo. E até para os meninos verem que existem outras pessoas diferentes, sejam meninos ou sejam meninas, mas que por ser menina, eles acabam até entendendo um pouco melhor do que quando pensam: olha, ele é menino e é igual eu e corre bem menos igual menina, e de respeitar. A gente trabalha muito nessa questão de respeitar. Ela corre menos? Então vamos ajudar para que ela corra mais. Colocar um que corre mais com um que corre menos, colocar um que se organiza melhor com outro que não se organiza tão bem para ficar uma coisa mais nivelada.

Diante desse primeiro contato com a fala da professora, já é possível identificar que de fato o tema gênero foi apresentado superficialmente no curso de graduação frequentado por ela. Apesar de resgatar a proposta das aulas separadas por sexo nas escolas, situação que provocou e motivou muitos/as estudiosos/as a desenvolverem trabalhos visando reflexões e pontos de vista distintos ao associar gênero e Educação Física, a professora Beatriz deixa transparecer que em seu conhecimento sobre o assunto, predomina a idéia da superioridade masculina, aqui especificamente, através do desempenho físico. Não é dado nenhum exemplo de desigualdade onde a característica menos vantajosa é atribuída aos meninos. Quando ela fala sobre o menino em situação de desvantagem, compara-o ao desempenho da menina. Para resolver os problemas que possam surgir, ela propõe ações como a cooperação e o respeito pelo diferente (ou seria o respeito ao que foge do padrão ideal demonstrado pelos meninos?) ou então, que lance mão de outras formas de segregação, como por exemplo, separar de acordo com o desempenho individual, o que acaba com a idéia de cooperação. Ainda, se isolássemos a resposta, não sabendo assim a que assunto essa referia, talvez o/a leitor/a pudesse pensar ser essa uma entrevista que discute a questão da inclusão.

A mesma pergunta foi feita ao professor César. Segue a resposta dada por ele:

Professor César: Não, gênero acho que nada. Mas acho que essa discussão do gênero...¹² Tem umas discussões que vem lá da antropologia que eu acho muito engraçado... A questão da identidade, gênero, papéis sexuais, que acabam se estendendo para todas as coisas. Eu não tive, mas eu acho que teria sido mais interessante a gente ter pensado algumas questões da Educação Infantil, que eu acho difícil, porque a gente tem que aprender um vocabulário para começar a dialogar... Entende? Então é muito difícil. Gênero, eu acho que assim tudo é organizado entre meninos e meninas, as filas são meninos e meninas, as professoras pensam meninos e meninas. É claro que tem o problema do gênero, não é? Mas eu acho que esse seria um “subproblema”.

Fica claro que não é uma preocupação do professor trabalhar a igualdade de gênero nas suas aulas. Como ele mesmo disse em outro momento da entrevista, essa questão nunca foi almejada ao preparar o planejamento anual ou de cada uma das aulas e vem à tona apenas “na prática, com o que acontece nas aulas, nos encontros” e que de fato ele não trabalha com o tema. Porém no início da entrevista, antes mesmo de entrarmos no assunto pertinente ao foco da pesquisa, ele comentou sobre as dúvidas que tinha para desenvolver um trabalho com crianças na Educação Infantil quando ingressou como professor da rede municipal de Vinhedo, motivo que o levou a procurar alternativas que o ajudassem a sanar tais problemas. Foi então que, conversando com outras professoras, chegou a um grupo de estudos sobre Educação Infantil na faculdade de educação da Unicamp, organizado por uma professora que, além desse tema, também tem produções que tratam sobre as relações de gênero. De acordo com o professor César, há cerca de dois anos ele vem participando dos encontros desse grupo.

Apesar de não serem os assuntos pertinentes às construções de gênero o objetivo do professor ao frequentar o grupo, é provável que exerçam alguma influência na prática docente. César parece bem esclarecido quando fala sobre assuntos relacionados à temática como “a questão da identidade, gênero e papéis sexuais”, mas reforça a opinião de que, na sua formação como professor, “teria sido mais interessante a gente ter pensado algumas questões da educação infantil”.

Todavia, noções de gênero estão tão enraizadas em nós que constantemente reproduzimos práticas e valores voltados à manutenção dos estereótipos sexuais que diferenciam de forma desvantajosa o masculino do feminino, mesmo tendo consciência daqueles que devem ser repensados e reformulados. Meyer e Soares (2004, p.11) alertam que perceber diferenças

¹² Intervalo na fala do entrevistado.

entre o que é natural e o que é cultural não é tarefa fácil para o docente, já que “a compreensão de que gênero e sexualidade são culturalmente construídos e não naturalmente dados não é imediata”.

Não é pretensão desse estudo condenar, exaltar ou comparar as práticas docentes, mas apenas refletir em cima de situações reais e distintas e colaborar para o desenrolar das discussões a cerca do que tema proposto.

Destaco a partir daqui momentos da prática docente.

4 Organização das crianças para as aulas de Educação Física

4.1 Observações no CEI Pão de Mel

As aulas na fase II costumavam se desenvolver seguindo tradicionalmente o mesmo roteiro: o professor chegava à sala, entrava e, sentado na roda de conversa com as crianças, cumprimentava todas e explicava o que seria feito durante o tempo que permaneceriam juntos. Isso feito, todos seguiam para o espaço previamente combinado. Não havia formação de filas. Todos caminhavam acompanhando o professor de forma aleatória. Durante o percurso, as crianças geralmente iam andando tranquilamente, conversando, algumas entre si e outras com o professor. Por vezes, algumas saíam correndo na frente do grupo, mas não eram reprimidas por isso. Essa situação esporádica envolvia tanto meninos quanto meninas.

Durante o período em que foram feitas as observações, o professor não dividiu em nenhum momento as turmas por sexo para realizar as atividades. Sempre que as brincadeiras exigiam uma separação em grupos distintos, esses eram mistos. Geralmente, as crianças organizavam-se sozinhas e o professor intervinha para equilibrar o número de participantes nas equipes. Quando isso não acontecia, ele chamava algumas crianças e determinava onde essas deveriam ficar, sempre formando grupos com meninos e meninas.

Na entrevista, o professor César coloca como um dos conflitos que tem que enfrentar no seu dia-dia o preconceito que as crianças apresentam frente a situações que elas próprias classificam como sendo só para meninos e só para meninas:

Eles até falam assim: ah, é papo de mulher! Geralmente são as meninas que falam isso. Hummm... Isso acontece bastante com uma turma da tarde. Duas amigas, a Júlia e a Rafaela. Elas querem ficar no cantinho delas e eu não sei o que elas falam porque elas falam que é papo de menina. Daí chega um menino e elas falam: “é papo de mulher isso. Vocês não podem ouvir.” E elas continuam conversando. Isso eu permito, é normal. Agora o que eu não permito, é quando eles estabelecem um critério sexista para umas brincadeiras que eu julgo que não tem sexo. Então, nisso eu intervenho e falo que não é

assim. Agora nesse tipo de coisa, para mim é super tranquilo. Os garotos também fazem isso. Eles montam às vezes uma casinha que fica só os meninos. Aí as meninas querem entrar. Eu falo: “meninas, vamos fazer outra casa e tal...”. Daí sim, eles tem o espaço deles ali. (...) Quando eles estão conversando, brincando ou falando coisas que realmente não dá para falar perto de meninos ou meninas, ou que eles não querem falar, eu respeito isso e tudo bem.

Segue outro trecho da entrevista, onde ele fala sobre essa divisão especificamente nos momentos da aula:

Marina: E nas aulas, acontece essa separação menino e menina?

Professor César: Não, não. Eu permito é... Por exemplo, de repente as meninas se organizaram ali para pular corda. Eu não vou intervir e falar “meninas, não pode brincar só com meninas, vamos chamar os meninos”. Não. Pode brincar. Se chegar um garoto e elas falarem assim “não, é só de menina”, e isso acontece às vezes. Mas não é que eu proponho a brincadeira. Elas se organizam, estão começando a brincar de alguma brincadeira e de repente chega um garoto e ela não deixa porque é menino. Não, aí não. Desse jeito não dá. Excluir da brincadeira porque é só de menina ou é só de menino não. Agora, se é uma coisa que ‘rola’ naturalmente na aula, de elas se organizarem e estar brincando só meninas, não tem problema nenhum. Podem brincar até o final se não tiver esse problema. Ou então, isso acontece também: se tem só menina brincando e chega um garoto e... Isso eu não permito, seja qual for o gênero, estragar a brincadeira. Porque é muito sério mesmo. Brincar é muito sério. Isso eu não admito. Então, se alguém estraga a brincadeira... Isso acontece. Mais os meninos, mais da parte deles que isso acontece.

Percebe-se na fala do professor que ele não intervinha na organização dos grupos formados “espontaneamente” pelas crianças, não incentivando nem a separação e nem a interação entre meninos e meninas. Sua intervenção só se fazia presente quando essa separação era utilizada para excluir alguém do outro gênero que gostaria de participar. Ele reconhece que, em alguns momentos, os grupos eram formados separando meninos e meninas, o que considera “natural”. Essa não intervenção acaba de alguma maneira, legitimando a divisão entre meninos e meninas? De acordo com Annick Durand-Delvigne e Marie Duru-Bellat (2003, p. 104), atitudes como essa “podem aprofundar as diferenças entre meninos e meninas”, pois tais práticas “nos primeiros anos de ensino [...] tendem a dar aos meninos mais oportunidades de ‘ocupar o terreno’ e empurrar as meninas para a periferia”.

Além disso, cabe notar que o exemplo dado pelo professor é de meninas excluindo algum menino na aula de Educação Física, situação que, de acordo com ele é a mais corriqueira, apesar de que, como pude perceber a recíproca também existe. Já os meninos são apresentados por ele como aqueles que mais atrapalham, incomodam as meninas durante a aula, o

que talvez possa explicar o motivo da constante exclusão deles por parte delas como apresentado por César.

Dos dois trechos expostos acima, a análise das situações de exclusão entre as crianças traz outro fato curioso. No primeiro trecho, quando ele exemplifica uma situação de uma casinha formada pelos meninos onde as meninas querem entrar, a sugestão oferecida para resolver o problema é que as meninas abandonem aquele lugar e construam sua própria casa. Já no segundo trecho, ele supõe um caso onde meninas se organizam para uma brincadeira qualquer e não deixam os meninos participarem pelo fato de serem meninos. Aqui, a solução é uma imposição docente, que determina que elas devam deixá-los brincar, justificando que o fato de eles serem meninos não é motivo suficiente para que não brinquem. O argumento apresentado pelo professor na entrevista com relação a casos como esses é que “excluir da brincadeira porque é só de menina ou é só de menino não”, pois ele não permite essa separação “quando eles [no caso os alunos de maneira geral, meninos e meninas] estabelecem um critério sexista para umas brincadeiras que” César julga “que não tem sexo”. Ora, montar uma casinha não seria mais uma brincadeira do universo infantil? Ou essa permissão é como uma via de mão única, que permite que os meninos façam seu “clube do bolinha”, ao contrário das meninas que devem ceder ao desejo deles de brincar nas brincadeiras por elas organizadas? Talvez a explicação esteja no fato de César interpretar essa como uma brincadeira que “tem sexo”, o que suponho pela fala dele que, nesse caso, permita-se a separação.

Com relação a “atrapalhar a brincadeira”, pude confirmar a situação relatada pelo professor em uma das aulas em que foi oferecida às crianças da fase II uma corda. Em uma das turmas, apenas as meninas se interessaram em brincar com a corda. Os meninos da turma preferiram brincar livremente, correndo uns atrás dos outros. A separação entre meninos e meninas estava presente e assim permaneceu enquanto durou a aula, sem nenhuma intervenção docente. Durante a aula, um menino puxou a corda e atrapalhou a brincadeira das garotas. Prontamente, o professor chamou o garoto e conversou com ele, pedindo que não agisse daquela maneira.

Como se percebe pelo relato de observação exposto acima, não era imposto que as crianças deveriam fazer apenas a atividade proposta pelo professor. Assim, quando perdiam o interesse, elas estavam livres para fazer outra atividade que as atraísse. Quase sempre havia outros materiais à disposição para quem quisesse. A frequência com que as meninas saiam da

atividade proposta pelo professor para brincar de outras coisas era maior que a dos meninos. Em geral, o desempenho delas nas atividades era menos satisfatório. Apesar do professor não ressaltar isso em momento algum e provocar meninos e meninas igualmente a participarem das aulas, elas percebiam ao compararem seus resultados com o dos outros colegas. Creio que possa ser esse o motivo do maior índice de evasão delas.

Nas duas turmas de fase II acompanhadas, as crianças não apresentaram problemas para brincar juntas. De forma geral, meninos e meninas interagem muito bem e não necessariamente o grupo que começava a brincadeira era o mesmo durante todo o tempo em que esta ocorria.

Embora todos tivessem as mesmas oportunidades, pude notar que, nos momentos em que as crianças realizavam as atividades livremente, havia um interesse predominante (mas não exclusivo) das meninas pelas atividades menos dinâmicas, como jogos de encaixar, manipulação de pequenos brinquedos, brincadeiras de roda e de palmas, enquanto a maioria dos meninos ficava envolvida naquelas que necessitam de mais movimentos e um maior espaço para acontecer, como as corridas e jogos com bolas. Nesses momentos, os grupos que se formavam eram um tanto quanto “generificados”, ou seja, refletiam “concepções dominantes de masculinidade e feminilidade” (MICHAEL MESSNER, 1992 apud EUSTÁQUIA SOUSA e HELENA ALTMANN, 1999, p. 6), não obstante, quando alguma outra criança desejava participar da brincadeira era aceita sem que surgissem críticas ou problemas, independente de seu gênero. Essa preferência de meninos e meninas por atividades com características diferentes foi notada por Barrie Thorne em sua obra intitulada *Gender Play* de 1993, já citada páginas antes.

Outra característica interessante de ressaltar no grupo das meninas é que as atividades feitas por elas aparentemente requeriam maior organização, ao contrário dos meninos. Enquanto elas organizavam filas para pular corda, por exemplo, formavam pequenos grupos, estabeleciam regras para ver a ordem de quem começava a brincadeira, usavam marcações no chão para delimitar espaços, os meninos pareciam não se importar com a disposição do grupo ou do espaço. Eles transmitiam a impressão de que tudo era válido: brincavam no espaço que tivesse, como quisessem, entrando e saindo da brincadeira quando bem entendessem. Essa configuração do brincar deles pode ser traduzida pelos que estão fora da brincadeira como uma “bagunça” ou uma forma de “atrapalhar” outros grupos. Porém, para eles, aparentemente não havia nada de errado nisso.

As aulas do maternal II iniciavam-se também com o professor indo buscar as crianças na sala de aula, onde, antes de sair, todos se sentavam em roda e conversavam sobre o que poderia ou não ser feito durante o tempo em que permaneceriam com o professor (regras de conduta), mas ao contrário da fase II, não era apresentado um planejamento. Em seguida, todos saíam juntos da sala e seguiam para o espaço da aula. Todas as aulas acompanhadas com esse nível foram “aulas livres”, onde alguns materiais ficavam à disposição e cada um/a escolhia aquele que mais lhe interessasse, ou simplesmente brincava sozinho ou com outra(s) criança(s). Todos/as tinham as mesmas oportunidades. As intervenções do professor normalmente só aconteciam quando havia algum problema de comportamento. Se uma criança discutisse ou batesse em outra, o professor procurava entender o motivo e em seguida lembrar àquelas que estavam envolvidas na situação daquilo que todos haviam combinado anteriormente, nos momentos de conversa do grupo. A maior parte dos atritos entre as crianças acontecia devido a uma querer pegar um objeto que estava com a outra ou por agressões físicas, geralmente empurrões, mordidas e tapas. Essas intervenções docentes seguiam sempre o mesmo padrão, independentemente de ser a criança um menino ou uma menina. Nos dias de observação, a maior parte dos casos envolveu meninos, tanto provocando quanto sendo provocados, especialmente nas situações de agressão física, o que também envolvia meninas, porém presenciadas em menor número de vezes.

Nesses momentos, César agia mais como um monitor, evidenciando o aspecto do cuidar, tão ressaltado na Educação Infantil, prestando atenção para que as crianças não se machucassem ou se dispersassem do grupo, como se estivesse apenas esperando passar os 45 minutos de aula que ele deveria cumprir. Não tive acesso ao planejamento do professor, nem era esse meu objetivo, para saber qual a intenção dele nesses momentos. Só percebi que ele acompanhava o que acontecia atentamente. Nas aulas da fase II, quando as crianças deixavam a atividade por ele proposta e iam brincar umas com as outras de brincadeiras escolhidas por elas, sem sugestão de César, a atitude dele era a mesma. Talvez o leitor desse texto pense serem escassos os relatos sobre a prática do professor César, quando comparado com as descrições de situações das aulas de Beatriz ao longo da leitura. Entretanto, relembro que esta pesquisa pretendeu focalizar momentos de interação entre o/a docente e os/as alunos/as que remetesse ao tema gênero, o que caracteriza mais os momentos das aulas do CEI Algodão Doce ministradas pela professora Beatriz.

Retornando às aulas do CEI Pão de Mel, percebi que pareceu não ser hábito dentro da escola a segregação entre meninos e meninas. Em meio às observações, além do uso do banheiro indiscriminadamente por várias crianças e da não usual separação da turma em duas filas, pode ser observado o ensaio para a festa junina feito pela turma da fase I. A dança, elaborada e ensaiada pelas “professoras de sala”, era realizada em um só grande grupo, envolvia todas as turmas desse nível e os gestos e passos também eram os mesmos para todos/as.

É interessante frisar que quando falava com as crianças, tanto para explicar as atividades, quanto para resolver qualquer outro tipo de situação que aconteça durante a aula, como desentendimentos, por exemplo, o professor constantemente usava o termo “criança(s)”.

“Hoje a nossa brincadeira vai ser assim: quando a gente chegar lá fora, vai ter uma corda no chão e umas crianças vão ficar de um lado da corda e outras do outro lado. Então, vai ter umas crianças aqui e outras aqui”¹³ – dizia o professor explicando a brincadeira com gestos para que o grupo possa visualizar o que seria feito a seguir. Percebe-se que a linguagem por ele utilizada não determina uma separação de gênero, além do que, oferece às crianças autonomia, liberdade frente à organização do grupo para a atividade.

Não me passa despercebido que o uso da expressão criança, em substituição ao termo aluno/a, geralmente aplicado para aqueles que frequentam o espaço escolar, pode estar associado a uma situação contraditória que o professor César diz enfrentar na sua vida profissional, uma vez que, como ele mesmo afirma, não tem a preocupação de trabalhar questões específicas de gênero nas suas aulas. Coloco aqui o trecho da entrevista em que ele fala sobre a escassez de informações sobre a Educação Infantil na sua formação acadêmica:

Eu sinto muita falta de não ter tido uma disciplina [sobre Educação Infantil na graduação]. Uma seria pouco? Talvez não, talvez seria ideal, mas uma disciplina boa. Imagina, creche, ela é luta de movimento social, de mulher que começou a trabalhar e que a criança não podia ficar no trabalho, então tinha que criar um espaço para deixar as crianças para as mães trabalharem, que é muito diferente da escola que é uma instituição burguesa... A gente pensa a formação licenciado para escola, daí chega aqui, a gente fica totalmente perdido quando chega aqui, porque a gente é professor num lugar que não é para dar aula que é a pré-escola. Têm vários problemas eu acho.

César vê essas situações como as mais desafiadoras dentro de sua profissão. Esforça-se por entender o objetivo da Educação Infantil e sua função na escola, motivo que o levou a procurar o grupo de estudos. Pela sua fala, é confuso para ele entender o que ele no cargo

¹³ Anotações feitas no diário de campo em 13/05/2009.

de professor deve fazer em um ambiente com alunos que não devem ser alunos, já que estão numa escola onde a idéia é não ter aula. É possível imaginar os motivos que o levam a assumir uma postura de monitor quando acompanha as turmas do maternal II, transformando sua atuação pedagógica, organizando suas “aulas” de forma a não dar aulas. Atualmente, a denominação pré-escola, usada pelo professor e por estudiosos há anos, tende a ser substituída pelo termo Educação Infantil, defendida por educadores com a função de minimizar e ao longo do tempo, acabar com a idéia de que a educação de crianças deve ser uma preparação para a escola. Ao mesmo tempo, o RCNEI traz como premissas intimamente associadas da Educação Infantil os atos de educar e cuidar. Ao ver-se como educador, muitas dúvidas a respeito desses assuntos são os enigmas primordiais que César tenta decifrar. A professora Beatriz não entra nessa questão. Além desse, outros pontos marcarão diferenças entre eles, conforme apresento a seguir.

4.2 Observações no CEI Algodão Doce

Assim como fazia o professor César, aqui também existia uma sequência de ações que caracterizava as aulas da professora desse CEI. Quando ia buscar as crianças na sala, a professora Beatriz pedia a que todos pegassem suas canecas e viessem para a fila. Eram formadas, então, duas filas: uma só com os meninos e outra com as meninas. Nessa formação, todos seguem para o espaço que acontecerá a aula.

Nas turmas de fase II que nos serviram como objetos de estudo, foram frequentes as separações em grupos de meninos e meninas, tanto nas atividades em duplas, quanto em grupos maiores.

Nas atividades realizadas com todo o grupo ou grupos mistos, as crianças não apresentaram dificuldades de interação com os/as colegas. Não foram presenciados momentos em que alguma criança quisesse impedir outra de brincar no seu grupo. Pude perceber que as crianças também brincam todas juntas nos intervalos entre uma atividade proposta e outra.

Na maioria das vezes, todas as crianças tiveram as mesmas oportunidades durante as aulas, estivessem elas separadas ou não de acordo com seu gênero.

Quando perdiam o interesse e deixavam a atividade, a professora pedia que as crianças voltassem, sempre as lembrando de onde deveriam permanecer durante o tempo da aula. Aqui pude perceber que, geralmente, ao deixarem a brincadeira proposta, a primeira ação das meninas era de sentar em um canto, o que rapidamente atraía mais algumas delas, e começavam a conversar ou brincar no tanque de areia. A frequência com que os meninos saíam da aula foi menor que a das meninas durante o tempo em que lá permaneci. Porém, quando isso acontecia, alguns também se sentavam para observar ou brincavam de corrida.

Semelhante ao observado nas aulas do CEI Pão de Mel, aqui também pude notar que o desempenho das meninas nas atividades feitas nas aulas era menos satisfatório que o dos meninos, o que suponho mais uma vez explicar o fato de se ausentarem da brincadeira. A diferença nessa escola é que, ao contrário do professor César, que estimulava o grupo como um todo durante a prática, Beatriz explicitava sua decepção quando elas deixavam a desejar nos resultados obtidos, conforme demonstro ao longo do texto. Provavelmente, esse poderia atuar como um reforço à desmotivação frequente delas, tanto imediata quanto ao longo dos anos.

A menor participação das meninas nas aulas de Educação Física nas escolas é uma situação que soa familiar a muitas pessoas que tem em mente recordações da época de estudante. Isso também já foi percebido em diferentes níveis de educação e apontado em estudos como o de Altmann (1998), Sousa e Altmann (1999) e Araújo (2008), por exemplo. Há especulações sobre os motivos que justificam essa predominância feminina quanto a não participação, sendo que o esporte é tomado como o principal argumento por ser histórica e socialmente associado a uma imagem de masculinidade, virilidade, força.

Camila Martinelli et. al. (2006) encontraram explicação semelhante em estudo realizado a fim de identificar os motivos responsáveis pelo desinteresse de alunas do ensino médio a respeito das aulas de educação física escolar. Para isso, investigaram 15 alunas do ensino médio de uma escola particular na cidade de São Paulo. Os resultados obtidos indicam como principais fatores: a falta de alternativas no conteúdo da disciplina, o foco em esportes e a utilização da metodologia global em total detrimento às outras metodologias de ensino.

Deve-se considerar que nenhum desses estudos teve como foco a Educação Infantil. Além disso, o esporte não é um conteúdo recomendado nem mesmo para os anos iniciais do Ensino Fundamental, devido ao risco da especialização precoce, dificuldade das crianças dessa idade em compreender as regras e valorização do desenvolvimento global do corpo durante

a infância. Apesar da Educação Infantil não ter um planejamento específico para as aulas de Educação Física, é preconizado que por serem crianças menores ainda, tal conteúdo esteja excluído também nesse nível. Qual seria então o motivo que leva as meninas a não participação (ou menor participação) nas aulas de Educação Física nas escolas infantis, uma vez que o esporte não está presente? Porque um momento que tem como base o brincar, a ludicidade, o movimento, fatores tão atraentes para as crianças acaba por não interessar a algumas delas, especialmente meninas? Por não ter encontrado estudos específicos, deixo essa questão aberta, talvez como uma sugestão de investigação àqueles que se interessam pelo tema.

Contudo, conforme iremos perceber ao longo do texto, ainda que o esporte em si não esteja presente nesse ambiente, outros elementos que o caracterizam enquanto tal estão. A competitividade é um deles.

Nas aulas do maternal II, o esquema era um pouco diferente. Assemelhando-se a fase II, as crianças esperavam pela professora na sala de aula e eram levadas em filas distintas por sexo até o espaço organizado para acontecer a aula. Porém, diferenciando-se desse outro nível, as atividades que ocorreram durante as aulas por mim presenciadas, foram elaboradas para ser realizadas com todo o grupo. No maternal II, em nenhum momento houve separação entre meninos e meninas, a não ser no momento de formação de filas. Mesmo quando eram formados grupos, esses eram mistos. As crianças também não apresentaram problemas em brincar juntas e não formavam grupos fixos. Os conflitos apareciam quando uma pegava o material de outra ou em situações de agressão, que eram frequentes nessas turmas. Havia a intervenção da professora nesses momentos. Quando não estava a par do motivo da discórdia, ela ouvia as crianças envolvidas e buscava a melhor solução para todas.

4.3 Filas, “bandos” e grupos: organização das crianças nas aulas

Em ambas as escolas, fica nítido que a ação docente determina parte do comportamento das crianças. Ao solicitar a divisão da turma em duas, as crianças já se posicionavam conforme o “jeito” que se costumava trabalhar naquele ambiente: no CEI Pão de Mel, formavam-se os grupos mistos enquanto que no CEI Algodão Doce, a situação era contrária.

Ao chegar à porta da sala, a professora Beatriz sempre era recebida com alegria e entusiasmo pelas crianças que rapidamente se aglomeravam em frente a ela, formando um grande “bando”. Diante do alvoroço, a professora solicitava a formação das filas para que pudessem seguir em frente e iniciar a aula. Nem era necessário que ela falasse sobre a formação de filas distintas. As crianças já sabiam como agir.

Foi possível perceber, em diversos momentos, certa dificuldade da professora Beatriz para controlar algumas de suas turmas. A disciplina de grande parte das crianças não satisfazia as expectativas da professora. Além do tempo despendido na sua formação das filas, assim que chegava ao local da aula, toda a turma se dispersava e era necessário chamar todos/as de volta para que pudessem ouvir a proposta da professora e iniciar as atividades.

Ao pesquisar as relações de gênero entre adulto e crianças e entre as próprias crianças em uma escola municipal de Educação Infantil paulistana, Finco (2008) diz que as filas, apesar de serem justificadas pelas professoras como facilitadoras na hora de organizar e locomover o grupo, são uma forma de mostrar aos meninos, que são estigmatizados como os agitados, os bagunceiros e aqueles que não prestam atenção, o bom exemplo dado pelas meninas na organização. A mesma autora ainda completa que “a prática educativa das ‘filas de meninas’ e ‘filas de meninos’, realizadas repetida vezes e cotidianamente, vai confinando os comportamentos das meninas para que sejam mais responsáveis, dedicadas, comunicativas, estudiosas, interessadas e sensíveis”. (Finco, 2008).

Sobre a mesma questão, Pereira (2004), indagou as professoras das turmas por ela estudadas sobre a questão das filas separadas para meninos e meninas e concluiu através da análise das respostas que duas características justificam a formação de filas diferenciadas de acordo com o sexo: a disciplina e a naturalização, ou seja, a manutenção de um hábito comum e anterior à chegada de algumas professoras na instituição, entendido como “natural”. A mesma autora ainda completa que “as professoras trabalham dividindo alunos/as por sexo principalmente para minimizar os problemas que surgem durante o convívio entre meninos e meninas, e as crianças acabam por reproduzir este comportamento durante suas interações com os colegas” (p. 70).

No CEI Pão de Mel, também existe dispersão, mas em menor proporção, o que pode se dever à forma como o professor desenvolve seu esquema de aula, pois como este expõe

suas idéias à turma ainda dentro da sala de aula, as crianças chegam ao espaço combinado e, aos poucos, organizam-se para dar início às atividades.

Por outro lado, deve-se levar em consideração que, em sua maioria, as turmas do CEI Algodão Doce eram mais numerosas (em torno de 25 crianças enquanto que, no CEI Pão de Mel, as turmas contavam com uma média de 15 alunos por sala), o que dificulta o trabalho docente.

Apesar de não ter presenciado a utilização de filas no CEI Pão de Mel como forma de deslocamento espacial, de acordo com o relato do professor na entrevista pude perceber que, mesmo que de forma menos intensa ou explícita, elas estão presentes em outras situações. De acordo com ele, “tudo é organizado entre meninos e meninas, as filas são meninos e meninas, as professoras pensam meninos e meninas.”

Com relação à forma de organização do grupo no ir e vir de um espaço a outro, o professor César comenta no decorrer da entrevista que ele brinca com essa situação: quando há uma iniciativa das crianças em organizar filas, ele solicita a formação de uma fila só, ou quando elas se posicionam em duas filas, o que seria uma para os meninos e outra para as meninas, o professor pede que todos se misturem, impedindo a formação de filas homogêneas.

É um costume das professoras polivalentes estabelecerem um ajudante e uma ajudante do dia nas escolas em que eu leciono, situação que deve se repetir nesse outro CEI, de acordo com o que pude entender pela fala de César. Geralmente, as crianças conseguem visualizar quem será o e a ajudante com o auxílio de um cartaz colocado na parede da sala de aula, onde consta o nome de todas, porém divididos em duas colunas: uma para as meninas e outra para os meninos. Nas salas de ambos CEI's aqui estudados havia um cartaz desse tipo.

Enfim, de fato não foram observados momentos nessa escola em que as turmas foram divididas em filas de acordo com o sexo. Apesar de minha atenção ter sido voltada especificamente para as aulas de Educação Física, nos momentos em que pude reparar no deslocamento das turmas com a professora de sala, para beber água, ir ao refeitório e ao banheiro, entre outros, não foi observada a utilização de filas.

Evitar que a segregação entre meninos e meninas seja cada vez mais evidente na medida em que esses/as crescem rumo à vida adulta talvez seja uma questão de oportunidades. De acordo com as situações expostas acima, parece que quando há liberdade de escolha, a formação de filas diferenciadas não é a opção preferida pelas crianças. Oportunizar ou sugerir a

interação quando esta não acontece espontaneamente poderia ajudar na construção “de um futuro de convivência harmoniosa entre os sexos, num clima de respeito mútuo, sem preconceitos e discriminações, não resultando em diferenças nos papéis sociais de homens e mulheres” (PEREIRA, 2004, p. 73).

5 Aulas de Educação Física

5.1 Atividades propostas: o desenrolar das aulas

Muitas atividades trabalhadas nas aulas de Educação Física exigem uma divisão de um grande grupo, como é o caso das classes escolares, em grupos menores. Exemplos de atividades assim são os circuitos, jogos de estafetas e, principalmente, os competitivos. Como será apresentado a seguir, perceberemos que as atividades competitivas, presentes em diversos momentos de minhas observações, foram motivo de discussão ou separação de gênero.

No CEI Pão de Mel, as atividades competitivas que foram realizadas com as turmas da fase II, assim como todas as outras que ocorreram durante o período de observação eram realizadas em grupos mistos. Meninos e meninas geralmente decidiam a divisão de grupos aleatoriamente: quando solicitado pelo professor, as crianças se dirigiam aos espaços determinados de acordo com a proximidade que estavam do local ou acompanhavam um colega com quem tivesse afinidade. Após essa divisão, o professor pedia que algumas mudassem de lado quando era necessário equilibrar o número de participantes em cada time. Quando não havia voluntários, ele perguntava a cada uma se esta gostaria de trocar de lado. Algumas das crianças, por vezes, negaram-se a trocar, mas a maioria aceitava a mudança e ao ter o número certo de crianças em cada time, a atividade era iniciada.

Em uma das aulas, após solicitar à turma uma divisão em dois grupos, surgiu um grupo com predominância de meninos e outro, de meninas. Frente a essa situação, o professor solicitou a algumas crianças que trocassem de lado, misturando um pouco mais o grupo, tornando os times menos homogêneos com relação à divisão por sexo. As trocas foram feitas pelas crianças e a atividade iniciou-se sem problemas.

Nas turmas do maternal II do CEI Pão de Mel, não aconteceram atividades desse caráter.

Quanto ao CEI Algodão Doce, durante o período de observações, não me passa despercebido o fato de que, nas turmas da fase II, predominantemente nas brincadeiras em que a

idéia central era a competição com dois times que se opunham e lembravam jogos esportivos, o sexo era o critério usado para a divisão das crianças.

Para organizar os times, normalmente a professora dava às crianças um comando semelhante, tal qual: “Meninas do lado de cá e meninos do lado de lá” ou “Eu quero todas as meninas aqui e todos os meninos ali”, solicitava ela indicando os lugares com as mãos. Os times sempre ficaram bem equilibrados quanto ao número de componentes da equipe nas aulas observadas. Algumas vezes, um possuía algumas crianças a mais do que o outro (algo como duas ou três), mas assim permaneciam.

Pereira (2004) acredita que como consequência a esse tipo de situação decorra “uma convivência entre os sexos sufocada pela competitividade entre homens e mulheres, iniciando-se na infância e podendo seguir seu rumo por toda a vida” (p.139).

Em outra situação, também em um jogo que exigia a divisão da turma em dois times, visando à competição, meninas e meninos foram posicionados em lados opostos. A professora nomeou os times como sendo o das “calcinhas” e o dos “cuecas”. Uma menina perguntou à professora, que estava naquele momento no lado dos meninos, se ela é menino. Ela respondeu: “Eu não. Eu não uso cueca!”¹⁴. Durante a brincadeira, um menino passou para o lado das meninas e a professora disse que se ele passasse de novo, ela iria colocar uma calcinha nele. Ele voltou rápido e disse que tiraria a calcinha, simulando a ação com as mãos e as pernas.

Na passagem citada acima, percebe-se que a idéia de colocar um menino numa situação em que ele é comparado a uma menina é tratada como repulsiva e vergonhosa, uma forma de castigá-lo. Fugir do modelo ideal de gênero para os meninos tem uma conotação negativa. Thorne (1993) constatou isso em sua pesquisa. Semelhante à situação das “cuecas” e “calcinhas” mas com outro significado, o termo em inglês “sissy”, usado para desvios de gênero masculino, representa, segundo a autora, um “macho falido”, passivo, dependente, que aparente sentimentos como medo e fraqueza. Por outro lado, o equivalente “tomboy”, palavra usada para se referir a meninas que tem o comportamento como o de um menino, não tem necessariamente uma conotação negativa. Geralmente, é usado para identificar aquelas que gostam de esportes ao ar livre ou vestir-se com roupas confortáveis.

¹⁴ Anotações feitas no diário de campo em 12/05/2009.

Thorne ainda completa que, ao questionar adultos sobre suas memórias escolares, diferentemente de muitas mulheres que se lembram com orgulho de terem sido chamadas de “tomboy”, os homens tem lembranças dolorosas de serem rotulados como “sissy”.

Com as turmas de maternal II, aqui também não presenciei atividades com fins competitivos ou grupos divididos por gênero.

Durante a entrevista realizada com a professora, foi feito um questionamento a respeito da preferência desta quanto ao trabalho com grupos separados entre meninos e meninas ou mistos, referindo-me as atividades que exigiam a separação da turma em duas ou mais equipes. Destaco aqui um trecho da entrevista:

Marina: E você prefere trabalhar com grupos separados de meninos e meninas ou prefere quando as crianças estão misturadas?

Professora Beatriz: Depende do nível e depende da atividade. O maternal, por exemplo, não dá muito para diferenciar, então é uma brincadeira geral com todo mundo junto, nem faz assim grupo (...). Depende da atividade que a gente vai fazer. Se é uma atividade que vai partir para esse lado mais competitivo, eu vou mesclar, porque por as meninas geralmente não fazerem tão bem a atividade, não serem tão mais rápidas quanto os meninos, acaba gerando aquela coisa: a gente está ganhando de vocês! Para não haver tanto aquela cobrança e não ficar tão discrepante uma fila da outra, por exemplo, eu tenho que mesclar: você aqui, você ali. Então, quando a gente distribui acabam os meninos até estimulando as meninas, porque senão elas ficam lá assim e acaba não saindo, acaba um sobressaindo muito mais que o outro.

A resposta expõe a preferência pela atividade conjunta, supostamente promovendo a chamada coeducação¹⁵ que, de acordo com Oliveira (2003) leva “o aluno a trabalhar as mesmas possibilidades e oportunidades, vivenciando as diferenças e semelhanças” (p.2).

Na minha experiência como professora, percebo que a estimulação das meninas à participação nas atividades não depende da presença dos meninos no mesmo grupo. Ao contrário, na maior parte das vezes, as crianças solicitam a separação de gêneros. A idéia da oposição entre meninos e meninas as atrai. De fato, a discrepância de habilidades existe: tanto nas escolas onde realizei a pesquisa de campo, quanto nas que trabalho (e trabalhei), geralmente as meninas não são tão bem sucedidas quanto os meninos quando se trata de práticas corporais. Isso provoca constantes desavenças em times mistos, onde os meninos pedem que as meninas mudem

¹⁵ Termo usado para designar as aulas realizadas por meninos e meninas em conjunto, nas quais eles e elas interagem durante as atividades. A expressão não é uma exclusividade da Educação Física, porém, é uma expressão recorrente em estudos que fazem referência a essa área do conhecimento por seu histórico de aulas separadas e específicas para meninos e meninas durante muitos anos.

de time ou que eles passem para o outro lado alegando que elas estão atrapalhando ou sendo a causa da derrota. Transformar esse cenário é um dos desafios da coeducação.

A fala da professora dá a entender que a vantagem de se misturar meninos e meninas aparece nas atividades onde a competição é a base, já que as equipes podem ficar equilibradas. A participação dos meninos iria suprir a suposta falta de habilidade das meninas, justificando a mescla do grupo. Além do mais, elas teriam dessa forma a chance de saírem vitoriosas ou, no mínimo, amenizar a discrepância dos resultados entre o time perdedor que, no caso, seria o delas, e o vitorioso, deles. Não obstante, durante a observação das aulas, não foi esse tipo de situação que encontrei. Ao contrário da fala da professora Beatriz, na prática as atividades de caráter competitivo sempre foram feitas com o grupo dos meninos contra o grupo das meninas. Diante desse formato de aula, diferente daquele citado pela professora Beatriz, onde encontrávamos separadamente meninos e meninas, temos agora meninos contra meninas. As diferenças de opinião, afinidade, habilidade que antes eram encontradas no grupo homogêneo deles ou delas, agora se agregam e se confrontam com outra categoria: o gênero. Será essa a forma mais viável de acabar com a desigualdade e promover a coeducação?

Porém devo lembrar que essa é uma pesquisa etnográfica que requer um recorte no espaço e no tempo da situação a que se propõe analisar. Sendo assim, Geertz (1989, p.27) nos alerta que esse tipo de análise é completa e “essencialmente contestável” e que, portanto, “não há conclusões a serem apresentadas, mas discussões a serem sustentadas”.

Através da leitura do trecho da entrevista acima apresentado, fica evidente o modo negativo como a professora enxergava as meninas na aula. As atitudes dessas são subestimadas em vários momentos, mesmo quando se trata de uma situação hipotética. O padrão correto parece ser sempre realizado pelos meninos. Isso fica claro quando ela afirma usar a coeducação para compensar o fato de “as meninas geralmente não fazerem tão bem a atividade, não serem tão mais rápidas quanto os meninos”. Seria a coeducação uma estratégia para amenizar, encobrir desigualdades?

De qualquer forma, cabe aqui problematizar a situação. Colocar meninos contra as meninas em atividades competitivas pode reforçar a idéia de oposição? Priscila Dornelles (2006), ao estudar a separação de meninos e meninas no ensino fundamental, fala a respeito desse assunto:

Compreender meninos e meninas como pólos antagônicos na prática da separação, nesse sentido e a partir da perspectiva que me constitui, é uma verdade produzida culturalmente. Numa compreensão que ‘escapa’ a esta lógica binária, penso que esta ‘divisão’ não isola dois grupos opostos e contrários, os quais pela separação são destituídos das possibilidades de relações de gênero, pois a ação de separar também constitui um espaço produtivo onde as masculinidades (ou as feminilidades) se relacionam, entram em conflito, disputam, exercem poder, se imbricam e também se produzem. (DORNELLES, 2006, p. 3)

Foram encontradas algumas pesquisas feitas com docentes objetivando analisar, dentre outros aspectos, suas percepções sobre aulas com turmas mistas ou separadas. Embora tais pesquisas não se refiram a Educação Infantil, mas a outros níveis de ensino, há questões que podem ser aproveitadas para as análises dessa pesquisa. Podem ser citados os resultados obtidos por Neise Abreu (1995) que destaca como vantagens das aulas separadas, uma maior homogeneidade da turma e maior possibilidade de desenvolver um trabalho voltado para o treinamento esportivo. Como pontos negativos, destaca a falta de socialização e maior rivalidade entre meninos e meninas. Uma década depois, em pesquisa semelhante, Mauro Louzada (2005) encontra aspectos positivos semelhantes aos de Abreu. Apesar de as pesquisas tratarem de aulas separadas com atividades distintas para eles e elas como é o caso das aulas do CEI Algodão Doce e não de uma mesma atividade em que participam todos, certamente podem ser feitas algumas relações.

Provavelmente, o treinamento esportivo não é a finalidade quando se divide o grupo em turmas separadas, uma vez que, conforme dito anteriormente, não são trabalhados esportes com crianças na faixa etária em que frequentam escolas de Educação Infantil. A inadequação da especialização precoce defendida por especialistas de diferentes áreas como pedagogos, médicos e professores de Educação Física e a complexidade das regras justificam a ausência desse conteúdo. Quanto à homogeneização das turmas, conforme nos diz a professora “por as meninas geralmente não fazerem tão bem a atividade, não serem tão mais rápidas quanto os meninos”, pode até ser uma justificativa utilizada como argumento na sustentação das práticas. Assim, além do critério gênero, a habilidade seria outro ponto a ser considerado para a separação da turma.

Em sua dissertação de mestrado, Altmann (1998) encontrou durante suas análises nas aulas de Educação Física e em outros momentos da rotina escolar, quatro categorias que caracterizam a exclusão, sendo elas gênero, força, idade e habilidade. De qualquer forma, a

justificativa da separação por habilidade só caberiam se o objetivo da Educação Física fosse a performance, que conforme já vimos, não é o caso.

Além disso, ao serem colocados meninos contra meninas, como nas atividades competitivas, a homogeneidade desaparece, uma vez que, de acordo com a professora, os meninos se sobressaem e ficam evidentes as discrepâncias que ela tenta evitar quando relata sobre seu trabalho. Conseqüentemente, como reflete a fala das crianças citada no trecho da entrevista com a professora, cria-se uma maior rivalidade entre meninos e meninas.

Frente a essas análises, voltam a me desafiar as questões previamente levantadas por Dornelles (2006, p. 5): “que argumentos são utilizados para configurar a separação entre meninos e meninas como a mais adequada e ‘verdadeira’? Que justificativas são acionadas para legitimar esta divisão?”

A dificuldade em responder tais questões cresce imensamente quando nos confrontamos com outra, essencial e ainda sem que se tenha um consenso com relação à resposta: qual o objetivo da Educação Física na Educação Infantil?

5.2 Expectativas e incentivos distintos para meninos e meninas

No decorrer das observações das aulas de Educação Física nas escolas estudadas, pude notar práticas educativas que constroem e/ou reforçam as diferenças determinadas pelo sexo.

Destaco aqui, uma sequência de falas da professora¹⁶ durante um jogo de queimada, de caráter competitivo, realizado com a fase II, onde várias meninas são queimadas rapidamente e a professora comenta: “Vocês tem que tentar pegar a bola, vocês estão bobeando e os meninos estão ganhando!”. E, em seguida, se dirige aos meninos: “Vamos, vocês estão ganhando!”. (grifo meu)

No time das meninas, algumas se distraem e começam a conversar. Logo, a professora intervém: “Meninas, se vocês ficarem aí só conversando, os meninos vão ganhar! Que fofqueiras!”. E mais uma vez reforça aos meninos: “Queima elas! Vocês vão ganhar!”. E para as

¹⁶ Anotações feitas no diário de campo em 19/05/2009.

meninas: “Será que vocês conseguem queimar alguém?”. As expressões que aparentemente soam como formas de incentivo, logo mudam de característica. Os meninos ganham o jogo e a professora encerra a atividade: “E os meninos ganharam! Eles foram muito espertos! E as meninas, coitadinhas, bobearam!”. (grifos meus)

Vale ressaltar que esse foi um jogo onde foram colocados meninos e meninas em times separados e competindo um contra o outro, situação diferente daquela tradicionalmente realizada pelo professor César, que colocava grupos mistos para se enfrentarem nas atividades de competição.

Ainda que postos na mesma situação, as expectativas em torno do resultado das ações para um gênero e outro são diferentes. Ao perguntar para a classe se as meninas conseguem queimar alguém durante o jogo de queimada, fica evidente a existência da dúvida frente à capacidade delas para tal. Uma pergunta desse tipo voltada aos meninos soaria redundante, já que estes são “espertos e fortes” (expressões usadas pela professora Beatriz para caracterizá-los). De acordo com Faria e Nobre (2003), atitudes com essas podem ser suficientes para o bom desempenho deles e o fracasso delas em situações como estas, uma vez que o sexismo interfere no comportamento de meninos e meninas, inibindo a expressão de diferentes manifestações corporais e atitudinais na infância. Assim sendo, podemos pensar que as formas como meninas e meninos vão sendo educados, influencia sua formação de tal maneira que pode contribuir para se tornarem mais críticos e esclarecidos ou para limitar suas iniciativas e aspirações.

A idéia de força atrelada como característica dominante do gênero masculino também ficou evidente ao presenciar as aulas. Em um jogo de pega-gelo, foi combinado que primeiro o time dos meninos deveria congelar as meninas e depois a situação se inverteria. Antes de começar a brincadeira, a professora reforçou para os meninos que eles deviam apenas encostar a mão nas meninas e não empurrar nem puxar. Quando foi a vez das meninas pegarem, elas foram lembradas que “tem que correr muito rápido, o mais rápido que conseguir para tentar pegar os meninos” (fala da professora, grifos meus).

É perceptível que a dúvida na capacidade delas em alcançar o objetivo da atividade persiste em diferentes momentos e brincadeiras, assim como a ausência dessa em relação aos meninos.

Convém apresentar aqui o trecho da entrevista referente a essa questão.

Marina: Você disse que acha que as meninas não se interessam muito por chutar...

Professora Beatriz: É

Marina: E você acha que existe alguma outra diferença de interesse entre meninos e meninas?

Professora Beatriz: Eu acho que os meninos são mais interessados. As meninas não tanto. As meninas eu acho que elas são mais... Elas conversam demais. Então elas gostam de ficar falando e falando, nem que seja para contar o que o fulano está fazendo de errado do que vivenciar mesmo a brincadeira que a gente está fazendo. Elas ficam meio receosas assim de estar fazendo. Isso não é geral, logicamente. Porque tem aquelas meninas que fazem de tudo, querem ser as primeiras. O que é mais comum é as meninas não se interessarem tanto e ficarem meio receosas dependendo da atividade. (...) Eu acho os meninos muito mais interessados do que elas. Acho que até os meninos muito mais criativos do que as próprias meninas. Mas as que têm interesse, acho que são mais criativas do que os meninos. As que se predispõe a fazer são mais espertas, elas pegam as coisas mais rápido, as manhas da brincadeira, as regras da brincadeira elas seguem e já conseguem pensar: olha, mas e se fosse desse jeito... As que são interessadas, se sobressaem aos meninos, mas a maior parte dos meninos é mais interessada e se dedica mais.

Posso perceber pela fala da professora que apesar do modo negativo como são vistas em diferentes situações ao longo da entrevista e das aulas, ainda existe uma expectativa positiva frente às meninas, não obstante, essa só é atingida mediante um interesse por parte delas. É a partir desse interesse, tido como se fosse uma concessão, que elas “conseguem pensar” e “seguir as regras” como destaca a fala acima, e sobressair-se aos meninos.

Questões como essas me remetem aos escritos de Valerie Walkerdine (1995) e seu estudo sobre a relação entre meninas e a Matemática. Nessa pesquisa, a autora analisou falas de professores que tentavam explicar o tradicional fracasso de garotas e o sucesso de garotos na Matemática. Diz ela:

Em suma, as garotas eram acusadas de ir bem porque trabalhavam muito, *seguiram regras*, comportavam-se bem. Indicadores disso eram sua atitude de obediência e o comportamento em sala de aula. (...) Em outras palavras, a aplicação das garotas ao trabalho assinalava uma série de perigos, de referências ao passado, coisas que sugeriam algo errado, algo não infantil, algo irracional, algo furtivo. Os garotos, por outro lado, podiam em realidade se sair mal, mas seu comportamento era lido como ativo, lúdico, tudo estava bem com o mundo (p. 214) (grifos meus)

Olhando pelas lentes de uma perspectiva cultural, na perspectiva dos estudos de gênero, não seria esse receio, essa falta de interesse das meninas apontada por Beatriz também produto da dúvida comumente apresentada pela sociedade frente à capacidade delas de obterem os mesmos bons resultados atingidos pelos meninos? Afinal, já que elas têm em mente que definitivamente não são capazes de fazer algo, porque haveriam de desafiar tal regra?

Também chama a atenção na fala da professora o fato de que, ao se dedicar, se interessar, a menina passa a frente do menino, supera-o. Encontramos aqui a figura da menina que foge a uma regra própria do universo feminino e ameaça o domínio dos meninos. É uma figura que corre o risco de ser taxada como não-feminina. Nessa linha de raciocínio, concordamos com a autora acima citada quando ela diz que “a garota não pode ser simplesmente julgada pelos mesmos termos que um garoto. Os comportamentos não são lidos de forma equivalente. O que é lido como natural na masculinidade, pode ser lido como não-natural e ameaçador na feminilidade.” (p. 217)

A imagem da mulher “fofoqueira” ou “faladeira” salta aos olhos ao analisar a resposta da professora. Essa mesma característica também foi citada pelo professor César páginas antes em uma passagem da entrevista que retomo aqui:

Eles até falam assim: ah, é papo de mulher! Geralmente são as meninas que falam isso. (...) Duas amigas, a Júlia e a Rafaela. Elas querem ficar no cantinho delas e eu não sei o que elas falam porque elas falam que é papo de menina. Daí chega um menino e elas falam: “é papo de mulher isso. Vocês não podem ouvir.” E elas continuam conversando.

Será que o ato de falar mais ou menos depende do fato de sermos homens ou mulheres, ou no caso, meninos ou meninas? Em meio às aulas observadas, nas duas escolas, o tempo todo foi ouvido gritos e conversas entre as crianças, tanto dos meninos quanto das meninas. São raros os momentos de silêncio, mesmo diante de pedidos do professor ou da professora quando estes querem explicar alguma coisa. Entendo que, pelo fato das meninas se ausentarem das atividades propostas pelos docentes com maior frequência em ambas as escolas, talvez sejam mais notadas. A diferença existente a ser percebida então, talvez fosse outra: as meninas falam muito, mas em grande parte dos casos não participam da aula ou da atividade da forma que o/a professor/a gostaria. Já os meninos falam muito também, mas a maior participação, o maior tempo que empregam nas atividades encobre essa característica.

Nas aulas do CEI Pão de Mel, talvez pelo fato de serem grupos mistos, não houve momentos em que meninos e meninas foram incentivados de maneira desigual ou em que as expectativas em torno do resultado de suas ações divergissem. Eram comumente usadas, tanto para meninos quanto para meninas, palavras e expressões de incentivo, tais quais: “Vamos! Acerta ela”! (ou ele), ou “Muito bom Camila! Na próxima dá para jogar um pouco mais longe”.

Em uma das primeiras aulas observadas, um grupo misto de crianças da fase II pediu para brincar com algumas panelinhas, brincadeira que socialmente é interpretada como sendo própria das meninas, em geral. O professor César entregou o brinquedo e todos/as transformam-se em cozinheiros/as e depois ofereceram seus “pratos” aos colegas.

Na entrevista, quando é perguntado ao professor sua opinião a respeito da existência ou não de diferentes habilidades entre meninos e meninas, assim como foi feito com a outra docente que participou dessa pesquisa, registramos a seguinte resposta:

Eu acho que agora, eu diria que não. Não tem [diferença de habilidade entre meninos e meninas]. Pela idade. Porque eles estão brincando de tudo ainda. Eu acho que isso vai acontecer mais lá para frente. Acho que passa aí pela primeira fase do fundamental e na 5ª série já acontece, porque daí, elas param de brincar de umas coisas e eles também param de brincar de outras, mas por enquanto... Aqui a gente não trabalha com esporte. Não tem então essa coisa do esporte. As brincadeiras, todos eles brincam de tudo. Então, eu não percebo diferença. Tem diferença da experiência da criança, que não depende do sexo.

Interessante destacar que, talvez pelo professor achar que não havia diferenças de habilidades, ele não as reforçava, o que minimizava as desigualdades quando comparadas as aulas da outra professora.

A fala de César deixa transparecer que o conteúdo esportivo tende a ser o grande (senão o maior) vilão nas diferenças entre as construções de gênero associadas da Educação Física. De fato, existe tal relação como destacam alguns estudos (Robert Connel 1992, Robert Connel *et. al.* 1995) que apontam o esporte como uma atividade de predominância masculina e como um aspecto importante para a construção da masculinidade.

Concordo com o professor com relação à opinião acima sobre as diferentes oportunidades oferecidas a cada criança. Fazendo uma retrospectiva da minha experiência profissional e refletindo a respeito desse assunto, creio que as diferenças de habilidade nessa faixa etária, estão muito mais relacionadas às vivências das crianças do que ao gênero. Quando penso na distinção entre as crianças que frequentam a escola onde passam um período do dia, e as que frequentam escola e creche, ou seja, as que passam o dia todo fora de casa, isso fica mais explícito ainda.

No ambiente escolar, as crianças contam com outros momentos e espaços para brincar e ter diferentes experiências corporais como a hora do parque e a brinquedoteca, por exemplo, além das aulas de Educação Física. Para as crianças que ficam na creche, esses

momentos são aproveitados em dobro, o que oportuniza o desenvolvimento das habilidades corporais. Tenho muito mais facilidade em trabalhar com as crianças que frequentam diariamente a creche além da escola nas atividades físicas. Elas são mais independentes, autônomas e compreendem mais facilmente a proposta.

Em contrapartida, nas instituições em que não há creche, as aulas rendem menos. As crianças do maternal, por exemplo, caem e acidentam-se muito mais quando comparadas àquelas que frequentam a creche. Aqui, o cuidar preconizado pelo RCNEI é o que predomina. Contudo, de forma geral, percebo que sempre permanece uma diferença nessas habilidades entre meninas e meninos, sendo as primeiras menos habilidosas que os últimos.

Obviamente, não se pode deixar de considerar que, apesar do gênero não ser decisivo no desenvolvimento de tais habilidades nas crianças na faixa etária da Educação Infantil, ao longo do tempo, a cultura tem grande influência quando se decide a quem caberá quais oportunidades e ela está presente em todos os momentos e situações da vida.

Uma bola (geralmente de futebol) ou um skate, brinquedos tradicionalmente ofertados aos meninos, oferecem muito mais possibilidades de exploração de movimentos e desenvolvimento das habilidades corporais do que uma boneca que se mexe sozinha ou um fogãozinho com que frequentemente se presenteia meninas. Os diferentes tipos de vestimentas e calçados usados por eles e por elas, que discutirei adiante, são outros elementos que favorecem a movimentação corporal deles, deixando-as em desvantagem. A mesma tendência segue a educação comportamental das meninas, que são orientadas para ser mais organizadas e disciplinadas (ou a expressão seria “reprimidas” quando se trata do aspecto corporal?), como apresentado quando discuti a justificativa apresentada para a utilização de filas nas escolas. Todos esses fatores são possíveis justificativas para explicar a menor habilidade corporal de meninas quando comparadas aos meninos na maioria dos casos. Mesmo que na aula de Educação Física sejam proporcionados momentos em que todos tenham as mesmas possibilidades, os 45 minutos semanais ficam muito pequenos diante de todos os outros que envolvem crenças e hábitos familiares, religiosos e outras influências presentes diariamente na vida das crianças como a mídia e os/as amigos/as, por exemplo.

Em outro trecho da entrevista, César fala sobre os interesses das crianças:

Brincadeiras, brinquedos... Aqui é legal que quando chove e a gente faz aqui, eu percebo que não tem essa relação brinquedos de meninos e brinquedos de meninas. Elas brincam

com tudo, martelo... Carrinho menos. Mas os meninos também brincam de boneca, é bem legal isso, bem tranqüilo. (...) Cores... Eu acho que só o rosa é de menina, que nenhum menino pega. Vermelho vai numa boa. As meninas não têm problema com o azul, isso é muito legal. Acho que só o rosa, porque o rosa é fogo... É muito forte para as meninas. Todas elas têm alguma coisa rosa, gostam de tudo rosa e os moleques tem um pouco de dificuldade para pegar alguma coisa rosa. Se eu dou uma bola rosa, eles não querem pegar. A não ser que seja uma bola de futebol, daí sim. Tem uma aqui, eles já jogaram e brincam na boa... Agora, quando são aquelas bolinhas menores, nenhum garoto pega bolinha rosa, pink... Todas as meninas querem e eles não pegam por nada. E elas ficam super felizes.

Cláudia Vianna (2003) admite que em nossa sociedade as diferenças entre homens e mulheres são normalmente remetidas diretamente ao gênero. Usar acessório rosa, praticar esportes, ou brincar de bonecas, por exemplo, são características que culturalmente são definidas como específicas para cada gênero. Quanto a isso, é interessante notar que a cor rosa que remete ao feminino é aceita pelos meninos quando associada a um elemento que se sobressai no universo masculino, como a bola de futebol. O fato da bola ser de futebol, esporte visto como reduto masculino e espaço de produção da masculinidade, compensa essa vinculação do rosa ao feminino. Afinal, o que significa a cor rosa comparada à força, à virilidade e ao respeito imposto pela bola de futebol?

Aqui encontramos, conforme expressão usada por Marlon Cruz e Fernanda Palmeira (2009, p. 120), “naturalizações de situações” que se encontram arraigadas na cultura, informações transmitidas às crianças como se fossem características próprias de cada gênero definidas geneticamente.

As diferentes maneiras de tratar meninos e meninas no âmbito escolar fazem com que estes assumam determinados comportamentos sociais. Porém, ainda que situações que evidenciem distinções e desigualdades entre os gêneros não sejam oportunizadas pela escola, existem outras influências, conforme dito linhas antes, agindo no dia-dia das crianças. Talvez fosse esse um bom motivo para discutir na escola, seja na aula de Educação Física ou em qualquer outro momento questões relativas às construções de gênero.

5.3 Justificando o sucesso ou o fracasso

Conforme explicado páginas antes por Faria e Nobre (2003), as diferentes motivações e expectativas perante meninas e meninos podem favorecer o sucesso ou o fracasso das suas ações. E, para tal resultado, seja este qual for, existe uma justificativa. Irei aqui discutir falas dos docentes que retratem esse tema.

Em uma das aulas da professora Beatriz com a turma da fase II, foi realizada uma atividade com a rede de vôlei. De cada lado da rede ficava um grupo de crianças, dividido por gênero. O objetivo da brincadeira, chamada “limpando a casa”¹⁷, era jogar bolinhas de meia, que simulavam a sujeira, por cima da rede para, no final, ver qual grupo havia ficado com a casa mais limpa.

Antes de dar início à atividade, a professora explicou à classe como era o jogo e comentou: “Vamos ver quem fica com a casa mais limpinha! Eu sei que as meninas são craques de limpar a casa!”

Em outra atividade realizada no mesmo dia, a divisão dos grupos permaneceu a mesma, mas as crianças deveriam fazer uma fila, cada qual do seu lado da rede. A intenção era que a primeira criança da fila jogasse a bola por cima da rede para a primeira criança da fila do outro lado. No decorrer da brincadeira, o time das meninas perdeu o interesse e se distraiu como um todo. Algumas meninas juntaram-se e conversaram em pequenos grupos, outras apenas observaram o ambiente. Diante da situação, a professora alerta: “Vamos! Vou ter que trazer um despertador para as meninas!”

Alguns meninos lançaram a bola, que foi além do espaço pretendido. A professora pediu a eles para jogarem mais perto: “Vocês estão muito fortes!”.

Minutos depois, uma menina errou o arremesso e a professora, em tom de brincadeira, chegando perto dela, segurou sua mão e disse: “Sua mão está torta! Vem aqui que eu vou consertar!”.

Em vários momentos, surgiram comentários e reclamações da professora a respeito da conversa no grupo das meninas.

“Se vocês ficarem batendo papo, vão perder! Vamos!”

“As meninas fofoqueiras podem fechar a matraca um pouquinho?”

Pode-se entender que, nessas passagens, a professora tentava alertar as meninas sobre o motivo do fracasso delas, já previsto até mesmo antes do fim da atividade.

¹⁷ Anotações feitas no diário de campo em 16/06/2009.

Já os meninos tiveram a atenção chamada várias vezes para sentar e ficar ouvindo as explicações a fim de realizar a brincadeira de acordo com as regras: “Meninos, venham para cá, vamos sentar agora!”, “Vamos sentar e prestar atenção” ou ainda “Chega de correria, agora é hora de ouvir.” Apesar de também se levantarem em alguns momentos, mesmo que em menor frequência do que faziam os meninos, não foi chamada a atenção das meninas diante dessa situação nas aulas em que estive assistindo.

Frente a tal comprovação, retomo o trabalho de Teixeira (2001) onde descreve uma passagem semelhante: durante uma atividade proposta a um grupo de uma escola pública infantil, “duas crianças estavam supostamente *‘fora de seus lugares’*” (...) “no entanto apenas o menino foi apontado pela professora.” Refaço aqui a mesma pergunta que intriga a autora: “Haveria maior flexibilidade para as mulheres [em situações como essa] nas fronteiras do gênero?” (p. 8)

Cabe aqui tratarmos de outro aspecto: a questão do poder. Com estudos reconhecidos referindo-se a esse assunto, Foucault (1999) entende que as relações de poder perpassam todas as esferas da sociedade e, tal qual gênero, o poder é relacional. Ele atinge todos os lugares, pessoas, classes sociais. Obviamente, a escola insere-se nesse todo e é um dos contextos onde podemos notar mais explicitamente sua presença.

Para Foucault, o poder disciplinar é exercido sobre os corpos, o “corpo que se manipula, se modela, treina, obedece, responde, se torna hábil ou cujas forças se multiplicam” (1999, p. 117). O corpo se torna objeto e alvo de poder. As aulas na escola, e dentre elas estão as de Educação Física, são espaço privilegiado de exercícios de relações de poder sobre os corpos.

De acordo com Francis Lima e Nilson Diniz (2007):

...as aulas de Educação Física sempre tiveram o esquadramento do corpo e a exposição das habilidades como centro de sua prática. Os alunos e alunas precisam expor-se frente aos demais, realizar as atividades perante os olhares avaliativos de colegas, professoras e professores. A exposição das fraquezas ou das qualidades faz com que a aula de Educação Física sirva como forma de vigilância, uma vez que a aluna e o aluno estão sendo observados o tempo todo, avaliados e julgados. Na perspectiva da Educação Física hegemônica, o aluno e a aluna não escrevem, não falam, não fazem provas ou trabalhos, eles não podem se esconder atrás das palavras. Seus corpos são a expressão máxima de suas virtudes e vícios e as avaliações são feitas a partir da observação de sua postura, de suas habilidades e dificuldades em um exercício constante de visibilidade. (p. 248)

Existe uma ansiedade das crianças na espera pela aula de Educação Física durante o período escolar, já que essa disciplina é entendida como um momento de liberdade, onde as crianças podem sair da prisão das carteiras e movimentarem-se, brincar, gastar energia, expressar-se. Porém, ser livre implica em todos os casos, estar impedido de realizar algumas outras ações. Conforme afirma Almeida (2006) “o poder só se exerce em sujeitos potencialmente livres e enquanto estes permanecerem livres” (p. 147). Como constatado em muitos momentos de observação das aulas, as crianças são organizadas de acordo com o que é determinado pela/o docente. É ele/a também que diz quem e como será feito. A prática da disciplina, definida por Foucault como “métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõe uma relação de docilidade-utilidade” (Foucault, p. 118) exige que se olhe para os detalhes, exige controle, vigilância, punição.

Quando a professora Beatriz chama as crianças que saem da roda de conversa lembrando-as que devem permanecer sentadas ali para ouvi-la e que a aula é ali e não “correndo de um lado para o outro”, fica imposto a elas o que deve ser feito. Fugir à regra implica em consequências desagradáveis, o que na maioria das vezes nem precisa ser dito. Está subentendido.

Porém, as crianças também resistem a essas imposições. Não foi a única vez que a professora teve que chamá-los que presenciei e provavelmente não será a última. É assim que as atitudes das crianças vão em busca de retomar sua “liberdade através da resistência, rejeitando o quadro possivelmente determinista no qual suas primeiras descrições do poder/saber tinham sido traçadas” (JAMES MARSHALL, 1994, p. 29).

Percebi que, em diversos momentos, a professora fez críticas às meninas em relação a aspectos constantemente associados ao gênero feminino, ressaltando novamente o fato de ficarem “fofocando”, ou de não serem tão rápidas para participar de uma brincadeira a ponto de precisarem de um “despertador”, ou ainda, de que precisam ser avisadas de que devem correr muito rápido em uma brincadeira onde a principal característica é justamente a ação de correr, para tentar pegar algum colega.

Todavia, as meninas foram incentivadas de maneira positiva quando a brincadeira remetia a uma função social tipicamente feminina como as tarefas domésticas. No jogo “limpando a casa”, a fala da professora indicava um possível sucesso delas.

De acordo com Michelle Rosaldo (1995), existe, em toda sociedade, uma assimetria sexual que divide a sociedade em duas esferas: uma privada e outra pública, ocupadas respectivamente pelos gêneros feminino e masculino. As funções atreladas à esfera privada são aquelas construídas ao redor de laços afetivos e familiares e à reprodução. Sendo assim, fica ao cargo das mulheres o cuidado das crianças (alimentação, higiene e educação, por exemplo) além dos serviços domésticos, o que ocuparia grande parte do tempo, impedindo que outro tipo de atividade fosse exercido por essas. Tal esfera é menos valorizada frente à sociedade em comparação à pública, onde diversos fatores contribuem para “aumentar os valores culturais, a força social e a autoridade atribuída aos homens.” (ROSALDO, 1995, p. 13)

Haraway (2004) nos lembra que essa linha de pensamento teve origem nos escritos de Marx e Engels, inspiradores para muitas feministas marxistas euro-americanas no desenvolvimento de suas teorias de divisão do trabalho de acordo com o sexo/gênero.

A passagem de aula citada provoca o entendimento de que, na brincadeira, apesar de não serem tão “espertas e fortes” quanto os meninos, as meninas poderiam supostamente ter melhor desempenho, já que fariam algo próprio de seu universo (fazendo uma associação entre competição e estereótipos¹⁸ de gênero), ao qual devem estar habituadas ou, ao menos, sendo “treinadas” para isso. É esta visão binária do mundo e das relações de gênero que “identifica o masculino e o feminino como termos opostos, ainda que complementares” (AMÍLCAR TORRÃO FILHO, 2005, p. 144).

Em resumo, doméstico/público enquanto uma descrição genérica parece combinar bem com o que sabemos sobre os sistemas de ação ligados ao sexo e as justificativas culturais para o prestígio masculino; sugere assim com (em todo lugar) fatos biológicos ‘brutos’ têm sido moldados por lógicas sociais. (ROSALDO, 1995, p.14)

Quanto a essas questões aqui tratadas, destaco outra parte da entrevista com a professora. Após falar sobre as possíveis diferenças entre meninos e meninas e sobre o maior interesse de algumas delas pelas atividades das aulas, foi-lhe questionado sobre o porquê dessas diferenças. Segue a conversa:

¹⁸ Estereótipo é a imagem preconcebida de determinada pessoa, objeto ou situação. É o termo usado principalmente para definir e limitar pessoas ou grupo de pessoas na sociedade, sendo um grande motivador de preconceito e discriminação. O estereótipo também é usado como manifestação de racismo, homofobia, xenofobia, machismo e intolerância religiosa.

Marina: Você imagina porque isso acontece?

Professora Beatriz: Eu não sei. Fico imaginando às vezes pelo fato da família que diz que o menino tudo bem, o menino faz, a menina não pode se sujar, não pode ir na rua brincar... O menino pode ir lá na rua brincar, a menina não. A menina fica em casa quietinha, ali. A atividade das meninas geralmente é mais tranquila que a dos meninos. A deles sempre é mais dinâmica, sempre envolve mais gente do que a das meninas. As meninas são muito mais organizadas, então na hora de você colocar uma atividade, de organização, as meninas se organizam mais rápido que os meninos. Mas eu acho que os meninos se saem melhor do que elas.

No mesmo dia em que essa entrevista foi realizada, havia sido feita uma atividade de escalada com as crianças da fase II. Nessa atividade, a professora amarrou duas cordas em uma cerca no alto de um barranco para que as crianças subissem com o apoio dessas. Para que isso fosse feito, a professora solicitou à turma que se dividissem em dois grupos. Ela chamou alguns nomes e pediu que fossem para uma determinada corda, enquanto as outras crianças que não foram chamadas deveriam formar uma fila diante da outra corda. Não era uma atividade competitiva, e sim de vivência. O objetivo, conforme ela ressaltava era o de “chegar lá em cima, usando a corda para subir, e não colocando a mão no chão” como faziam algumas delas¹⁹. Uma das filas era formada por meninos e meninas e a outra, somente por meninos, em ambas as turmas com as quais foi feita a atividade. Não ficaram evidentes nessa aula, situações que separassem ou diferenciassem meninos de meninas.

No entanto, durante a entrevista, ao falar sobre os grupos mistos ou separados entre meninos e meninas, destaco um trecho da fala da docente que caracteriza bem a questão da justificativa para a segregação de gênero:

Professora Beatriz: (...) Agora, que nem hoje que foi uma atividade de escalada que tinha um lado mais difícil, um lado mais fácil, e todo mundo tinha que brincar e subia dois por vez. Como eles iam ter que ficar um tempo ali esperando para chegar a vez deles, eu coloquei as meninas primeiro para fazerem o mais fácil para passarem depois pelo mais difícil, porque dava para dar atenção para os dois ao mesmo tempo porque eu tinha certeza que os meninos iriam dar um jeito de se sair melhor na corda que estava para subir mais difícil. Você tenta fazer mais ou menos essa diferenciação.

Marina: Mas tinham meninos também na fila das meninas...

Professora Beatriz: É. Aqueles que geralmente têm mais dificuldades.

O critério usado pela professora para a formação de um grupo em que meninos e meninas ficassem juntos parece ser a falta de habilidade deles. Tudo leva a crer que enquanto permanecerem no nível inferior, o nível das meninas, ali é lugar que lhes cabe. A situação

¹⁹ Anotações feitas no diário de campo em 01/09/2009.

provavelmente será outra quando atingirem um nível superior, que se pressupõe, de acordo com a interpretação da fala de Beatriz, capaz de ser atingido por todos eles, quando passarão para o grupo dos meninos que são “normais”. Será que essa mesma oportunidade será ofertada a elas? Ou o “normal” delas já foi atingido?

Não pude perceber se havia de fato alguma dificuldade delas em subir pelo lado mais íngreme, já que não foi feita a “troca de cordas” entre as filas nem de filas entre as crianças. Entre alguns escorregões e tropeços, mas nada que pudesse ser generalizado, todos e todas se saíram bem na atividade.

Através dessa fala, possivelmente sem se dar conta disso, Beatriz revela que a percepção dela sobre meninos e meninas interfere na produção de diferenças de habilidades entre eles e elas. Assim, ao oferecer oportunidades distintas, cada criança se desenvolve e experiencia o corpo de forma distinta, favorecendo a proliferação da idéia de uma ‘naturalização cultural’ das diferenças de gênero.

Aqui, de certa forma a professora acaba se apropriando de uma situação vivida por ela em sua época de aluna nas aulas de Educação Física escolar. No início da entrevista, antes mesmo de entrarmos nas questões referentes a gênero, ou sequer saber que esse era o tema da pesquisa, ao relatar sua experiência, ela destaca o episódio (senão traumático ao menos marcante como ela caracteriza, já que foi o que deu início à conversa) de um professor que não deixava as meninas jogar futebol, a não ser que essas apresentassem uma autorização dos pais. A entrevista se inicia com as seguintes falas:

Marina: Como eram suas aulas de Educação Física na escola?

Professora Beatriz: Eu enquanto aluna?

Marina: É.

Professora Beatriz: Bom, a parte assim que eu me lembro, eu sempre gostei das aulas de EF... A gente é meio suspeita para estar falando isso... Ah eu gostava, tanto é que eu brigava muito com um professor, para mim é uma coisa que era muito marcante porque o professor não deixava que as meninas jogassem futebol e eu achava o cúmulo! Como a gente não podia jogar futebol? Então ia lá, tinha-se um tempo, a gente marcava o tempo dos meninos e o tempo das meninas. Ou era o vôlei. Quando a rede estava montada a gente jogava vôlei, quando não estava montada a gente jogava futebol, só essas duas coisas. Nem o basquete não rolava... E então era assim, quando os meninos estavam jogando eu ficava apitando o jogo, porque eu queria jogar e não podia e era assim que eu participava do jogo. Aí, fui lá e conversei com o professor, conversei, conversei e depois de muito custo, ele achava que era muito perigoso, mas depois de muito custo ele disse “está bom, mas desde que vocês arrumem uma autorização”. Então ele falou para mim que se arrumasse, se todas as meninas tivessem autorização dos pais, ele liberaria.

Marina: Porque ele não deixava vocês jogarem?

Professora Beatriz: Ele não deixava porque era muito perigoso e as meninas podiam se machucar.

Após relatar toda a luta em busca das autorizações para participarem dos jogos, a professora acrescenta:

Aí eu fui lá, peguei, minha mãe assinou, eu trouxe para ele e ele disse: está bom, agora você senta aí e espera. Quando faltava acho que uns 10 minutos para acabar a aula, daí ele me deixou entrar para jogar, entendeu? Isso foi uma coisa que me marcou muito.

(...)

Mas não era aquela aula dos sonhos, sabe? Eu chegava lá, ele dava aquela bolinha, tempo das meninas, tempo dos meninos, divide os times... Os meninos até podiam completar o time das meninas, mas as meninas, jamais podiam completar o time dos meninos.

Assim como na aula que o professor dela propunha, durante a atividade da escalada também foi permitido pela professora Beatriz que os meninos completassem o grupo das meninas, talvez por existir a idéia de que esses ainda não tinham atingido um nível onde eram capazes de subir pelo lado mais difícil, mas assim que o atingissem, passariam para o lado da corda reservado para os mais aptos. Já no caso das meninas, mesmo que conseguissem não lhes foi ofertada a chance de demonstrar e nem ao menos tentar, ou seja, podemos interpretar que se levou em consideração a hipótese de que essas “jamais podiam completar o time dos meninos”, conforme fala feita pela professora quando relatou sobre seu tempo de escola.

Nenhuma menina pediu à professora ou mudou de fila para tentar subir pela outra corda. Caso isso acontecesse, busco imaginar qual seria a reação da professora. Progredindo no tempo, quais serão as marcas presentes na memória das crianças ao recordarem suas aulas de Educação Física?

Indo além da mera reprodução de situações semelhantes as quais passou, podemos pensar que as vivências de Beatriz também a produzem como docente. Roseli Fontana (2001), falando sobre suas experiências pessoais enquanto aluna, considera que a professora que é hoje, constituiu-se muito mais “como aprendizado do que como escolha” (p. 50). E ainda completa:

Enquanto a escolha se reveste de um caráter de deliberação, de controle consciente das possibilidades, demarcando o percurso, instaurando os limites entre o antes e o depois de ter sido feita, o aprendizado evoca uma idéia de movimento continuado de elaboração e de re-elaboração dos significados e sentidos das atividades humanas em cada um de nós, nas relações sociais que somos.

...práticas e palavras que pretendem moldar os pensamentos e as condutas, sobretudo as que se definem como educativas, não são totalmente eficazes e radicalmente aculturantes, uma vez que seus sentidos e significados são ativamente “aprendidos” – decifrados, interpretados – por quem delas participa. (FONTANA, 2001, p. 51)

Nessa mesma aula de escalada realizada no CEI Algodão Doce, a professora repara que algumas meninas estão calçando sandálias e prontamente faz uma observação: “Meninas, eu já falei que na aula de Educação Física é para vir de tênis. A sandalhinha tem que ficar lá em casa. Aqui não é desfile de moda!”. O que não pude deixar de notar é que também havia dois meninos de sandália naquela aula, aos quais nenhuma recomendação foi feita. De fato, as sandálias não são o tipo de calçado mais adequado para a prática de atividades físicas, já que podem enroscar, soltar ou quebrar tiras ou dobrar, facilitando a ocorrência de quedas e outros acidentes. Ademais, as sandálias desenvolvidas para meninas são bem diferentes das dos meninos: além de muitos dos modelos ficarem mais soltos nos pés (ao contrário das dos meninos que geralmente tem tiras “grossas”, “fortes” e “resistentes”), ainda podem possuir salto. No entanto, a impressão que fica diante dessa observação dirigida especificamente às meninas, apesar de encontrarmos meninos na mesma situação, é a de que ao se tratar especificamente delas, além de estar em desvantagem devido a sua suposta falta de habilidade para tal tipo de atividade, o uso de sandálias poderá impedi-las de realizar o mínimo que se espera (já que elas estavam na corda considerada “mais fácil”). Porém, caso isso se dê com um menino, não há motivos para preocupação. As sandálias não irão prejudicá-lo e se existe alguma dificuldade, esta provavelmente será superada. É só uma questão de tempo.

Outra característica que simboliza a vaidade feminina foi usada pela professora para justificar o fracasso das meninas nas aulas de Educação Física. Em uma atividade de arremesso, a bola lançada por uma das meninas não atingiu o alvo desejado e, ao observar o resultado, a professora comentou: “Essa aí deve estar com a unha grande! Tem que cortar a unha!”²⁰

Assim sendo, creio que fica mais evidente que a desigualdade percebida ao se comparar meninos e meninas, homens e mulheres vai muito além do que é entendido como “natural” ou “imutável”, transcende a desigualdade biológica, o sexo. Aspectos culturais como o uso das unhas compridas, sandálias de salto, o ato de “focar”, ações vistas socialmente como

²⁰ Anotações feitas no diário de campo em 18/04/2009.

tipicamente femininas também são entendidas como justificativa para o sucesso ou o fracasso deles ou delas.

Na entrevista, a professora Beatriz fala sobre as diferenças presentes nas vestimentas de meninos e meninas, homens e mulheres e como isso determina ou leva a crer na diferença de comportamentos (e habilidades) entre gêneros:

Eu fui dar aula no sol e eu sempre ficava de boné e eles tinham na cabeça que quem usava boné era menino. Então, eu pedia pra eles colocarem o boné pra gente vir pra aula e as meninas falavam: “não professora, minha mãe não deixa porque ela fala que boné é coisa de homem”. E eu dizia: “não, mas não é. Ó, eu to de boné, eu sou homem?” “Não Prô²¹, você não é.” “Então, eu não uso boné?” “É, usa.” Então, com o tempo, eles vão criando uma imagem do que é conforme o que eles vão vivendo e eles vão vendo não é? Eles estão acostumados em casa que a mãe não usa, a irmãzinha não usa boné, então só os meninos que usam.

Outra coisa também foi das professoras de sala estarem sempre com sandalhinha, sapatinho... E eu tava sempre de tênis. E aí, um menino virou pra mim um outro dia e perguntou: “Prô, por que você sempre vem com sapato de homem?” “Sapato de homem? Por que sapato de homem?” “Olha lá. A minha professora está sempre com aquele sapato bonito e você está sempre de tênis, com sapato de homem!” “Mas o tênis não é sapato de homem.” Isso foi uma coisa muito engraçada, porque eles repararam muito na gente. Você está muito próxima e eles comparam mesmo, não é? E diferenciam, porque eu era muito diferente das outras professoras da escola nesse aspecto. É que a gente está sempre meio relaxada, de calça, blusa mais larga e professora de sala geralmente está um pouco mais arrumadinha, a gente está toda descabelada e eles acabam fazendo essa associação: olha, o homem usa isso, então a professora é menino ou é menina? Como é que faz?

É provável que por ser ainda tão forte e presente a associação entre homens e esporte que as vestimentas usadas para a prática de atividades físicas estejam tão ligadas à figura masculina na mente das crianças. Todavia, essa associação vai além da mente infantil e aparece no mercado esportivo explicitamente. Para as mulheres, as roupas geralmente têm recortes diferentes, adequados especificamente para determinada prática combinando com o humor, a cor dos cabelos e o desenfreado “consumismo feminino”, com tecidos justos ao corpo que pouco deixam a pele respirar, mas mantêm as curvas deste à mostra. Aos homens, não há nada que uma boa e velha camiseta e bermuda não resolvam. Para usar tênis, o homem não precisa estar pronto para praticar uma atividade física. Esse pode ser muito bem o calçado do dia-a-dia, ao contrário das mulheres, que frequentemente optam pelo uso de sandálias e sapatos, como o caso da professora de sala observado pelo menino que indagou Beatriz a respeito dessa condição.

²¹ Expressão frequentemente usada pelas crianças para se dirigir à professora.

De fato, as vestimentas podem dificultar ou favorecer a participação das crianças nas aulas de Educação Física ou em outras situações que digam respeito às práticas corporais, porém percebo a efetiva participação da professora para a formação de opinião das crianças quando Beatriz fala que “com o tempo, eles vão criando uma imagem do que é conforme o que eles vão vivendo e eles vão vendo” e o quanto isso influencia no estabelecimento de diferenças ou igualdades de oportunidades quanto o assunto trata, dentre tantos, também das relações de gênero. Acredito que esse tipo de intervenção da professora, que tamanha proximidade possui com alunos e alunas conforme a mesma deixa claro, venha a transformar ou ao menos provocar a opinião de ao menos uma criança. Situações como essa demonstram a importância da ação docente para a formação de cidadãos que irão (trans)formar a sociedade.

Quanto ao CEI Pão de Mel, conforme mencionado, encontrei situações bem diferentes quando o assunto é gênero. Entretanto, em sua experiência profissional, o professor César presenciou diversas situações em que as crianças opunham meninos e meninas, sob diferentes aspectos. Algumas delas me foram relatadas em sua entrevista e sobre a questão de sucesso e fracasso das crianças em atividades nas aulas. Cito aqui uma passagem. A pergunta feita a ele dizia respeito aos desafios enfrentados no dia-a-dia, na rotina de trabalho. Destaco algumas linhas:

...com as crianças, tem uma coisa que eu acho que é difícil... Agora nesse meu terceiro ano, estão acontecendo umas atividades com bola, chega perto de futebol, mas não é futebol. Aparece o preconceito de que é jogo para menino, daí você senta, conversa... Tem umas meninas que jogam tudo que você propõe, elas jogam de tudo. Tem uma menina da tarde, que ela só tem irmão, fica na rua o dia todo, cai, levanta, brinca de lutinha com os meninos, faz tudo. E aí, tinha uma vez que não queriam deixar ela jogar porque ela era menina. Daí senta, conversa. Depois todo mundo queria ser do time dela, porque ela é muito boa mesmo, é incrível. Então, é legal.

Nossa cultura tradicionalmente proporciona aos meninos mais oportunidades de explorar suas habilidades físicas de maneira global. Como observou Beatriz em fala destacada páginas acima, a sociedade permite que o menino vá “lá na rua brincar”, enquanto que “a menina não pode se sujar, não pode ir na rua brincar”, ela “fica em casa quietinha”. O uso de vestimentas supracitado é um bom exemplo. Muitas roupas e calçados femininos limitam suas possibilidades de movimento. A liberdade oferecida ao corpo, pensando desde as vestimentas que cabem a um e outro gênero, aos papéis sociais e sexuais e à influência da mídia estimulam a vivência de grande quantidade de situações que permitem desenvolver e conhecer o próprio corpo.

Frente a esses fatores, não é surpreendente que, comumente, assim como confirmado por pesquisas que demonstram a percepção de docentes com relação aos diferentes níveis de habilidades entre meninos e meninas²², meninos se saiam melhor que as meninas no desempenho de atividades relacionadas ao conteúdo das aulas de Educação Física, já que desde que saem da maternidade levando sua chuteirinha que estava pendurada na porta do quarto, recebem uma bola como um dos primeiros presentes. Da mesma forma que também não nos surpreendemos quando alguém se encanta com o fato de uma menina ser melhor ou tão boa quanto os meninos e destaca essa situação, uma vez que ela foge do comum. Sendo assim, o que deve ser analisado na fala acima não é o fato da garota ser “boa”, mas a insinuação do porquê ela apresenta essa vantagem frente às demais. Em sua fala, o professor César traz idéias que podem justificar o caso: “... ela só tem irmão, fica na rua o dia todo, cai, levanta, brinca de lutinha com os meninos...”

Assim sendo, pode-se inferir que, apesar de ser menina, a imersão nesse “universo dos meninos”, além da “sorte” de só ter irmãos, foi o que deu a ela capacidade para jogar bem e ser aceita por eles. Mas apesar de tudo, ela é uma menina e frente a isso, conforme diz o professor, o fato de ela ser “muito boa mesmo, *é incrível*”. (grifos meus)

A habilidade é um importante aspecto considerado pelas crianças como critério de avaliação para participação nas atividades físicas, sendo em alguns momentos mais forte até que a categoria gênero, conforme constatado por Altmann (1998). Contudo, no episódio relatado pelo professor, tudo leva a crer que a primeira rejeição do grupo foi devido ao fato da criança ser uma menina e somente depois de uma conversa para convencer os meninos e de provar sua capacidade é que esta pode participar do jogo com eles. Nesse caso, o gênero foi a característica primordial considerada pelas crianças para selecionar quem jogaria futebol. Talvez isso se deva ao fato de ser esse um esporte entendido como predominantemente masculino em nossa cultura, e ainda, pelas falas dos adultos com os quais convivem, pelos exemplos apresentados na televisão que valoriza e explora incessantemente os jogos dos homens. Tudo agregado ao preconceito. Crianças com alguns anos a mais de idade, como as envolvidas na pesquisa realizada por Pereira (2004) já citada nessa pesquisa, afirmam que o motivo da não participação das meninas deve-se ao fato de que elas não sabem jogar futebol e atrapalham, e quando jogam, sempre se machucam e põem a culpa neles. Para estes, predomina a questão da falta de habilidade delas.

²² Sobre esse assunto ver LOUZADA, VOTRE e DEVIDE (2007).

5.4 Tentativas de transformação de paradigmas em torno do tema gênero

Mesmo nos casos em que a formação acadêmica não forneceu subsídios necessários para se ir a fundo ao trabalho no cotidiano escolar com o tema, como é o caso da professora e do professor que participaram dessa pesquisa, hora ou outra alguma noção a respeito das relações de gênero são transmitidas intencional e objetivamente às crianças durante as aulas, conforme relatos obtidos nas entrevistas realizadas.

De fato, observações que confirmassem tais exposições não foram por mim presenciadas, mas conforme dito tanto pelo professor César quanto pela professora Beatriz, os casos aparecem com considerável frequência.

Começo a apreciação desse assunto com uma parte da entrevista da professora Beatriz. Essa é a resposta à pergunta sobre como lidar com os conflitos que surgem durante a aula:

No começo, não era bem um conflito, mas eles tinham tão vinculado na cabeça que tem material que é para menina e tem material que é para menino. Então, quando eu trazia bambolê, os meninos: ai não! Isso é coisa de menina! (...) eles tinham meio que um “pé atrás”, ficavam meio assim... Principalmente o pessoal mais velho, eles já tinham um pré-conceito, vamos dizer assim.

(...)

Depois, eles foram vendo quanta coisa legal pode ser feita em cima daquele material e não só o bambolear que eles acabavam ligando muito mais à menina. E hoje em dia tem tanto homem aí dançando e eles mesmo vendo, sabe, repetem os gestos que eles vêem na televisão e eles também acabam bamboleando e vendo que o bambolê não serve só para bambolear, serve para tanta coisa e a gente já não encontra mais esse problema hoje em dia com o bambolê. Aí depois, quando eu fui trabalhar com corda foi a mesma coisa: ai professora, não vou pular corda! Pular corda é coisa de menina!

Com menina eu não tinha esse problema, sabe? Transferindo, fazendo um inverso: olha vamos chutar, por exemplo, apesar de eu achar que as meninas não se encantam muito por chutar. Toda vez que a gente vai trabalhar então o chutar, eu tento trabalhar dentro de uma brincadeira que não seja o chutar por si só, porque elas não sentem muito prazer nesse tipo de atividade.

Atentando ao início da fala, voltamos à questão da distinção entre meninos e meninas pelos brinquedos e brincadeiras. Cordas e bambolês são objetos tradicionalmente usados nas aulas de Educação Física para realizar inúmeras atividades. Já socialmente, esses materiais

são entendidos como destinados mais às meninas. Se forem procurados em uma loja de brinquedos é mais provável que sejam achados somente (ou em maior variedade) no lado reservado para elas. Uma das formas de brincar de bambolê, exige girar o quadril, ou melhor dizendo, rebolar. O ato de pular corda parece inocente, neutro. Porém, desde que comecei a dar aulas para as crianças recordei-me de músicas, dentre outras que aprendi, que acompanham o ritmo dos pulos e incentivam as crianças a tentar pular um número maior de vezes sem deixar a corda parar ou associar outros movimentos ao salto. A maioria dessas músicas remete ao universo feminino.

Seguem algumas letras: “Suco gelado, cabelo arrepiado, qual é a letra do seu namorado? A, B, C, D...” (segue o abecedário até a criança parar de pular); “Com quantos anos você pretende se casar? Com 1, 2, 3, 4...”; “Com quem será que bela Mila vai se casar? Loiro, moreno, careca, cabeludo, sem dente é banguelo, rei, capitão, soldado, ladrão, menino bonito do meu coração.”

Cabe enfatizar que o material só é aceito pelos meninos, conforme dito por Beatriz, no momento em que eles encontram outras formas de trabalhar com este.

A relação com a idade é apresentada por Beatriz como norteadora para esse tipo de comportamento. Como constatado durante as observações, os momentos em que apareciam questões referentes ao tema abordado na pesquisa aconteceram somente nas turmas das crianças mais velhas. A fala da professora dá a entender que o que justifica isso é o preconceito das crianças. Seria o preconceito delas o responsável pelo modelo de aula proposto?

Por outro lado, entendo que Beatriz acredita que o principal mecanismo que influencia no combate ao dito preconceito apresentado por elas não é nem de longe a escola, local onde a criança passa a maior parte do dia, conforme já visto nesta dissertação, e sim a televisão. A referência do que é permitido ou não parece vir, de acordo com o trecho da entrevista, desse meio de comunicação.

O preconceito muda de nome quando se fala das meninas. Ai transforma-se em desinteresse. Outro ponto interessante de notar é que elas têm maior permissão para executar tarefas do universo masculino do que o contrário. Enquanto eles não fazem determinada atividade porque é “de menina”, elas não fazem, supostamente, porque não gostam ou “não sentem prazer”, parafraseando a professora entrevistada. O ato de chutar que é inevitavelmente associado à prática de futebol, esporte “dos meninos”, e que para as crianças é muitas vezes interpretado até

como sinônimo desse, não é tão explorado pelas meninas por elas não quererem, não se interessarem conforme alega a professora e não por ser “próprio” ou “mais adequado” a eles.

No decorrer das aulas, as conversas entre a professora e as crianças parecem levar a um caminho comum, onde os desacordos são amenizados para que a aula prossiga no rumo mais fiel ao que foi planejado inicialmente. Cito aqui outra passagem da entrevista:

Outra coisa que teve com relação a gênero foi no ano passado, quando a gente trabalhou conto de fadas, e aí eu trouxe muita fantasia para que a gente se vestisse e fizesse determinado personagem. Por exemplo, a gente foi trabalhar com Peter Pan. Os meninos queriam ser o pirata. Em nenhum momento eu falei para eles que os meninos precisavam ser os piratas e as meninas tinham que ser, por exemplo, a princesa, a sininho ou a Wendy. Cada um podia escolher o personagem que quisesse. Ia lá e tinha que se transformar. Os piratas tinham a espadinha e os meninos todos disseram: ah, eu vou ser o pirata! Bom, depois que a gente brincou uma vez, encenou, eu disse: e agora, vamos trocar? Alguém quer ser outra coisa? Foi aí que as meninas começaram a dizer que queriam ser pirata. E os meninos: ah não! Menina não pode ser pirata! Eu disse: por que não? Não tem pirata mulher? E eu estava vestida de pirata. E eles naquele pode, não pode, ficaram meio na dúvida. Aí depois a gente foi brincar de chapeuzinho vermelho. Eu disse: porque que as meninas não podem ser o lobo ou ser o caçador? Elas têm que ser a chapeuzinho ou a vovozinha? Ou mesmo os meninos... O caçador às vezes não tinha nem uma fantasia e a vovozinha tinha, a chapeuzinho tinha que levar a cestinha e eles também queriam pegar aquele material, eles queria usar o gorro, mas diziam: menina é quem faz isso, eu não vou! Mas depois no fim da brincadeira já era eu vou ser isso, vou ser aquilo, já não era tanto essa cobrança de que menina tem que ser só personagem feminino e menino, masculino. Então, foi uma coisa bacana que também depois eles acabaram misturando.

Mais uma vez, ela cita uma situação onde as meninas adentram sem grandes polêmicas o “mundo dos meninos”, ao contrário deles. Parece que enquanto toda a situação não está bem clara para todas as pessoas que vão presenciar a brincadeira, de que eles não deixarão de ser os mesmos meninos após o termino desta, enquanto não se convencem e se sentem seguros, não há como atravessar essa fronteira.

Por ter escolhido se vestir de um personagem comum a outro gênero, a professora já foge a regra. Essa “transgressão” provavelmente incentiva mais intensamente as crianças a fugirem do tradicional, a se permitirem, experimentarem situações muitas vezes inéditas para elas. A proposta de Beatriz desafia essa escolha inicial das crianças de interpretar personagens do mesmo gênero delas, que não se dá ao acaso, mas ao contrário é produzida ao longo dos poucos anos de vida que estas já viveram, na tentativa de romper com tal modelo.

Fica subentendido que Beatriz obtém sucesso nas suas investidas quando aparecem tais situações. Por outro lado, César acredita que nem sempre consegue influenciar a

opinião das crianças, seja tratando de gênero ou de outras características físicas, conforme relata quando fala sobre os diferentes tipos de preconceito apresentado pelas crianças. César parece querer deixar claro que gênero é apenas um dentre tantos outros problemas com os quais ele se defronta na escola, mas nem por isso deixa de ser significativo. É possível identificar isso ao acompanhar outro trecho da entrevista do professor:

Agora o problema maior aqui é por que... Eu acho que é da estrutura creche – escola. Aqui, as gestoras, coordenadoras, não trabalham com a idéia de coletivo, pensando que todo mundo vai trabalhar com as mesmas crianças. Daí a gente fica com as crianças na escola, e na creche, as monitoras estão lá com as mesmas crianças que a gente trabalha e tratando elas de uma outra maneira. Então, isso é uma das coisas bem difíceis que acontece. (...) O que acontece com a escola é culpar a mãe, culpar a família: ah, a mãe é divorciada... Não interessa, sabe? Tem um grande preconceito das professoras com relação à maternidade, à mãe. Se a criança dá problema, é porque a mãe é isso... O mais longe que elas chegam é a família como causa do problema, mas em geral, podem jurar que é a mãe. Elas nunca olharam para ver a estrutura da escola, para ver como a criança se comporta aqui e na creche e qual é o procedimento, como tratam a criança aqui e na creche. Então, tudo é externo à escola. Esse é um problema e eu sou muito pequeno.

Sem conseguir êxito com as crianças, César procurou auxílio propondo um diálogo comum entre ele, as outras professoras da escola e as monitoras da creche no trato com as crianças, o que não foi levado adiante. O professor deixa transparecer que tem claro que existem sim problemas externos à instituição, mas que os internos poderiam ser resolvidos ou amenizados trabalhando-se coletivamente.

De acordo com César, é muito mais fácil para a escola como um todo culpar a família, que ela não pode controlar, ao invés de mudar todo um esquema que já está posto e assimilado pelas pessoas que lá trabalham. Mais fácil ainda, é responsabilizar a figura da mãe por todo transtorno que a criança venha a causar na escola ou dificuldade de aprendizagem. Afinal, em uma família tradicional, ela é, supostamente, a responsável pela educação, pelos bons modos dos/as filhos/as. Se for divorciada então, a situação se agrava, pois o dever de sustentar as crianças também passa a ser dela, o que faz com que ela proponha-se a trabalhar fora de casa e deixando de ter disponibilidade suficiente de tempo para estar com os/as filhos/as e ensinar-lhes a ser do modo que a sociedade espera que seja uma criança. Ainda pesa o fato de que nessa situação não há presente no dia-a-dia o pai que controla, dita as regras e decide o que deve ser feito. Esse é um fato que mostra a força dos encargos destinados a cada gênero e a intransponibilidade de muitos de seus aspectos mesmo após décadas de discussões sobre o tema.

Fica agora mais compreensível a dificuldade percebida pelo professor César. Da mesma forma, podemos entender o motivo da opinião dele em colocar-se como prioridade de trabalho na escola outros assuntos que não as relações ou diferenças de gênero. A permanência nesse ambiente confuso provavelmente não apresentará reflexos positivos no aprendizado das crianças. Acredito que para César, enquanto todos/as não falarem a mesma língua e não planejarem o trabalho em torno dos mesmos objetivos, buscando resultados comuns e pensando em colaborar para a educação e o cuidado das crianças em primeiro lugar, pobre será o resultado obtido ao se trabalhar isoladamente na aula de educação física gênero ou qualquer outro assunto, se ao ter contato com outros/as profissionais da educação, o discurso será completamente diferente.

Sejam de maneiras distintas, em ambientes que colaborem ou não, vale salientar aqui que apesar de não haver em ambos os casos o intuito em discutir as questões de gênero entre o professor e a professora de Educação Física e as crianças no decorrer das aulas, quando o assunto surge e é discutido, há por trás uma boa intenção por parte do e da docente, tenha essa discussão o efeito esperado ou não, esteja ela em sintonia com os estudos recentes ou ainda presa a valores que atualmente provocam controvérsias ou não acompanham a opinião de pesquisadores que escrevem sobre tal tema. Não se pode descartar a validade da ação.

6 Considerações finais

Muito já se fala sobre gênero em educação. Esta já é uma área consolidada na produção de conhecimento. Grupos de estudos sobre tais temáticas espalham-se por universidades no país afora trazendo contribuições valiosas para a formação de profissionais da educação, cidadãos/aos e opiniões. Alguns como o GEERGE (Grupo de estudos em educação e relações de gênero) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, o GEFIGE (Grupo de estudos em filosofia, gênero e educação) da Universidade Federal da Bahia, o EdGES (Grupo de Estudos de Gênero, Educação e Cultura Sexual) da Universidade de São Paulo, o GEISH (Grupo de Estudo Interdisciplinar em Sexualidade Humana), da Unicamp e o NUSEX (Núcleo de Estudos da Sexualidade) da Universidade Estadual Paulista estão entre os responsáveis na busca de:

...questionar o quanto, e como, conhecimentos e práticas educativas estão implicadas com a produção de masculinidades, feminilidades, adolescências, infâncias, sexualidades; de perguntar-se de que forma estes conhecimentos descrevem e hierarquizam sujeitos produzindo ou reforçando exclusões e desigualdades de gênero e sexualidade; de se problematizar o que pensamos, ensinamos e fazemos; de se compreender os modos como aprendemos a pensar o que pensamos e a fazer o que fazemos bem como os sentidos que os/as estudantes atribuem ao que ensinamos a (e fazemos com) eles/as. (DAGMAR MEYER, CLÁUDIA RIBEIRO E PAULO RIBEIRO, 2004, p. 12-13)

Questões referentes ao assunto, levantadas por estudiosas/os de áreas como educação e ciências sociais, desenvolveram-se e motivaram discussões que estão presentes em alguns dos documentos produzidos e distribuídos pelo Ministério da Educação a todas as escolas do país. Pode-se tomar como exemplo os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997), que trazem em seus eixos transversais a sugestão de trabalhos que tratem, dentre outros assuntos, sobre orientação sexual²³ e pluralidade cultural, abrindo espaço para que possam ser trabalhadas questões de gênero nas escolas. Outro documento é o RCNEI, que também traz idéias para contribuir com o desenvolvimento de um trabalho dentro da escola que busque transmitir valores de igualdade e respeito entre homens e mulheres. Finco (2008) ainda completa essa observação:

²³ A orientação sexual é entendida nesse documento de forma bastante semelhante à educação sexual. Para uma discussão sobre os termos ver a tese de doutorado de ALTMANN, 2005.

Alguns trechos [do RCNEI] utilizam propositalmente meninos e meninas, ao invés de crianças. Ressalta que a construção da identidade de gênero e da própria sexualidade extrapola a mera configuração biológica dos seres humanos e defende que meninas e meninos brinquem com as possibilidades relacionadas tanto aos papéis masculinos, quanto aos femininos, para além da reprodução de padrões estereotipados de gênero. (p. 264)

Porém, como nos lembram Sousa e Altmann (1999):

... para que essas idéias [relacionadas ao trabalho de gênero ou orientação sexual, como sugerem esses documentos] e esses valores [de igualdade e respeito] se tornem realidade na educação escolar não basta incluí-los nas leis e nos PCNs; é necessário entender que quanto mais o pensamento e a prática educacionais se situam no campo dos direitos, mais inevitável se torna encarar a escola como um dos espaços instituídos da integração e da diversidade. (p. 53)

Porém, por mais que o volume de publicações a respeito de gênero tenha crescido, assim como o número de estudiosos, parece que essa é uma discussão não tão íntima aos/as professores/as da rede municipal de Vinhedo que estão diariamente em contato com os/as alunos/as da Educação Básica, tanto aqueles/as que já ministram aulas há vários anos quanto as/os estagiárias/os²⁴, ainda alunos e alunas de graduação que se preparam para assumir as salas de aulas daqui a alguns anos. Por várias vezes, quando indagada sobre o tema da minha pesquisa de mestrado por professoras e estagiárias das escolas da rede, surgia uma dúvida semelhante à: “Mas como assim gênero? O que você quer dizer com isso?”

Como professora da rede pública de Vinhedo e trabalhando dentro das escolas infantis, posso afirmar que não houve, desde meu ingresso em 2007, nenhum projeto ou orientação que mencionasse temas relacionados ou sugerisse um trabalho sobre gênero. A reunião semanal com todos os/as docentes que acontece nas escolas, chamada Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo, ou HTPC, como é usualmente conhecida, tem sua pauta definida em parte pela Secretaria de Educação, que constantemente indica temas²⁵ relacionados ao trabalho docente e à rotina escolar a serem discutidos nesse encontro. Outra parte do tempo fica destinada à discussão de assuntos específicos de cada unidade. Desde que faço parte da rede (o mesmo

²⁴ As/os estagiárias/os da rede municipal de Vinhedo devem ser estudantes de pedagogia, ou outro curso que lhes permitam obtenção do título de licenciada/o e que façam parte do currículo escolar.

²⁵ Temas como violência na escola, o trabalho com coleções para a aprendizagem de matemática, reciclagem de lixo, alunos com necessidades especiais, contação de histórias, avaliação em Educação Infantil e como trabalhar no período de sondagem são alguns exemplos de temas sugeridos pela Secretaria de Educação de Vinhedo para serem discutidos nos HTPC's.

período de tempo que os/as professores/as que participaram dessa pesquisa fazem), muitos assuntos pertinentes à educação já foram tratados, mas dentre eles, nenhum fazia referência ao tema a que aqui nos interessa. Outros cursos ou palestras oferecidos pela Secretaria também não eram sobre a temática em questão.

De modo geral, nota-se que a ação tanto do professor quanto da professora influencia inegavelmente a ação das crianças. No CEI Pão de Mel, a tendência a segregação nas aulas de Educação Física é praticamente nula, ao menos nas aulas assistidas, mesmo tendo o professor César dito que esse tipo de comportamento é recorrente por parte das professoras de sala em diversos momentos da rotina escolar.

Já no CEI Algodão Doce, foi possível observar que as características físicas e os comportamentos esperados para meninos e meninas são reforçados, muitas das vezes provavelmente sem refletir, nos pequenos gestos e práticas do dia-a-dia na Educação Infantil, o que pode tornar na criança mais fidedigna a idéia da separação.

De acordo com Pereira (2004):

...observa-se que essas professoras em geral não se apercebem do peso de seu papel na reprodução dos padrões tradicionais, conservadores, que persistem na educação, apesar de seu aparente compromisso com a democracia e a modernidade. (p. 144)

Ainda que exista essa preocupação na busca de um equilíbrio com relação às diferenças de gênero, Teixeira (2001) afirma que:

As mesmas professoras que revolucionam com propostas de integração, peças de teatro e espaços para brincadeiras conjuntas reproduzem papéis, reforçam desigualdades repetem condutas discriminatórias, mesmo estando envolvidas por uma proposta não sexista. No entanto, mostram-se cientes das dificuldades, reafirmando a nossa crença de que a modificação das relações de gênero não estão atreladas a um processo apenas de tomada de consciência, mas intrinsecamente relacionada a composição social desigual dos *habitus* sexuais (p. 13).

Foi possível perceber também, que não só o ou a docente exercem essa influencia sobre as crianças, mas as escolas em questão, de maneira geral, estimulam o agrupamento de meninos e de meninas distintamente através de palavras, atitudes e idéias que transmitem a concepção de separação. Posso citar como exemplos a formação de filas e grupos por sexo, os banheiros para eles e para elas, o reforço das condutas adequadas para um e outro sexo. Não raro, o desvio de conduta é entendido como “problema” na discussão entre

professores/as, motivo suficiente para que a/o aluna/o seja encaminhado a um atendimento e acompanhamento psicológico.

Em meio à realização das atividades propostas tanto por César quanto por Beatriz, constatei que, a evasão das meninas foi maior que a dos meninos. A menor habilidade e resultados atingidos por elas de forma geral, quando comparadas ao grupo dos meninos pode, supostamente, ser um dos agentes (des)motivadores para tal.

No CEI Algodão Doce, as atividades de caráter competitivo foram as que mais provocaram discussões e separações de gênero. No CEI Pão de Mel, não presenciei situações recorrentes que remetessem às relações de gênero. De acordo com a entrevista do professor César, nessa instituição, polêmicas e discussões sobre o tema surgem com frequência quando as crianças estabelecem “critérios sexistas”, conforme dito por ele, nas brincadeiras organizadas por elas mesmas.

Nos momentos por mim observados em que as crianças realizavam as atividades propostas por César ou Beatriz coletivamente não surgiram problemas de interação entre meninos e meninas. Em ambas as escolas, as crianças brincavam e se relacionavam bem, sem exclusões ou conflitos de gênero.

De qualquer forma, nos dois CEI's, em muitos momentos as próprias crianças realizam atividades e tem atitudes que separam os gêneros. A formação de grupos de meninos e meninas para conversar sobre assuntos que só cabem a um ou outro, o preconceito estabelecido pelas próprias crianças com relação à prática de atividades reconhecidas socialmente como delas ou deles, a diferente forma de ocupação do espaço nos momentos de brincadeira são algumas ações que caracterizam essa percepção presenciada durante o período de observações. Ainda de acordo com o relato dos docentes, quando estão nos momentos de recreação como parque ou livres na aula, meninas e meninos preferem grupos homogêneos.

Foi notável a maior organização requerida pelas atividades realizadas no grupo das meninas nesses momentos em relação ao dos meninos. Enquanto elas procuravam formar filas, delimitar espaços e delegar funções específicas a cada componente, os meninos brincavam sem muitas regras pré-estabelecidas, usando todo o espaço disponível e pessoal que se propusesse a participar.

Outro aspecto que reforça as diferenças entre os grupos segregados pelas próprias crianças de acordo com a categoria gênero é o ato de crianças de um grupo “estragarem”

ou “atrapalharem” a brincadeira do outro. Nos momentos por mim presenciados, foram os meninos os responsáveis por interrupções nas brincadeiras das meninas. A situação contrária não foi constatada. Com relação às situações de agressão, a maioria dos casos envolveu meninos. Meninas também apresentaram tal comportamento, porém em menor número de vezes.

Ainda tratando das atividades realizadas livremente pelas crianças, chamam atenção as características daquelas eleitas por cada grupo. Às meninas cabiam atividades menos dinâmicas, como brincadeiras de rodas e de palmas, jogos de encaixar e brincadeiras no tanque de areia, por exemplo. No grupo dos meninos predominavam as atividades de corrida e jogos com bolas.

Quando a idéia é realizar tarefas típicas do outro gênero, percebi que é mais fácil para as meninas adentrar o território dos meninos. Estes, quando o fazem, só o fazem depois de estarem seguros de que não serão “menos meninos” por isso.

Será que de fato essas crianças ainda não incorporaram o sexismo da forma como ele se apresenta diante da sociedade adulta, conforme relatam estudos já citados na introdução dessa pesquisa? Seria coincidência a recorrente formação de grupos exclusivos de meninas e outros de meninos que se repete nas escolas pesquisadas e em muitas outras escolas no mundo, conforme apresentado por Thorne (1993), Pereira (2004), Souza (2002), dentre tantos outros trabalhos?

Para as crianças dentro da faixa etária em que adentram a escola infantil, tudo é novidade, assim como tudo que aprendem, reproduzem. Ainda não formam opinião por si só. Uma forma de pensar pode ser contradita por uma forma de agir ou de se expressar. Mesmo no caso do professor César, que para um professor formado em uma área que raramente trabalha as questões de gênero nos cursos de formação tem uma visão esclarecida sobre o tema e que oferece a todos seus alunos e alunas as mesmas oportunidades, além de se preocupar em impedir a formação grupos separados por gênero nas aulas, pode ser refutado no trecho da entrevista em que fala sobre a garota que joga futebol muito bem e completa com a expressão: “*É incrível!*”. Não quero, contudo dizer que o professor estava sendo preconceituoso ao usar tal termo, afinal ele estava sendo indagado sobre situações que remetam às relações entre gêneros e descrevia uma situação que foge ao que normalmente se encontra. De fato, situações como essa, que se caracterizam como exceções, causam impacto na sociedade como um todo. Podemos pensar no

caso da jogadora de futebol, considerada como a melhor do mundo atualmente, Marta. Não sabe quem é Marta? Uma breve pesquisa na internet pode apresentá-la:

A rainha Marta eleva o futebol a um nível superior, em seus pés o futebol deixa de ser esporte e passa a ser verdadeiramente arte. Em seu corpo moreno e franzino ela une a majestade inegável de Pelé, a objetividade mortal de Zico e a velocidade insuportável de Nilmar. A bola faz o que Marta quer. Marta não pratica o esporte, Marta exercita a arte de controlar a bola, de encantar nossos olhos, de alegrar nossos corações e é capaz de nos fazer sonhar. (...) Com a bola nos pés Marta adquire o poder de realizar sonhos e materializar desejos. É coisa de gênio. (ALVES RODRIGUES, 2009)

E completa: “Marta é do outro mundo.” (RODRIGUES, 2009)

Uma jogadora que traz qualidades de jogadores (homens) e ainda consegue transformar o esporte, uma vez que este (principalmente por ser o futebol) não é apropriado a ela, proporcionando emoções (lembrando aqui da polaridade emoção/razão, associada à relação feminino/masculino) como o encantamento e a alegria, não pode ser um simples ser humano. Muito menos uma mulher. É no mínimo, um gênio ou, mais provavelmente, uma extraterrestre. De fato, esse trecho revela de alguma forma, a imagem que a sociedade cria em torno de figuras como Marta. Ela torna-se, repetindo a expressão usada pelo professor César, um ser incrível.

Assim, proponho aqui em pensarmos como expressões desse tipo podem ser interpretadas ao serem ditas a uma criança.

Suponho um acontecimento semelhante em uma aula: meninos e meninas em um jogo de queimada. Pode-se pensar em times mistos ou em oposição. Como pudemos constatar por pesquisas aqui citadas, pelas falas das entrevistas, ou ainda pela prática docente, os meninos são reconhecidos por sua agilidade, força, esperteza, dentre outras qualidades, ao contrário das meninas, muitas das vezes vistas como “antas” (JOCIMAR DAÓLIO, 1995). Ao se destacar com tom de surpresa o desempenho da menina, estando esse em um nível compatível com o do(s) menino(s), o/a docente deixaria implícito que não é comum encontrarmos meninas que se enquadrem nessas circunstâncias. Uma fala do tipo: “Como você joga bem!” dirigida à menina talvez fosse o suficiente para plantar nas crianças do grupo a semente da diferença de gênero. Bem diferente seria a impressão causada se fossem das mesmas formas elogiadas todas as crianças com os melhores níveis de habilidade da turma, ou se a menina destacada fosse a melhor de todo o grupo.

Diante disso, penso qual o impacto que as frases, expressões e impressões transmitidas pela professora Beatriz causam (ou causaram) nas meninas e meninos do CEI Algodão Doce. A classificação da categoria gênero, tida como um “subproblema” na educação conforme fala do professor César, possivelmente muda de posição numa escala de importância quando relembramos a forma como Beatriz retrata suas aulas de Educação Física escolar na entrevista. Para caracterizá-las, a professora revive uma situação marcante que evoca justamente o preconceito e a discriminação de gênero, ainda antes de entrarmos em tal assunto que, coincidentemente, era o foco da pesquisa.

Com relação à ação docente, aparecem em uma e outra escola situações bem diferentes. Beatriz enfatiza a polarização “meninos de um lado e meninas do outro”, como a própria dizia ao solicitar a organização da turma para iniciar algumas brincadeiras, em vários momentos das aulas. Outros termos são empregados também para distinguir os meninos das meninas como “cuecas” e “calcinhas”, respectivamente.

As expectativas e incentivos oferecidos pela professora Beatriz em torno de um gênero e de outro ficaram claramente expostas através das falas, expressões e gestos por ela executados. Emoções como decepção ou alegria eram demonstradas de acordo com os resultados das ações das crianças nas aulas. Em contrapartida, César buscava sempre incentivar positivamente todas as crianças da turma, independentemente dos acertos ou erros cometidos diante do objetivo da atividade.

Quanto a César, este costuma usar o termo “crianças” para se dirigir ao grupo todo e evita a separação de acordo com o gênero nas aulas. Todavia, nos momentos “livres” da aula, ou seja, quando não há uma atividade por ele orientada e as crianças se organizam de acordo com essa categoria, não há intervenção para misturá-las.

Sendo assim, é possível perceber que nas duas escolas, durante as aulas de Educação Física, seja eventual ou constante, há uma separação das crianças de acordo com o gênero. A diferença é que em uma delas a separação é organizada pela professora e na outra, pelas próprias crianças.

Nenhum dos dois docentes declara ter intenção de trabalhar questões de gênero nas suas aulas. Porém, quando aparece em alguma ocasião uma discussão que remeta diretamente às diferenças entre meninos e meninas, tanto Beatriz quanto César mostram-se prontos a discutir e problematizar a situação com as crianças conforme relatam nas entrevistas, onde Beatriz cita o

caso das vestimentas de personagens e César, o dos grupos organizados por elas que tendem a ser exclusivos para um ou outro gênero.

A formação de filas em ambas as escolas, apesar de não ser utilizada frequentemente pelo professor César, é mais uma forma de caracterizar a presença do poder e a necessidade de disciplina no ambiente escolar. Na aula da professora Beatriz, a “fila das meninas”, formada do lado menos íngreme do morro para a realização da atividade de escalada, supostamente mais fácil e adequado à capacidade delas de acordo com a fala da própria professora, serve como exemplo dessa repartição que relaciona as categorias gênero, aptidão. A categoria desempenho aparece quando meninos são selecionados para compor a “fila das meninas”. E isso tudo pode variar de acordo com o gênero de quem se propõe a fazer. Meninos e meninas trabalham juntos durante a aula? No caso do CEI Pão de Mel sim, já no CEI Algodão Doce, nem sempre. Depende da determinação docente. À disciplina, que se faz também por meio da organização de filas, cabe distribuir as pessoas da melhor maneira possível. O importante é respeitar a regra onde fica “cada indivíduo no seu lugar; e em cada lugar um indivíduo” (FOUCAULT, 1999, p. 123).

A disciplinarização dos ambientes não é de todo maléfica. É uma forma de organização, de busca de democracia. Ela ajuda a seguir uma rotina, a abrir caminho em direção a um objetivo comum. Essa forma de organização pode ser tão eficiente no ambiente escolar quanto se for empregada quando se levar em consideração as controvérsias que cercam as discussões em torno dos objetivos e necessidades da Educação Infantil. Talvez o ponto de partida seja definir o que é a Educação Infantil. Atualmente, ela é considerada a primeira etapa da educação básica, de caráter obrigatório a todos/as os/as brasileiros/as. Por outro lado, não há nenhuma obrigação quanto à presença das crianças nas escolas infantis.

Menos obrigatória ainda torna-se a Educação Física, ou qualquer outra disciplina (se é que assim deve ser intitulada) nesse nível de educação. Em decorrência dessa série de brechas abertas nas questões que envolvem educação, os cursos de graduação encontram dificuldade em orientar aqueles/as que algum dia podem ter oportunidade de trabalhar em escolas de educação infantil.

Os órgãos governamentais oferecem um material de apoio, ou melhor, de referência, de sugestão para as/os professoras/es, porém a aleatoriedade na escolha do conteúdo a ser trabalho permanece como possibilidade.

Ainda que tal tentativa de se chegar a um consenso nacional demore a acontecer, seria fundamental que a rede de ensino entrasse em um acordo interno.

Como se pode perceber, a situação é complexa. Não é por acaso que o professor César demonstra sua indignação frente ao que encontra no seu dia-dia. De fato, a educação ainda tem muitos fatores a esclarecer, desafios a enfrentar.

Diante de todos esses fatores, não assumo nessa pesquisa nenhuma intenção de conclusão. As problemáticas apontadas que envolvem as relações de gênero ou tantos outros pontos da Educação Infantil certamente não atingem apenas a rede municipal de Vinhedo. Muitos deles envolvem a nação.

Todavia, o que pretendo é uma tentativa de aguçar as discussões travadas sobre a postura social, escolar e docente. Um ensaio sobre as conseqüências da mera reprodução ou da ousadia de transformação dos modelos sociais vigentes. Um passo que motive a caminhada rumo à superação de preconceitos e estereótipos que limitam a liberdade de ação humana. Talvez eu tenha aqui mexido em um grão de areia, porém não mais de um grão é suficiente para incomodar a visão.

Trabalhar com as relações de gênero na educação pode não ser o fator primordial nesse município no momento, conforme aponta César, mas aproveitar as oportunidades para promover a igualdade e diminuir a proliferação de idéias sexistas nunca é em vão. E isso, seja de maneira mais ou menos explícita, tendo maior ou menor intimidade com o assunto é feito tanto pelo professor César quanto pela professora Beatriz, protagonistas dessa pesquisa. Cada qual trabalhando à sua maneira, encontramos nas suas diferenças pontos em comum.

Essa é, de fato, a única certeza que temos: que somos todos iguais apesar de nossas diferenças, ao mesmo tempo em que somos diferentes diante daquilo que temos em comum. Sejam Beatriz, César, mulheres, homens, crianças ou idosos de raças, etnias ou sexualidades diversas. Não há como ser melhor ou pior. O que há na base de tudo é o ser humano.

Referências Bibliográficas

- ABREU, Neise. Análise das percepções de docentes e discentes sobre turmas mistas e separadas por sexo nas aulas de Educação Física escolar. In: Romero, Elaine (org.). **Corpo, Mulher e Sociedade**. Campinas: Papyrus, 1995.
- ALMEIDA, Felipe Quintão. Pedagogia Crítica da Educação Física no Jogo das Relações de Poder. **Revista Movimento**, Porto Alegre; v. 12, n. 3, p. 141-64, set./dez. 2006.
- ALTMANN, Helena. **Rompendo Fronteiras de Gênero: Marias (e) homens da Educação Física**. 1998. 111f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1998.
- ARAÚJO, Silvan Silva de Et. al. Motivação nas aulas de Educação Física: Um estudo comparativo entre gêneros. **efdeportes, Revista Digital - Buenos Aires - Ano 13 - Nº 127 - Dezembro de 2008**. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd127/motivacao-nas-aulas-de-educacaofisica.htm>>. Acesso em: 13 mar. 2010.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio: LTC, 1978.
- AYOUB, Eliana. Reflexões sobre a Educação Física na Educação Infantil. **Revista paulista de Educação Física**, São Paulo, supl.4, p.53-60, 2001. Disponível em: <http://www.usp.br/eef/rpef/Supl42001/v15s4p53.pdf> . Acesso em: 27 nov. 2009.
- BEE, Helen. **A criança em desenvolvimento**. 7ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

BECKER, Kelin. **A importância da figura masculina na escola de educação infantil.** 2007.

Disponível em:

http://novohamburgo.org/site/queromais/colunistas/educacaoinfantil/2007/08/24/a_figura_masculina_na_educacao_infantil/. Acesso em: 03 jan. 2010.

BELOTTI, Elena Gianini. **Educar para a submissão.** Petrópolis/RJ: Vozes, 1975.

BIAGIO, Rita de. Meninas de azul, meninos de rosa. **Revista Criança:** do Professor de Educação Infantil. Brasília, p. 33-37, Set. 2005.

BRAH, Avtar. Diferença, diversidade, diferenciação. **Cadernos Pagu.** Unicamp, v.26, p. 329-365, jan/jun. 2006.

BRANDÃO, Zaia. **Pesquisa em Educação:** conversas com pós-graduandos. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, 2002.

BRASIL (1996). **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei n. 9.394/96, de 20 de Dezembro, 1996.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** pluralidade cultural, orientação sexual. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. **Referencial curricular nacional para Educação Infantil.** Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília: MEC, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0199.pdf>. Acesso em: 17 mar. 2009.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: educação física. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 2000.

CARDOSO, Frederico Assis. A identidade de professores homens na docência com crianças: homens fora de lugar? In: Seminário Internacional Fazendo Gênero 7: gênero e preconceito, 2006, Florianópolis. **Anais**. Florianópolis: UFSC, 2006.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação Física no Brasil**: a história que não se conta. Campinas, SP: Papirus, 1994.

CAVALARO, Adriana Gentilin; MULLER, Verônica Regina. Educação Física na Educação Infantil: uma realidade almejada. In: **Educar**, Curitiba, n. 34, p. 241-250, 2009. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/er/n34/15.pdf>. Acesso em: 03 jan. 2010.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

CONNEL, Robert Willian. Como teorizar o patriarcado? In: LOPES, Eliane Marta Teixeira e LOURO, Guacira Lopes. **Educação e Realidade**. Número especial Mulher e Educação. Porto Alegre, vol.16, n2, jul/dez 1990.

_____. Masculinity, violence, and war. In: KIMMEL, Michael e MESSNER, Michael. **Men's lives**. Nova York e Toronto: MacMillan Publishing Co. e Maxwell MacMillan Canada, 1992, pp. 176-183.

_____ et. al. **Estabelecendo a diferença**: escolas, famílias e divisão social. 7 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. In: **Estudos feministas**, n.1, v. 10, p. 171-189, 2006.

CRUZ, Marlon Messias Santana; PALMEIRA, Fernanda Caroline Cerqueira. Construção de identidade de gênero na Educação Física Escolar. In: **Motriz**, Rio Claro, v.15 n.1 p.116-131, jan./mar. 2009.

DANAIOLOF, Kátia. **Tecendo o futuro: a educação do corpo infantil na São Paulo dos anos 1930**. 2007 (Apresentação de trabalho/Comunicação). Disponível em: <http://www.cbce.org.br/cd/resumos/235.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2009.

DAOLIO, Jocimar. A Construção Cultural do Corpo Feminino, ou o Risco de Transformar Meninas em Antas, In: _____. **Cultura, Educação Física e futebol**. 2ª ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2003.

DARIDO, Suraya Cristina. **Educação Física na escola: questões e reflexões**. Araras: Editora Guanabara Koogan S. A., 2003.

DORNELLES, Priscila Gomes. Distintos destinos: problematizando as relações de gênero nas aulas separadas entre meninos e meninas na Educação Física escolar. In: VII Seminário Fazendo Gênero, **Anais**. Florianópolis, Editora das mulheres: 2006. Disponível em: http://www.fazendogenero7.ufsc.br/artigos/P/Priscila_Gomes_Dornelles_07_B.pdf. Acesso em: 06 out. 2009.

DUARTE, Cátia Pereira; OLIVEIRA, Flávia Fernandes. **Discurso dos professores e professoras de Educação Física sobre o relacionamento de meninos e meninas**. 2006. (Apresentação de Trabalho/Comunicação). Disponível em: http://www.fazendogenero7.ufsc.br/artigos/O/Oliveira-Duarte_07_B.pdf. Acesso em: 05 jan. 2010.

DURAND-DELVIGNE, Annick; DURU-BELLAT, Marie. Co-educação e construção de gênero. In: MARUANI, Margareth; HIRATA, Helena. **As novas fronteiras da desigualdade**: homens e mulheres no mercado de trabalho. São Paulo: Senac, 2003.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Pequena infância, educação e gênero: subsídios para um estado da arte. **Cadernos Pagu**, Unicamp, v. 26, p. 279-287, jan-jun. 2006.

FARIA, Nalu, NOBRE, Miriam. Gênero e Desigualdade. **Cadernos Sempreviva**. São Paulo, SOF: 1997. Disponível em: http://www.sof.org.br/inst_area_atua_fem_texto_esc.htm. Acesso em: 11 jun. 2009.

_____. O que é ser mulher? O que é ser homem? Subsídios para uma discussão das relações de gênero. In: **Gênero e educação**: caderno para professores. Coordenadoria especial da mulher. São Paulo: Secretaria Municipal de Educação, 2003.

FAUSTO-STERLING, Anne. Dualismos em duelo. In: **Cadernos Pagu**, Campinas: Unicamp, v.17-18, p.9-80, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cpa/n17-18/n17a02.pdf>. Acesso em 18 mai. 2009.

FINCO, Daniela. **Faca sem ponta, galinha sem pé, homem com homem, mulher com mulher**: relações de gênero nas brincadeiras de meninas e meninos na Pré-escola. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

_____. Socialização de Gênero na Educação Infantil. In: **Fazendo Gênero 8: Corpo, violência e poder**, 2008, Florianópolis. **Anais**. 2008. Disponível em: www1.fapa.com.br/cienciaseletras/pdf/revista43/artigo18.pdf. Acesso em 19 mai. 2009.

FONTANA, Roseli Aparecida Cação. O corpo aprendiz. In: CARVALHO, Yara Maria; RUBIO, Kátia. **Educação Física e Ciências Humanas**. São Paulo: Hucitec, 2001.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. 20ª ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Koogan, 1989.

GUIMARÃES, José Geraldo Matos. (org.) Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: alguns comentários. In: **Pedagogia cidadã: Cadernos de formação**. São Paulo: Editora da Unesp, 2003.

GOELLNER, Silvana V. Gênero, Educação Física e esportes: do que falamos quando em gênero falamos? In: VOTRE, Sebastião; MOURÃO, Ludmila (Orgs.). **Imaginário & representações sociais em Educação Física, esporte e lazer**. Rio de Janeiro: Editora Gama Filho, 2001.

HARAWAY, Donna. Gênero para um dicionário marxista: a política sexual de uma palavra. In: **Cadernos Pagu**, Campinas: Unicamp, n.22, p.201-246, jan-jun. 2004.

KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

KUHLMANN JR., Moysés. Instituições pré-escolares assistencialistas no Brasil (1899-1922). In: **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 78, ago. 1991.

_____. Educando a infância Brasileira. In: GUIMARÃES, José Geraldo Matos. (org.). **Pedagogia cidadã: Cadernos de formação**. São Paulo: Editora da Unesp, 2003.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projetos e relatórios, publicações e trabalhos científicos**. 3^a ed. São Paulo: Atlas, 1991.

LAPLANTINE, François. **Aprender antropologia**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1988.

LIMA, Francis Madlener; DINIS, Nilson Fernandes. Corpo e gênero nas práticas escolares de Educação Física. **Currículo sem Fronteiras**, Paraná, v.7, n.1, p.243 - 252, Jan/Jun, 2007.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, p. 215 – 228, RJ: Vozes, 1997.

LOUZADA, Mauro. Aulas mistas e separadas por sexo em uma escola da rede estadual do Rio de Janeiro. In: XIV Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e I Congresso Internacional de Ciências do Esporte, 2005, Porto Alegre. **Anais**. Porto Alegre: CBCE, 2005.

_____; VOTRE, Sebastião e DEVIDE, Fabiano. Representações de docentes acerca da distribuição dos alunos por sexo nas aulas de educação física. In: **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Campinas, v. 28, n. 2, p. 55-68, jan. 2007.

MANZINI, Eduardo José. A entrevista na pesquisa social. In: **Didática**, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.

MARSHALL, James. Governamentalidade e Educação liberal. In: DA SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **O sujeito da Educação: estudos foucaultianos**, Petrópolis: Vozes, 1994.

MARTINELLI, Camila Et. al. Educação física no ensino médio: Motivos que levam as alunas a não gostarem de participar das aulas. In: **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, São Paulo: v. 5, n. 2, p. 13-19, 2006.

MESSNER, Michael. Boyhood organizaed sports, and the construction of masculinities. In: KIMEL, Michael e MESSNER, Michael, **Mens, lives**. New York e Toronto: MacMillan Publishing Co. e Maxwell MacMillan, 1992.

MEYER, Dagmar Elisabeth Estermann. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, Guacira Lopes; NECKEL Jane Felipe; GOELLNER, Silvana Vilodre. (orgs.) **Corpo, Gênero e Sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. Petrópolis: Vozes, 2003.

_____. SOARES, Rosângela de Fátima Rodrigues. Corpo, gênero e sexualidade nas práticas escolares: um início de reflexão. In: MEYER, Dagmar Elisabeth Estermann; SOARES, Rosângela de Fátima Rodrigues. (org.). **Corpo, gênero e sexualidade**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

_____; RIBEIRO, Cláudia; RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. Gênero, Sexualidade e Educação. “Olhares” sobre algumas das perspectivas teórico-metodológicas que instituem um novo G.E. In: 27ª Reunião Anual da Anped, 2004. Caxambu. [*Anais eletrônicos...*] Disponível em: http://www.anped.org.br/reunioes/27/diversos/te_dagmar_meyer.pdf Acesso em: 27/03/2010.

OLIVEIRA, Nara Rejane Cruz de. **Concepção de infância na Educação Física Brasileira: primeiras aproximações**. 2003. 111f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Univesidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação, Campinas, 2003.

PEREIRA FILHO, José Ribamar. **A Educação Física na “nova” LDB**. 1997. Disponível em: <http://cev.org.br/biblioteca/a-educacao-fisica-nova-ldb>. Acesso em 03 mar. 2009.

PEREIRA, Sissi Aparecida Martins. **O sexismo nas aulas de Educação Física: uma análise dos desenhos infantis e dos estereótipos de gênero nos jogos e brincadeiras.** 2004. 182f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro, 2004.

PRONI, Marcelo Weishaupt. Brohm e a organização capitalista do esporte. LUCENA, Ricardo; PRONI, Marcelo Weishaupt. (orgs.) **Esporte: história e sociedade.** Campinas: Editora Autores Associados, 2002.

RAMÍREZ, Martha Célia. Do centro à periferia: os diversos lugares da reprodução nas teorias de gênero. In: ALMEIDA, Heloisa Buarque de, COSTA, Rosely Gomes, RAMÍREZ, Martha Célia; SOUZA, Érica Renata de. (Org.) **Gênero em Matizes.** Bragança Paulista: Ed. Da Universidade de São Francisco, 2002.

REITER, Rayna. **Toward an Anthropology of Women.** New York, Monthly Review Press, 1975.

RODRIGUES, Alves. Marta não pratica futebol. Disponível em: <http://gremiopegador.wordpress.com/2009/12/21/marta-no-pratica-futebol/> Acesso em: 27 mar. 2010.

ROMERO, Elaine. **Estereótipos masculinos e femininos em professores de Educação Física.** 1990. Tese (Doutorado em Psicologia) - Faculdade de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1990.

_____. A arquitetura do corpo feminino e a produção do conhecimento. In: _____ (org.). **Corpo, mulher e sociedade.** Campinas, SP: Papirus, 1995.

ROSALDO, Michelle. O uso e o abuso da antropologia: reflexões sobre o feminismo e o entendimento cultural. In: **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, n. 1, p. 11-37, 1995.

SAYÃO, Deborah Thomé. **Educação Física na Pré-escola: da especialização disciplinar à possibilidade de trabalho pedagógico integrado**. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1996.

_____. Educação física na educação infantil: riscos, conflitos e controvérsias. In: **Motrivivência**, Santa Catarina, v.11, n.13, p.221-38, 1999.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. In: **Educação e Realidade**. Porto Alegre, n.20, p. 71-99, jul./dez., 1995.

SCHIMITZ Roselei; SAYÃO, Deborah. **Brincar de casinha não significa só arrumar as panelinhas: gênero e sexualidade na Educação Infantil**. 2002. Monografia (Especialização em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

SILVA, Edilayne Fernandes da ; PINHEIRO, Maria do Carmo Morales. A Educação Infantil como campo de conhecimento e suas possíveis interfaces com a Educação Física. In: **Revista Pensar a Prática**, Goiânia, v. 5, p. 39-55, Jun./Jul.. 2001-2002.

SIMÕES, Renata Duarte. Gênero, educação e educação física: um olhar sobre a produção teórica brasileira. **29ª Reunião anual da ANPED**: Caxambu, 2006.

SOARES, Amanda Fonseca. Os projetos de ensino e a Educação Física na Educação Infantil. **Revista Pensar a Prática**, Goiânia, v. 5, p 15-38, Jun./Jul. 2001-2002.

SOUSA, Eustáquia Salvadora. **Meninos à Marcha! Meninas à Sombra! – A história do ensino da Educação Física em Belo Horizonte** (1987-1994). Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 1994.

_____; ALTMANN, Helena. Meninos e meninas: Expectativas corporais e implicações na educação física escolar. In: **Cadernos Cedex**, Campinas, ano XIX, nº 48, Ago. 1999.

SOUZA, Érica Renata de. Construindo “masculinidades femininas”: educação, corpo e violência na pré-adolescência. In: ALMEIDA, Heloisa Buarque de, COSTA, Rosely Gomes, RAMÍREZ, Martha Célia, SOUZA, Érica Renata de. (Org.) **Gênero em Matizes**. Bragança Paulista: Ed. Da Universidade de São Francisco, 2002.

SOUZA JR, Osmar Moreira. Educação Física Escolar, Co-Educação e Questões de Gênero. In: DARIDO, Suraya Cristina. ; MAITINO, Edison Moraes (orgs). **Pedagogia Cidadã: caderno de formação**, Educação Física. São Paulo: UNESP, 2004.

STRAHERN, Marilyn. **O Gênero da dádiva: problemas com as mulheres e problemas com a sociedade na Melanésia**, Campinas: Editora Unicamp, 2006.

TEIXEIRA, Adla Betsaida Martins; RAPOSO, Ana Elvira Steinbach Silva. Banheiros escolares promotores de diferenças de gênero. GT Gênero, Sexualidade e Educação. **30ª. Reunião anual da ANPED**. Minas Gerais: Caxambu, 2007. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT23-3472--Int.pdf>. Acesso em: 06 jan. 2010.

TEIXEIRA, Flávia do Bonsucesso. **Brinquedos e Brincadeiras Infantis: entre diferenças e desigualdades**. In: V Congresso de Ciências Humanas, Letras e Artes, 2001, Ouro Preto. 2001. Disponível em: <http://www.ichs.ufop.br/conifes/anais/EDU/edu0204.htm>. Acesso em: 10 jan. 2010.

THOMAS, Jerry; NELSON, Jack. **Métodos de Pesquisa em Atividade Física**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

THORNE, Barrie. **Gender Play: Girls and Boys in school**. Estados Unidos da América: Rutgers University Press, 1993.

TORRAO FILHO, Amílcar. Uma questão de gênero: onde o masculino e o feminino se cruzam. **Cadernos Pagu**. Campinas, n.24, p. 127-152, jan/jun. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010483332005000100007&lng=pt&nr=iso>. Acesso em: 11 jul. 2009.

VIANNA, Cláudia. Educação e Gênero: parceria necessária para a qualidade do ensino. In: **Gênero e Educação: caderno para professores**. São Paulo: Secretaria Municipal de Educação, 2003.

_____; UNBEHAUN, Sandra. Gênero na educação Básica: Quem se importa? Uma análise de documentos de políticas públicas no Brasil. In: **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, volume 27, n.95, p. 407-428, maio/ago. 2006.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 5ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

WALKERDINE, Valarie. O raciocínio nos tempos pós-modernos. In: **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 207-226, 1995.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Entrevista Professora Beatriz

Como eram suas aulas de educação física na escola?

Eu enquanto aluna?

É.

Bom, a parte assim que eu me lembro, eu sempre gostei das aulas de EF... A gente é meio suspeita para estar falando isso... Ahh eu gostava, tanto é que eu brigava muito com um professor, para mim é uma coisa que era muito marcante porque o professor não deixava que as meninas jogassem futebol e eu achava o cúmulo! Como a gente não podia jogar futebol? Então ia lá, tinha-se um tempo, a gente marcava o tempo dos meninos e o tempo das meninas. Ou era o vôlei. Quando a rede estava montada a gente jogava vôlei, quando não estava montada a gente jogava futebol, só essas duas coisas. Nem o basquete não rolava... E então era assim, quando os meninos estavam jogando eu ficava apitando o jogo, porque eu queria jogar e não podia e era assim que eu participava do jogo. Aí, fui lá e conversei com o professor, conversei, conversei e depois de muito custo, ele achava que era muito perigoso, mas depois de muito custo ele disse “está bom, mas desde que vocês arrumem uma autorização”. Então ele falou para mim que se arrumasse, se todas as meninas tivessem autorização dos pais, ele liberaria.

Porque ele não deixava vocês jogarem?

Ele não deixava porque era muito perigoso e as meninas podiam se machucar.

E os meninos não precisavam?

Não! Para que? Menino é forte, não é? (em tom irônico) Mulher que é fraca...

E aí eu fui. A gente conversou com as meninas de todas as salas, e vamos e vamos e vamos até que conseguimos. A primeira a levar a autorização fui eu, não é? Lógico! Aí no dia marcado, antes da aula, tava todo mundo lá com a autorização, aí ele: bom, vamos ver quem está com a autorização, quem pode jogar. Aí foi fulana de tal, sicrana, num sei quem mais e ele: você não tem autorização. E eu: como não? Eu que to iniciando a coisa aí, como não tenho? E ele: não, a sua autorização não está aqui. Nessa hora eu já estava com muita raiva.

Que série era essa?

Acho que eu estava na sexta ou sétima série.

A minha mãe era vice-diretora da escola e eu perguntei para ele se eu podia ir lá, ela estava na escola aquele dia porque era o horário que ela ficava. Aí eu pedi para ele se eu podia ir lá pegar a autorização e ele: ai, ta bom, vai! Aí eu fui lá, peguei, minha mãe assinou, eu trouxe para ele e ele disse: está bom, agora você senta aí e espera. Quando faltava acho que uns 10 minutos para acabar a aula, daí ele me deixou entrar para jogar, entendeu? Isso foi uma coisa que me marcou muito. E até na época, tinha jogos interescolares, eu sempre quis participar dos times, pedi para participar do time de vôlei e ele chegou para mim e falou que eu não podia porque eu não tinha um porte físico para estar participando. Aí eu falei: como assim, porte físico? Ele disse: não, você é muito magrinha e tal... E não deixou, eu não pude participar. Eu tive que jogar dama! Aí no ano seguinte, eu já consegui, mas foram coisas assim que me marcaram profundamente. Outra coisa que me marcou também era aquela coisa: a nossa era a última aula, então a aula acabava 12h30minh, quando era 12h10minh, 12h15minh, ele já dispensava a gente para ir embora e eu achava muito ruim porque eu queria ficar na aula até o final. Eram 15, 20 minutos que a gente perdia da aula de EF. Imagina, era mais um jogo que dava para fazer! E ele um dia disse para mim assim: a professora de matemática, se ela um dia dispensa vocês 15 minutos mais cedo, vocês vão exigir que ela dê aula até o final? E aí, adolescente, a gente fica meio sem ter o que

responder... Mas era uma coisa que eu gostava muito, apesar de eu sempre encrencar com o professor por esse tipo de coisa.

Mas não era aquela aula dos sonhos, sabe? Eu chegava lá, dava aquela bolinha, tempo das meninas, tempo dos meninos, divide os times... Os meninos até podiam completar o time das meninas, mas as meninas, jamais podiam completar o time dos meninos. E era isso: fazia aula ou trazia o atestadinho, ou fazia um trabalhinho.

E aí você foi fazer EF depois?

Aí eu fui fazer EF e acredite se quiser, esse professor estava na minha formatura, porque a filha dele também tinha feito EF, no mesmo ano que eu ela estava se formando, só que estava de manhã e ela tava à tarde ou à noite... Não sei direito.

Mas eu fui fazer EF porque eu achava a minha cara. Na verdade, eu queria fazer... Eu era muito ligada nessa parte de anatomia, sempre gostei dessa parte mais médica e esportiva, não é? E eu queria fazer biologia, porque eu gostava de corpo humano, mas aí eu comecei a aprender reino fungi, reino plantae, ai... Aí eu desisti. Falei: ah não, não sirvo para essas coisas, não. Aí eu pensei: bom, vou fazer computação, mas aí eu desisti também porque eu não ia conseguir ficar dentro de uma sala trabalhando, fechada e tal... E eu sempre gostei de ensinar. Eu venho de uma família onde minha mãe é professora, minha avó foi diretora e também era professora, eu tenho duas tias que também eram professoras, daí eu fui...

E onde você se formou?

Eu me formei na ESEF, em Jundiá (Escola Superior de Educação Física de Jundiá) em 2002, faz um tempinho já.

E depois você fez outros cursos na área?

Depois que eu saí da faculdade, a gente vai emendando não é? Você sai da escola, já fui para faculdade... Quando eu acabei a faculdade, eu pensei: não tenho mais que estudar? Eu fiquei meio assim... Aí fui arrumar alguns cursos e comecei a partir para as especializações. Eu fiz uma especialização em adaptada. Na época eu tava trabalhando na prefeitura de SP, com aquele programa Segundo Tempo que é do Ministério dos Esportes, e eles estavam capacitando os professores para estar trabalhando e eles ofereceram a especialização de esporte escolar para gente, era pela Universidade de Brasília, pela federal lá, era um curso à distância e bom, porque não? Então, eu acabei levando dois cursos ao mesmo tempo, mas foi bom. Além de trabalhar eu estudava nas folgas.

E você já trabalhou em outras escolas?

Durante a faculdade... Desde o primeiro ano da faculdade eu trabalhei. Como a faculdade que eu estudei é uma autarquia municipal, a gente tinha um convênio com a prefeitura para trabalhar como estagiária, então eu comecei a trabalhar como estagiária e foi aí que eu me encontrei com a atividade motora adaptada. Então eu comecei num programa de esportes onde estou até hoje lá trabalhando, foi quando eu me encantei mesmo e fui procurar mais, estudar sobre essa área, fazer cursos, me especializar. Mas, passei pela área de adaptada durante a faculdade e trabalhei com recreação durante um tempo, trabalhei em escolas mas assim, mais no sentido de repor quando o professor faltava, os chamados professores eventuais.

E era em qual nível de ensino?

Era o fundamental.

E depois, quando eu saí da faculdade, eu comecei a trabalhar em APAE, trabalhei muito em academia e eu passei no concurso de escala rotativa em Louveira. Foi a primeira vez que eu fui para escola mesmo para dar aula. Eu dava aula para crianças na terceira e quarta série. Foi uma experiência bacana e foi aí então meu primeiro contato com a EF escolar, que até então era mais esportivo, mas atividade física em academia mesmo. Depois eu passei em um concurso lá em SP

onde eu também trabalhava com esporte e sempre trabalhei com criança porque eu sempre gostei de criança mais do que trabalhar com adultos ou adolescentes. Depois eu passei aqui em Vinhedo e fui trabalhar com crianças de novo quando eu passei aqui em Vinhedo.

E como você organiza as suas aulas aqui com as crianças?

Geralmente eu tento trabalhar por nível, então foi até uma vivência... Na faculdade a gente não aprende essas coisas, a gente aprende os pcn's, o desenvolvimento da criança, mas quando você ta no dia-a-dia ali é muito complicado. E aí, eu dou aula em duas escolas no mesmo bairro, com a mesma clientela, as duas da prefeitura e aí eu tenho universos muito diferentes. Aí a gente se depara com a falta de material e a gente tem que criar em cima disso, não ter um espaço adequado, então num lugar eu tenho quadra e no outro eu tenho um pátio, um lugar ta coberto, ta tranquilo, as crianças conseguem brincar bastante, na outra, agora, por exemplo, nessa época de calor, a gente vai fazer atividade de corrida. Deu 15 minutos de aula elas já estão morrendo, então você já tem que pensar em alguma outra coisa.

E como você seleciona os conteúdos?

Então no meu primeiro ano aqui, eu pensei em trabalhar em cima de material, dividir, esse bimestre eu vou trabalhar com esse material e a gente vivenciou tudo quanto era habilidade motora em cima daquele material e assim foi até o final do ano. No segundo ano que eu trabalhei, eu já quis trabalhar por habilidade, então vamos começar com tal habilidade e aí vai progredindo. Eu achei que foi mais ou menos, não saiu exatamente do jeito que eu queria porque chegava num determinado momento que a gente precisava daquele material e eu não tinha, por exemplo, para trabalhar salto. Eu não tinha uma corda e não tinha um bambolê. Então vamos trabalhar como exatamente? Começava meio que “cortar” o planejamento. Aí esse ano eu tentei trabalhar de outra forma, eu tentei trabalhar por experiência. Peguei experiências do ano passado que a gente fez de conto de fadas que foi muito bacana, de eles criarem em cima da história, e estarem criando um movimento e exemplificando a história por meio de gestos motores. Às vezes, para criança, contar a história é mais difícil e mostrar, é mais fácil, não é? Eu meio que peguei o que deu certo dos outros dois anos... E no terceiro ano a gente já vai pegando. Criança é muito diferente, mas agora a gente já consegue entender o que o primeiro ano consegue fazer que a fase II não consegue. Às vezes, apesar de você dar a mesma atividade, você faz com ênfase diferente. Quando não dá nada certo, às vezes a criança chega para você e fala: Prô, a aula foi muito legal! Você achando que não deu nada certo, não fez nada daquilo que você tinha colocado como objetivo, mas teve outra coisa por traz daquilo que valeu a pena. Teve uma vez que um aluno virou para mim e falou: Prô, eu só venho na escola por causa da aula de EF, porque eu adoro EF! Então quer dizer, te dá mais incentivo para continuar. E eu acho que a EFI é bem isso aí, de você vivenciar, tem material, num tem, nós vamos vivenciar o que a gente consegue. Às vezes não é uma coisa tão elaborada, e eu não vou... Sei lá... Correr antes de andar, mas vamos vivenciar o máximo que a gente conseguir. Porque para eles é tudo novo, tudo legal. Acho que é uma idade bacana para se trabalhar.

E que problemas você vê durante a aula com as crianças, além dessa falta de material, de espaço... Ou desafios...

Olha, o que eu tenho achado muito difícil é quando tem aquelas crianças que dão muito trabalho e que você fala, sei lá... Põe um tempinho lá de castigo, volta e a criança continua, e você tenta se aproximar para resolver e a coisa não dá certo e você fala: olha, você hoje não vai fazer aula, e você percebe que isso também não dá certo, a criança continua, ela não percebe que ela está perdendo. Por mais que você converse, você explique e fale: olha, ta tudo mundo brincando, só você que não, e a criança... Para ela, tanto faz como fez... E isso é um problema e também um desafio, sabe? Você tentar trazê-las, passa o ano todo e você não consegue fazer com que a

criança sinta prazer de estar participando ou perceber que ela tá perdendo uma coisa bacana. Eu fico com dó de deixar às vezes a criança ali perdendo, mas ela acaba atrapalhando tanto que quem acaba perdendo é toda a turma e eu não acho certo, então eu acabo pesando. É melhor que ela perca do que as outras crianças que não tem nada a ver com a história também perderem.

Antes eu tinha um desafio, não sei se é pelo bairro, mas tinha muita criança que não gostava de fazer. Daí você pergunta para criança o que ela gosta de fazer e ela fala: ah eu gosto de assistir televisão, jogar vídeo-game... Esse era meu primeiro desafio e acho que eu já consegui trazer parte dessas crianças e mostrar que é gostoso o que a gente tá fazendo.

Você acha que tem algum conflito entre os meninos e as meninas durante a aula?

No começo, não era bem um conflito, mas eles tinham tão vinculado na cabeça que tem material que é para menina e tem material que é para menino. Então, quando eu trazia bambolê, os meninos: ai não! Isso é coisa de menina! Porque não vou... Não vou... Então eles tinham meio que um “pé atrás”, ficavam meio assim... Principalmente o pessoal mais velho, eles já tinham um pré-conceito, vamos dizer assim.

Com as crianças menores você acha que é diferente?

Sim, elas não têm essa atitude.

Depois, eles foram vendo quanta coisa legal pode ser feita em cima daquele material e não só o bambolear que eles acabavam ligando muito mais à menina. E hoje em dia tem tanto homem aí dançando e eles mesmo vendo, sabe, repetem os gestos que eles vêem na televisão e eles também acabam bamboleando e vendo que o bambolê não serve só para bambolear, serve para tanta coisa e a gente já não encontra mais esse problema hoje em dia com o bambolê. Aí depois, quando eu fui trabalhar com corda foi a mesma coisa: ai professora, não vou pular corda! Pular corda é coisa de menina!

Com menina eu não tinha esse problema, sabe? Transferindo, fazendo um inverso: olha vamos chutar, por exemplo, apesar de eu achar que as meninas não se encantam muito por chutar. Toda vez que a gente vai trabalhar então o chutar, eu tento trabalhar dentro de uma brincadeira que não seja o chutar por si só, porque elas não sentem muito prazer nesse tipo de atividade.

Mas existe um preconceito?

Não, elas não falam que é coisa de menino. Apenas não se interessam muito.

Eu não acredito que tenha ainda nessa idade essa coisa de: ah, porque é menina eu não vou junto com ela ou não vou junto com ele, a não ser quando é dança, não é? Daí elas não querem dançar com eles e vice-versa.

Outra coisa que teve com relação a gênero foi no ano passado, quando a gente trabalhou conto de fadas, e aí eu trouxe muita fantasia para que a gente se vestisse e fizesse determinado personagem. Por exemplo, a gente foi trabalhar com Peter Pan. Os meninos queriam ser o pirata. Em nenhum momento eu falei para eles que os meninos precisavam ser os piratas e as meninas tinham que ser, por exemplo, a princesa, a sininho ou a Wendy. Cada um podia escolher o personagem que quisesse. Ia lá e tinha que se transformar. Os piratas tinham a espadinha e os meninos todos disseram: ah, eu vou ser o pirata! Bom, depois que a gente brincou uma vez, encenou, eu disse: e agora, vamos trocar? Alguém quer ser outra coisa? Foi aí que as meninas começaram a dizer que queriam ser pirata. E os meninos: ah não! Menina não pode ser pirata! Eu disse: por que não? Não tem pirata mulher? E eu estava vestida de pirata. E eles naquele pode, não pode, ficaram meio na dúvida. Aí depois a gente foi brincar de chapeuzinho vermelho. Eu disse: porque que as meninas não podem ser o lobo ou ser o caçador? Elas têm que ser a chapeuzinho ou a vovozinha? Ou mesmo os meninos... O caçador às vezes não tinha nem uma fantasia e a vovozinha tinha, a chapeuzinho tinha que levar a cestinha e eles também queriam pegar aquele material, eles queria usar o gorro, mas diziam: menina é quem faz isso, eu não vou!

Mas depois no fim da brincadeira já era eu vou ser isso, vou ser aquilo, já não era tanto essa cobrança de que menina tem que ser só personagem feminino e menino, masculino. Então, foi uma coisa bacana que também depois eles acabaram misturando.

Outra vez, foi a dos três ursos, que a gente tinha que imitar a voz dos ursos e eles achavam um barato. Então, a voz do papai urso a gente fazia uma voz forte, mais grossa, e na da mamãe, a gente já fazia uma voz mais fininha, delicada, eles já davam risada e aos poucos eles já foram se soltando. Foi uma coisa bacana de mostrar que existem esses dois lados e que eles podiam viver esses dois lados e nem por isso eles eram meninas. Eles podiam viver esse outro lado também.

Outra coisa que eu lembrei agora foi logo que eu comecei a dar aula. Eu fui dar aula no sol e eu sempre ficava de boné e eles tinham na cabeça que quem usava boné era menino. Então eu pedia para eles colocarem o boné para gente vir para aula e as meninas falavam: não professora, minha mãe não deixa porque ela fala que boné é coisa de homem. E eu dizia: não, mas não é. Ó, eu to de boné, eu sou homem? Não Prô, você não é. Então, eu não uso boné? É, usa. Então, com o tempo, eles vão criando uma imagem do que é conforme o que eles vão vivendo e eles vão vendo não é? Eles estão acostumados em casa que a mãe não usa, a irmãzinha não usa boné, então só os meninos que usam.

Outra coisa também foi das professoras de sala estarem sempre com sandalhinha, sapatinho... E eu tava sempre de tênis. E aí, um menino virou para mim um outro dia e perguntou: Prô, por que você sempre vem com sapato de homem? Sapato de homem? Por que sapato de homem? Olha lá. A minha professora ta sempre com aquele sapato bonito e você ta sempre de tênis, com sapato de homem! Mas o tênis não é sapato de homem. Isso foi uma coisa muito engraçada, porque eles reparam muito na gente. Você ta muito próxima e eles comparam mesmo, não é? E diferenciam, porque eu era muito diferente das outras professoras da escola nesse aspecto. É que a gente ta sempre meio relaxada, de calça, blusa mais larga e professora de sala geralmente ta um pouco mais arrumadinha, a gente ta toda descabelada e eles acabam fazendo essa associação: olha, o homem usa isso, então a professora é menino ou é menina? Como é que faz?

Você disse que acha que as meninas não se interessam muito por chutar...

É

E você acha que existe alguma outra diferença de interesse entre meninos e meninas?

Eu acho que os meninos são mais interessados. As meninas não tanto. As meninas eu acho que elas são mais... elas conversam demais. Então elas gostam de ficar falando e falando, nem que seja para contar o que o fulano ta fazendo de errado do que vivenciar mesmo a brincadeira que a gente ta fazendo. Elas ficam meio receosas assim de estar fazendo. Isso não é geral, logicamente. Porque tem aquelas meninas que fazem de tudo, querem ser as primeiras. O que é mais comum é as meninas não se interessarem tanto e ficarem meio receosas dependendo da atividade.

Quais seriam essas atividades?

Uma seria essa de chutar, outra coisa... Na hora de correr, acho que elas não se interessam tanto em correr. Depois de um tempo, eu acho que dependendo da brincadeira, elas até se interessam em fazer algum pega-pega diferente, alguma coisa assim. Mas simplesmente fazer aquela atividade por si só: ah gente, vamos correr! Elas não fazem. E comentam: ai prô, isso eu não gosto, ou então ai, eu to suando, ai, isso eu não gosto de fazer. Eu acho os meninos muito mais interessados do que elas. Acho que até os meninos muito mais criativos do que as próprias meninas. Mas as que têm interesse, acho que são mais criativas do que os meninos. As que se predispõe a fazer são mais espertas, elas pegam as coisas mais rápido, as manhas da brincadeira, as regras da brincadeira elas seguem e já conseguem pensar: olha, mas e se fosse desse jeito... As que são interessadas se sobressaem aos meninos, mas a maior parte dos meninos é mais interessada e se dedicam mais.

Você imagina porque isso acontece?

Eu não sei. Fico imaginando às vezes pelo fato da família que diz que o menino tudo bem, o menino faz, a menina não pode se sujar, não pode ir na rua brincar... O menino pode ir lá na rua brincar, a menina não. A menina fica em casa quietinha, ali. A atividade das meninas geralmente é mais tranquila que a dos meninos. A deles sempre é mais dinâmica, sempre envolve mais gente do que a das meninas. As meninas são muito mais organizadas, então na hora de você colocar uma atividade, de organização, as meninas se organizam mais rápido que os meninos. Mas eu acho que os meninos se saem melhor do que elas.

E você prefere trabalhar com grupos separados de meninos e meninas e prefere quando as crianças estão misturadas?

Depende do nível e depende da atividade. O maternal, por exemplo, não dá muito para diferenciar, então é uma brincadeira geral com todo mundo junto, nem faz assim grupo. Agora, que nem hoje que foi uma atividade de escalada que tinha um lado mais difícil, um lado mais fácil, e todo mundo tinha que brincar e subia dois por vez. Como eles iam ter que ficar um tempo ali esperando para chegar a vez deles, eu coloquei as meninas primeiro para fazerem o mais fácil para passarem depois pelo mais difícil, porque dava para dar atenção para os dois ao mesmo tempo porque eu tinha certeza que os meninos iriam dar um jeito de se sair melhor na corda que tava para subir mais difícil. Você tenta fazer mais ou menos essa diferenciação.

Mas tinham meninos também na fila das meninas...

É. Aqueles que geralmente têm mais dificuldades.

Mas quando eu faço estafeta, quando eu divido por grupo, eu tento nunca separar menina de menino. Eu falo olha vamos fazer uma fila aqui outra ali, eu coloco alguém e falo, olha eu quero uma fila atrás do fulano, atrás do sicrano. Eu nem coloco uma fila atrás de uma menina e um menino porque senão eles já vão direto: ah, é uma fila de menina e uma de menino. Não, eu não pedi uma fila de menina e uma fila de menino, eu pedi duas filas. Eles costumavam sempre fazer isso: menina e menino. Daí, o que eu faço? Coloco dois meninos ou duas meninas na frente e peço as duas filas. Senão não dá certo.

Mas é o que eu falei. Depende da atividade que a gente vai fazer. Se é uma atividade que vai partir para esse lado mais competitivo, eu vou mesclar, porque por as meninas geralmente não fazem tão bem a atividade, não serem tão mais rápidas quanto os meninos, acaba gerando aquela coisa: a gente tá ganhando de vocês, para não haver tanto aquela cobrança e não ficar tão discrepante uma fila da outra, por exemplo, eu tenho que mesclar: você aqui, você ali. Então, quando a gente distribui acabam os meninos até estimulando as meninas, porque senão elas ficam lá assim e acaba não saindo, acaba um sobressaindo muito mais que o outro.

Mas eu vi que em algumas das atividades acontece essa separação, não é?

É, às vezes sim, mas geralmente quando a atividade é mais lúdica, quando não estão competindo. É mais prático e rápido para separar e organizar dois grupos.

Você teve alguma disciplina na faculdade que falasse sobre gênero?

Não... A gente até teve falando numa disciplina que tinha, era de EF escolar I e II, acho. Mas não era uma coisa assim muito específica. Foi passado que existia e que antigamente se separava menina de menino, pela força, tudo isso. Mas acho que é até um estímulo, porque eles puxam elas mesmo. E até para os meninos verem que existem outras pessoas diferentes, sejam meninos ou sejam meninas, mas que por ser menina eles acabam até entendendo um pouco melhor do que quando pensam: olha, ele é menino e é igual eu e corre bem menos igual menina, e de respeitar. A gente trabalha muito nessa questão de respeitar. Ela corre menos? Então vamos ajudar para que ela corra mais. Colocar um que corre mais com um que corre menos, colocar um que se organiza melhor com outro que não se organiza tão bem para ficar uma coisa mais nivelada.

Você vê essa cooperação quando eles estão trabalhando juntos?

Às vezes, às vezes sim. Tem meninos que se dão muito bem trabalhando com grupos de meninas. Tem meninos que não se envolvem muito não, mas tem aqueles que se envolvem, que gostam muito de fazer parceria. Quando você pede para fazer parceria tem aqueles que escolhem menina, que antes eu achava mais difícil. É difícil, mas tem aqueles que escolhem sim. Ou então a gente fala que é assim: um menino tem que dar a mão para uma menina, um menino, uma menina. Isso é para dar uma estimulada, que não tem problema você dar a mão para uma menina que você não vai estar namorando, não é?

Você tem mais algum episódio que trate sobre isso que você lembra?

Num sei se tem muita coisa a ver, mas acho que eles têm muita curiosidade, acho que até porque eles ficam um pouco longe, de meninas, de meninos até na hora que vai entrar no banheiro. Eles ficam olhando, querendo entrar e a gente tem que explicar que aqui não é o seu banheiro. Para eles entenderem o que é de um e o que é de outro, a gente pergunta: ah, você é menina? Não, não sou. Porque se for menina, eu vou ter que colocar uma calcinha! Para diferenciar um menino de uma menina, a menina usa calcinha, o menino usa cueca, a gente faz essas brincadeiras. Ou então, na hora da brincadeira apareceu de repente a calcinha e: ah, apareceu a calcinha das meninas! E qual é o problema? Você também não usa cueca? É a mesma coisa, não é um paninho? Você vai na loja e não vê a calcinha lá? É a mesma coisa que ela tá usando. Ainda bem que ela tá usando, já pensou se tivesse sem calcinha? A gente tenta desmistificar esse tipo de coisa.

Eu lembro que tinha um menino na turma e esse menino usava cabelo comprido e ele estava na fase I, onde as crianças ainda estão entendendo que existe menino e que existe menina. Eles falavam que ele era uma menina, apesar de ele parecer muito com menino pelas roupas e o comportamento... E ele vivia com o cabelo solto, a mãe gostava que ele ficasse com o cabelo solto, então quando mandava com o cabelo preso que era raro, era um lacinho rosa. Os meninos falavam: ele é menina! E eu: não, ele não é menina. Ah, mas ele tem cabelo comprido. Mas qual é o problema? Se você deixar o seu cabelo crescer e não cortar, ele também vai ficar comprido, e aí? Você vai virar menina? Não, não vou... Então! A mãe dele deixou o cabelo dele crescer porque ela acha que é bonito o cabelo comprido. Você gosta de cabelo comprido? Ah, eu gosto. Você gosta do seu cabelo curto? Eu gosto. Então, tem gente que gosta do cabelo curto, tem gente que gosta do cabelo comprido. Aí a gente começou a falar: não tem menina que tem cabelo curtinho? Tem! E aí. Ela é menino? Não! Eles entendem, eles perguntam muito durante a aula e tentam fazer esse tipo de coisa. É bem legal.

Mas eu acho que nessa idade eles ainda não têm muito essa coisa. Acho que quando eles chegarem lá na terceira ou quarta série é que vão ser mais críticos e dizer: não quero a menina no meu time porque ela corre mais fraco, ou porque ela não sabe jogar. Eu acho que ainda no infantil, eles não têm tanto essa cobrança. Existe uma pequena resistência, mas você quebra isso porque você tenta misturar e mostrar que tudo bem, é verdade, é diferente, mas e daí? Tem algum problema? Ainda mais que a gente pode mostrar que a gente também usa tênis, que a gente vem mais despojada, que a gente usa boné, que você é uma menina também, é mais fácil a gente lidar com isso. Quem sabe a gente mostrando para eles que no infantil não há esse tipo de problema, a gente se dá melhor, apesar de eles se tornarem acho que mais críticos daqui para frente e daí dizerem: olha, não quero, porque eu não quero perder, não quero que ela fique no meu time porque ela não joga bem, ou ela usa saia, esse tipo de coisa...

APÊNDICE B – Entrevista Professor César

Bom, podemos começar falando sobre as suas aulas de Educação Física na escola, sua experiência, o que te marcou mais...

Eu nunca pensei em dar aula para crianças assim tão pequenas... Eu sempre quis ser professor, mas nunca quis... Nunca pensei na verdade. Não era nem um querer ou não querer, nunca pensei. E a nossa formação, a gente sabe, a gente nem vê educação infantil. Isso é uma coisa nova mesmo, alguns municípios adotaram, outros não, mas a nossa formação não tem um olhar para educação infantil. Eu quando entrei aqui, corri na faculdade de educação, e desde então, participo de um grupo com a Ana Lúcia Goulart, que é uma figura importante, é da educação infantil, é bem legal. Eu agora... Acho que há uns dois anos participo do grupo e é muito legal. Conheci umas pessoas muito bacanas lá e lá o legal é que é um grupo de estudos intercultural, então eles estudam vários países e a educação infantil. É legal que tem um intercâmbio, vem um pessoal falar, mostrar outras escolas, experiências, então tem sido muito legal, porque eu acabei encontrando outros nichos. Mas no início foi bem difícil aqui. A gente sabe que a gente (professores de Educação Física) é meio marginal no meio das outras professoras, tanto nós quanto as (professoras) de artes, os especialistas. Não dá para trabalhar junto. Eu já propus, não dá certo, é muito difícil. E além de tudo, ainda tem uma coisa que é pior... Tudo bem, eu concordo, é justo isso, mas não é com a gente que elas têm que brigar. Elas ganham muito menos que a gente e aí aparecem uns comentários: Ah, eu vou fazer Educação Física também porque não faz nada! E nunca chega para conversar e perguntar o que você está fazendo, qual é o seu trabalho, qual é a proposta, o que é isso... Nunca. Agora em reunião, aparece piadinha o tempo inteiro: você não faz nada, deixa as crianças livres... Quando você chega, as crianças vêm, abraçam, pulam, gritam. E as professoras: Ah também, o professor deixa elas livre, deixa à vontade, soltas, faz o que quer! Nunca vieram falar o que eu estava fazendo com as crianças ali. É um espaço aberto também, não é? Então, se as professoras dão um “para colorir”, uma atividade desse tipo, que vem pronta, elas trancam a porta, dá e ninguém vê. Agora, a gente todo mundo vê. Se está pulando corda, uma criança cai e bate o joelho, nossa! Todo mundo vê e sai contando um pro outro, é uma coisa horrível! Mas é isso, acabei descobrindo como trabalha e as crianças vão indo.

E esse grupo com a Profa. Ana Lúcia, foi você quem procurou?

É. Eu quando vim para cá, eu conhecia já algumas pessoas que tinham passado nesse mesmo concurso e como a maior parte delas eram pedagogas, eu fui conversando, porque eu a princípio prestei pensando que... O nosso holerite vem fundamental I e II. Para mim, fundamental I era 1ª a 4ª série, que era o que eu queria realmente. Quando eu cheguei na atribuição e vi que era infantil, eu fiquei desesperado, porque eu não achei que era possível trabalhar com crianças tão pequenas. Aí nesse período tinha várias pessoas que eu conhecia já de vista da Unicamp, da pedagogia e aí fui procurar. Fui ver quem que trabalhava com isso lá. E aí eu soube que tinha esse grupo, que um grupo de professores da rede. Então, na maior parte das vezes, ela foi professora dessas professoras na educação. Aí eu fui lá, falei com ela... A princípio, a única exigência, é ser de escola pública, não importa se você é monitora, professora, especialista... É só trabalhar em escola pública, ela aceita e foi muito legal.

E sobre a sua formação: Quando você se formou? Qual ano? Onde?

Eu me formei em 2006, em julho. Entrei na Unicamp em 2001 e preferi fazer um curso bem mais longo, na verdade. Mas fiz muita coisa na Unicamp que eu acho que foi importante. Fiz de desenho, cerâmica, até aula de antropologia, sociologia, filosofia... Umas coisas picadas... Aí, em

2007, quando eu passei no concurso aqui, eu prestei de novo vestibular e agora to na filosofia. É uma coisa bem legal que estou gostando bastante. Tem umas coisas que eu acho que complementam a formação, outras que você se pergunta o que é que você está fazendo aqui... Mas é bem legal, to gostando. Mas basicamente é isso. E esse grupo, pro meu trabalho, acho que tem sido bem legal. Tenho conhecido uma bibliografia que eu não conhecia, pessoas que escrevem na área que eu acho que nunca ia conhecer. Uma delas é a Olga Franco, uma professora que me recebeu quando eu fui no congresso de educação infantil. Eu passei um mês lá e ela foi super legal, me escreve ainda, manda texto. E a minha formação é isso. Pro meu trabalho, o que eu preciso, consulto essas pessoas. Confesso que eu leio pouco sobre educação infantil, não tenho paciência com os textos, acho muito formatados academicamente.

Dentro da Educação Física, você não fez nada depois da graduação? Especialização? Outros cursos?

Não. E na minha formação acadêmica, eu não tive nenhuma disciplina que tratasse sobre esse tema da educação infantil. Achei depois alguns textos, artigos... Li a Débora Sayão, algum outro da área que eu não lembro.

E qual a sua experiência profissional com Educação Física?

Eu trabalhei antes na escola Curumim, que é uma escola muito interessante. Tem uma proposta bem definida. Lá eu trabalhei com 1ª a 4ª. Tem infantil também, mas eu trabalhei com 1ª a 4ª. Eu achava muito legal, eu gostava muito de lá.

Não tinha educação física lá pro infantil?

Tinha. Mas era um professor que era marido de uma professora e ele tava fazendo pedagogia e dava aula de educação física para as crianças, sabe? Eu entrei lá e substitui uma menina que foi promovida para uma outra cidade e acabei assumindo as aulas. Então tinha um outro professor do ensino médio e fundamental II e esse cara no infantil. E eu fiquei com 1ª a 4ª. Mas foi muito legal, porque lá, as crianças... Tem uma série de ferramentas que eles falam. É da pedagogia Freinet. Então as crianças entendem. Roda de conversa: todo mundo em rodinha, o professor chega e começa a falar o que eles vão fazer. Daí senta, conversa. Tem o caderno, o livro da vida, que eles registram a atividade lá. Então tem algumas coisas que é muito tranquilo para ir dar aula lá. Aqui é a maior bagunça. Você entra e começa a falar, as crianças estão pulando, gritando, tem dia que eu não consigo falar daí eu saio e... Está bom, gente, vamos lá e vou fazer alguma coisa mais ou menos e vou tentando trazer alguma coisa. Eu levei um choque quando cheguei aqui, daí eu fiquei mais tranquilo depois porque pensei que fosse pela diferença de idade, mas não é. Não é. As crianças do infantil também lá são diferentes.

E como você organiza as suas aulas?

Eu, a princípio, queria fazer tudo com todos. Então, eu não distinguia as faixas etárias. No início era isso: o que uma de três faz, uma de seis também faz. E de fato, acho que não o corpo, mas a compreensão do mundo é diferente. Nessa faixa de idade elas mudam muito rápido, então agora, o modo como eu organizo é basicamente pensando nos materiais e nos espaços. A escola não tem um espaço físico próprio historicamente da educação física, ou seja, não há quadras. Isso é ótimo. Eu acho maravilhoso não ter. Por outro lado, não tem nenhum espaço adequado, um lugar coberto, seja para você trabalhar no sol ou na chuva. O material aqui é bem ruim, tanto de qualidade quanto de quantidade. Os que chegam quebram em duas aulas e a culpa é minha, entendeu? Uma vez a coordenadora foi lá na 25 de março e comprou, eu vi o preço marcado lá, seis bambolês por R\$1,99. Durou duas aulas. Daí veio falar que eu não tomei conta do material. Por R\$ 1,99, você não toma nem um café! Comprar seis bambolês desse preço para crianças de três a seis anos...

Aí, o que eu faço. Eu penso primeiro nisso e trabalho com alguns temas. Esse ano por exemplo: alguns temas a gente escolhe outros são escolhidos por nós. Teve agora as brincadeiras folclóricas, a gente fez brincadeira com pião, bolinha de gude... Eles trouxeram algumas brincadeiras que os pais gostavam de brincar. A gente fez amarelinha, mãe da rua, barra manteiga, brincadeiras que eu já brinquei também. Agora a gente está vendo a gincana, então a gente faz as brincadeiras que vai ter na gincana. Mas basicamente, eu trabalho com espaço e material. A gente já fez alguma coisa com dança também, o 1º ano. Eu tentei fazer tudo que eu fazia na outra escola. A gente tava trabalhando com dança a música e foi muito legal isso, mas é também muito difícil. Quando eu estruturo uma aula com conteúdo da educação física, assim... Jogo, me desculpa, mas é uma balela. Quando eu entrei, elas vieram me perguntar sobre os jogos, porque eu era da educação física. Mas jogo é da criança e elas também tiveram formação disso. Eu acho legal para gente trocar, mas não que eu seja especialista em jogo. Todo mundo que trabalha com criança deveria ser, independente da formação. Aí, luta a gente faz alguma coisa, eles gostam muito disso pensando nas oposições... Tudo é jogo para criança na verdade, e quanto a isso, eu tenho que dar o braço a torcer pro João Freire. Acaba sendo isso, a gente brinca de dançar. Não que a gente vá dançar, mas a gente brinca de dançar, brinca de lutar, a gente brinca. Porque é o trabalho da criança e a gente acaba brincando junto.

E além da falta de material, do problema do espaço físico, tem algum outro desafio que você enfrenta no seu dia-a-dia, nas suas aulas?

Ah, com as crianças tem uma coisa que eu acho que é difícil... Agora nesse meu terceiro ano, estão acontecendo umas atividades com bola, chega perto de futebol, mas não é futebol. Aparece o preconceito de que é jogo para menino, daí você senta, conversa... Tem umas meninas que jogam tudo que você propõe, elas jogam de tudo. Tem uma menina da tarde, que ela só tem irmão, fica na rua o dia todo, cai, levanta, brinca de lutinha com os meninos, faz tudo. E aí, tinha uma vez que não queriam deixar ela jogar porque ela era menina. Daí senta, conversa. Depois todo mundo queria ser do time dela, porque ela é muito boa mesmo, é incrível. Então, é legal. Tem esse preconceito também quando a criança é gordinha. Mas também, na minha época tinha, eu sofria com isso, os meus pais contam histórias também... Porque é baixo, porque é alto, magro, orelhudo, gordo. Então sempre vai ter isso, e quando acontece é legal levar a sério. Mas isso também não é uma coisa que eu coloco para mim. Quando aparece eu tento resolver, às vezes não dá muito certo. Agora o problema maior aqui é por que... Eu acho que é da estrutura creche – escola. Aqui, as gestoras, coordenadoras, não trabalham com a idéia de coletivo, pensando que todo mundo vai trabalhar com as mesmas crianças. Daí a gente fica com as crianças na escola, e na creche, as monitoras estão lá com as mesmas crianças que a gente trabalha e tratando elas de uma outra maneira. Então, isso é uma das coisas bem difíceis que acontece. A gente tem que pegar as crianças que estão acostumadas com uma outra dinâmica lá na creche, daí chega aqui na escola. Lá e aqui é uma questão de cinco metros. E isso é muito ruim. Isso é uma coisa que eu já pensei varias vezes e não sei como fazer. Tem um garoto que ele morde, bate chuta e lá na creche é pior. Aqui as professoras vão deslocando ele, vão deslocando o problema. O que acontece com a escola é culpar a mãe, culpar a família: ah, a mãe é divorciada... Não interessa, sabe? Tem um grande preconceito das professoras com relação à maternidade, à mãe. Se a criança dá problema, é porque a mãe é isso... O mais longe que elas chegam é a família como causa do problema, mas em geral, podem jurar que é a mãe. Elas nunca olharam para ver a estrutura da escola, para ver como a criança se comporta aqui e na creche e qual é o procedimento, como tratam a criança aqui e na creche. Então, tudo é externo á escola. Esse é um problema e eu sou muito pequeno. Esse é um problema da rede, da escola, acho que isso não vai mudar. Eu já falei, já propus em HTPC. Em cada sala que você entra, as crianças que você mais fala, que você mais briga, mais põe

sentada, são as que estão na creche. Porque é isso: fica confinado lá 30 crianças numa saleta com dois pessoas, é claro que vai acontecer de tudo. Esse menino que bate, um dia chegou uma história que ele estava no banheiro com outro menino fazendo amor... Falaram que ele tava fazendo amor. Daí outro fala: o Alex fica passando a mão em mim, ele fica me batendo, fulano me mordeu! E são as mesmas crianças que dão problemas nas aulas. Problemas nesse sentido: ou é muito agressiva com os amigos, ou acaba com uma brincadeira que não é legal no momento certo... Uma vez um menino tava correndo o outro veio e abaixou a calça dele e ele caiu. “Ah, mas na creche ele abaixou minha calça” e aí dizem: “não interessa!” como não interessa, interessa sim! Quer dizer, creche é uma extensão, devia ter uma regra comum, uma fala comum. Pensar num trabalho junto com as monitoras. A gente às vezes nem sabe o nome das monitoras. Então eu acho grave esse problema.

Sobre essa questão de gênero, que você já falou um pouco, como no caso dos meninos não deixarem meninas jogar. Existem quais outros tipos de conflito relacionados a esse assunto nas aulas?

Não tem muito esse tipo de conflito.

Você já falou alguns casos. Existe algum outro tipo de conflito entre meninos e meninas, que você se lembre, como esse do futebol?

Eles até falam assim: ah, é papo de mulher! Geralmente são as meninas que falam isso. Hummm... Isso acontece bastante com uma turma da tarde. Duas amigas, a Júlia e a Rafaela. Elas querem ficar no cantinho delas e eu não sei o que elas falam porque elas falam que é papo de menina. Daí chega um menino e elas falam: “é papo de mulher isso. Vocês não podem ouvir.” E elas continuam conversando. Isso eu permito, é normal. Agora o que eu não permito, é quando eles estabelecem um critério sexista para umas brincadeiras que eu julgo que não tem sexo. Então, nisso eu intervenho e falo que não é assim. Agora nesse tipo de coisa, para mim é super tranquilo. Os garotos também fazem isso. Eles montam às vezes uma casinha que ficam só os meninos. Aí as meninas querem entrar. Eu falo: “meninas, vamos fazer outra casa e tal...”. Daí sim, eles tem o espaço deles ali. Agora assim, acho que mais quando é conversa. Quando eles estão conversando, brincando ou falando coisas que realmente não dá para falar perto de meninos ou meninas, ou que eles não querem falar, eu respeito isso e tudo bem. Agora, têm poucos. No começo, tinha mais. Por exemplo, fila é uma coisa que eu brinco. Ou a gente faz uma fila só, ou está bom, tem uma ajudante menina e um menino, eles se posicionam automaticamente, um atrás do outro. “Não gente, vem para cá você, mistura, vamos misturar...”. Sai duas filas, mas sai duas filas mistas. Ou sai todo mundo andando junto, sem fila. Brincadeiras, brinquedos... Aqui é legal que quando chove e a gente faz aqui, eu percebo que não tem essa relação brinquedos de meninos e brinquedos de meninas. Elas brincam com tudo, martelo. Carrinho menos. Mas os meninos também brincam de boneca, é bem legal isso, bem tranquilo. Tem uma coisa que é da sexualidade, que eu acho bem interessante. Tem entre as próprias crianças um preconceito de sexualidade. Se menina está junto com menina, isso é muito cultural, não é, não tem problema. É amiguinha. Se menino ficar junto com menino, ele é bicha. Elas falam: “ah, ele é bicha, está de mão dada com fulano”. Aí você fala: “não gente, são amigos.” “ah mas ele deu um beijo no outro!” “tudo bem”. Daí eu vou lá, beijo a criança. Mas quando tem dois meninos muito próximos, acontece sim. Uma vez tinha dois meninos e eles estavam de mãos dadas e me perguntaram: “professor, pode namorar?” Na frente de todo mundo. Daí eu falei: “Pode, mas tem que ver se ele quer também. Não pode pegar ele e namorar se ele não quiser. Conversa com ele.” Aí ele perguntou, o outro disse que sim e ele ficaram de mãos dadas o tempo inteiro, mas teve muito preconceito da turma. “O fulano é viado, o sicrano é gay”. Tem a Joana também que é difícil e ela fala que é viado, gay e aí você tem que acabar contornando. Mas é bem pouco. Tem

uma coisa de menino bater em menina, que é triste, mas é bem tranquilo. Dá para levar numa boa.

E nas aulas, acontece essa separação menino e menina?

Não, não. Eu permito é... Por exemplo, de repente as meninas se organizaram ali para pular corda. Eu não vou intervir e falar “meninas, não pode brincar só com meninas, vamos chamar os meninos”. Não. Pode brincar. Se chegar um garoto e elas falarem assim “não, é só de menina” e isso acontece às vezes. Mas não é que eu proponho a brincadeira. Elas se organizam, estão começando a brincar de alguma brincadeira e de repente chega um garoto e ela não deixa porque é menino. Não, aí não. Desse jeito não dá. Excluir da brincadeira porque é só de menina ou é só de menino não. Agora, se é uma coisa que rola naturalmente na aula, de elas se organizarem e estar brincando só meninas, não tem problema nenhum. Podem brincar até o final se não tiver esse problema. Ou então, isso acontece também. Se tem só menina brincando e chega um garoto e... Isso eu não permito, seja qual for o gênero, estragar a brincadeira. Porque é muito sério mesmo. Brincar é muito sério. Isso eu não admito. Então, se alguém estraga a brincadeira, isso acontece, mais os meninos, mais da parte deles que isso acontece. Daí o garoto chega lá, sei lá, se elas tão fazendo uma cabana, daí o moleque chega lá e puxa o lençol, daí eu fico muito bravo. Coloco sentado, falo que não vai estragar e quando acontece isso também da parte delas, eu faço igual. Coloco sentada, não tem distinção. Agora, quando tem brincadeiras que eles organizam e tem problema desses de excluir porque é menino ou porque é menina, aí eu intervenho e não deixo. São só essas coisas que acontecem. Não tem muito problema. Cores... Eu acho que só o rosa é de menina, que nenhum menino pega. Vermelho vai numa boa. As meninas não têm problema com o azul, isso é muito legal. Acho que só o rosa, porque o rosa é fogo... É muito forte para as meninas. Todas elas têm alguma coisa rosa, gostam de tudo rosa e os moleques tem um pouco de dificuldade para pegar alguma coisa rosa. Se eu dou uma bola rosa, eles não querem pegar. A não ser que seja uma bola de futebol, daí sim. Tem uma aqui, eles já jogaram e brincam na boa... Agora, quando são aquelas bolinhas menores, nenhum garoto pega bolinha rosa, pink... Todas as meninas querem e eles não pegam por nada. E elas ficam super felizes.

Você acha que existe alguma diferença de habilidade física entre os meninos e meninas? Ou de interesse?

De interesse há. Acho que são essas situações que eu já falei, de cor e tal.

E de habilidade física?

Eu acho que agora, eu diria que não. Não tem. Pela idade. Porque eles estão brincando de tudo ainda. Eu acho que isso vai acontecer mais lá para frente. Acho que passa aí pela primeira fase do fundamental e na 5ª série já acontece, porque daí, elas param de brincar de umas coisas e eles também param de brincar de outras, mas por enquanto... Aqui a gente não trabalha com esporte. Não tem então essa coisa do esporte. As brincadeiras, todos eles brincam de tudo. Então, eu não percebo diferença. Tem diferença da experiência da criança, que não depende do sexo. Por exemplo, essa garota, ela brinca de tudo com todas as crianças e é muito tranquilo. Tem garotos também de 5, 6 anos que não brincam de nada. Não tem experiência com nada. Tem até dificuldade para andar, você vê que a criança é bem... Mas aí, independe do sexo. Acho que é inexperiência mesmo. Criança que não brinca. Daí chega aqui com um monte de criança, ela fica perdida, fica completamente desorientada. Mas tem meninas que brincam de tudo. Acho que agora não tem essa distinção. Isso é ótimo para gente.

E na faculdade você teve alguma formação específica, uma disciplina que falasse sobre gênero?

Não, gênero acho que nada. Mas acho que essa discussão do gênero... Tem umas discussões que vem lá da antropologia que eu acho muito engraçado... A questão da identidade, gênero, papéis

sexuais, que acabam se estendendo para todas as coisas. Eu não tive, mas eu acho que teria sido mais interessante a gente ter pensado algumas questões da educação infantil, que eu acho difícil, porque a gente tem que aprender um vocabulário para começar a dialogar... Entende? Então é muito difícil. Gênero, eu acho que assim tudo é organizado entre meninos e meninas, as filas são meninos e meninas, as professoras pensam meninos e meninas. É claro que tem o problema do gênero, não é? Mas eu acho que esse seria um subproblema. Para gente pensar na educação infantil, isso estaria junto ali, na creche, na pré escola. Eu sinto muita falta de não ter tido uma disciplina. Uma seria pouco? Talvez não, talvez seria ideal, mas uma disciplina boa. Imagina, creche ela é luta de movimento social, de mulher que começou a trabalhar e que a criança não podia ficar no trabalho, então tinha que criar um espaço para deixar as crianças para as mães trabalharem, que é muito diferente da escola que é uma instituição burguesa... A gente pensa a formação licenciado para escola, daí chega aqui, a gente fica totalmente perdido quando chega aqui, porque a gente é professor num lugar que não é para dar aula que é a pré escola. Tem vários problemas eu acho. E aí é muito legal esse grupo que eu faço.

Ela junta esses dois temas na verdade: gênero e educação infantil. A Ana Lúcia é uma figura muito legal, que eu gosto muito.

Então, pelo que eu entendi, você não pensa no gênero para fazer seu planejamento anual ou planejar suas aulas, não é?

É.

Você só pensa nisso quando acontece uma situação no decorrer da aula?

É, eu vou trabalhando com isso na prática, com o que acontece nas aulas, nos encontros. Eu nunca parei para pensar numa atividade, num programa de aula com essa questão. Eu trabalharia se eu pudesse, por exemplo, com sexualidade. Isso eu gostaria de fazer. Daí englobaria talvez essa questão do gênero, mas não necessariamente. Eu acho que seria um bom tema para as professoras, talvez, porque a gente tem um contato muito rápido com eles e na nossa aula acontece um contato muito rápido com eles. Então, eu não sei como trabalhar isso. Eu não sei, eu nunca pensei em trabalhar isso. Mas eu não trabalho, de fato não trabalho.

E você lembra, nos seu tempo de escola, você lembra alguma situação que remetesse a gênero?

A sim. Primeiro que as aulas eram no contra período e era só de menino e só de menina. Aí me lembro que no colégio, acho que no segundo colegial, começou a ter aula juntos, mas eram em dois espaços diferentes, e era só menino para um lado... E aí quando junto, a gente acabou fazendo separado de novo porque não tinha educação física junto, nunca teve. Então não tinha problema, porque estava dado. Não tinha o que causasse problema. Não tinha encontro de garotos com garotas. E era escola pública. Não era de freira, nem escola militar.