



MARCADORES DE GÊNERO NO ENSINO FUNDAMENTAL: RELATOS DE OBSERVAÇÃO DE DUAS ESCOLAS PÚBLICAS EM PORTO ALEGRE (RS)

MARCADORES DE GÊNERO EN LA ENSEÑANZA BÁSICA: INFORMES DE OBSERVACIÓN DE DOS ESCUELAS PÚBLICAS DE PORTO ALEGRE (RS)

GENDER MARKERS IN ELEMENTARY SCHOOL: OBSERVATION REPORTS FROM TWO PUBLIC SCHOOLS IN PORTO ALEGRE (RS)

Betina Aymone¹

Isadora Marcon Medina²

RESUMO

O estudo intencionou investigar marcadores de gênero presentes nos processos de socialização de crianças entre seis e sete anos de idade, estudantes do primeiro ano do Ensino Fundamental, e seu reflexo no ambiente escolar. Para tanto, foi realizada pesquisa bibliográfica, contemplando temáticas ligadas à construção social do gênero e à relação família-escola, e quatro observações não participantes em duas escolas de ensino público do Município de Porto Alegre (RS). Observou-se a interação entre os estudantes e com seus professores, além de seus comportamentos e atividades no cotidiano escolar. A análise dos dados sugere a presença de marcadores de gênero, estruturados em uma lógica binária, que se materializam na forma como meninos e meninas brincam, se apresentam e se expressam, além do papel mediador da instituição escolar nesse contexto.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Gênero. Relações Infantis

RESUMEN

El estudio tuvo por objetivo investigar marcadores de género presentes en los procesos de socialización de infantes de seis y siete años, estudiantes de primer año de la enseñanza básica, y su reflejo en el ámbito escolar. Para ello, se realizó una investigación bibliográfica, cubriendo temas relacionados con la construcción social del género y la relación familia-escuela, y cuatro observaciones no participantes en dos

¹ Doutoranda PPGCOM/UFRGS

² Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), Psicologia.

escolas públicas de la ciudad de Porto Alegre (RS). Se observó la interacción de estudiantes entre si y con sus profesores, además de sus comportamientos y actividades en la rutina escolar. El análisis de los datos sugiere la presencia de marcadores de género, estructurados en una lógica binaria, que se manifiesta en la forma como niños y niñas juegan, se presentan y expresan, además del rol mediador de la institución escolar en este contexto.

PALABRAS-CLAVE: Educación. Género. Relaciones entre niños

ABSTRACT

The study aimed to investigate gender markers present in the socialization processes of children between six and seven years old, students of the first year of elementary school, and their reflection in the school environment. To this end, a bibliographical research, covering themes related to the social construction of gender and the family-school relationship, and four non-participating observations in two public schools in Porto Alegre (RS) were carried out. The interaction between the students among themselves and with their teachers, as well as their behaviors and activities in the school routine were observed. The analysis of the data suggests the presence of gender markers, structured in a binary logic, that is manifested in the way boys and girls play, present and express themselves, in addition to the mediating role of the school institution in this context.

KEYWORDS: Education. Gender. Child Relations



Atualmente, entende-se que, logo na infância, as vivências de meninas e meninos não ocorrem de maneira igual, considerando que estão inseridos em um contexto no qual há distinções marcantes na forma de ser e agir, assim como são educados para relacionarem-se com o mundo de formas diferentes. Estabelece-se, desta forma, relações sociais distintas que vão, desde a infância, preparando-os para assumir papéis pré-determinados (GUIMARÃES, 2010).

A identidade de gênero não compreende simplesmente a diferença anatômica entre homens e mulheres, mas sim a forma como o indivíduo se reconhece dentro do discurso dominante, que ainda segue uma lógica binária e heteronormativa. O estudo das questões de gênero e suas relações se faz extremamente necessário, considerando que a temática, em diversos âmbitos sociais, acaba sendo invisibilizada (BÍSCARO, 2009). Hoje em dia, embora a desigualdade entre os gêneros possa ser compreendida como mais velada, ainda se perpetua no cotidiano, e a escola, com sua prática, contribui para esta normatização e reforço de estereótipos de feminilidade e masculinidade.

A literatura aponta para o fato de que o sistema educacional brasileiro contribui para a perpetuação de ideias obsoletas e arcaicas em relação às identidades pessoais, fundamentadas em noções estereotipadas de homens e mulheres quanto às suas possibilidades de ação, pensamento e personalidade (MAIA; NAVARRO; MAIA, 2011). Com essa perspectiva, Felipe e Guizzo (2004) salientam que o pouco conhecimento sobre as temáticas de gênero e sexualidade apresenta-se como um dos fatores pelos quais alguns professores continuam ensinando, mesmo que discretamente, modos de ser e de se comportar de maneira diferenciada e desigual para meninos e meninas.

Apesar dos avanços legais no país que visaram contemplar a perspectiva de gênero, tendo como marco a Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988) e as políticas educacionais implementadas nos anos 1990, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), em 1997, a discriminação ainda é comum. As instituições educacionais são descritas, por vezes, como criadoras, naturalizadoras ou perpetuadoras de práticas que reforçam a cultura da desigualdade e dos estereótipos de gênero (GAMA; ANASTÁCIO, 2019; VIANNA; FINCO, 2009; LOURO, 2014; LINS; MACHADO; ESCOURA, 2016)

Aborda-se o tema primeiramente por meio de uma revisão bibliográfica acerca da construção social do gênero e a relação família-escola, fornecendo as bases para uma observação não participante de estudantes do primeiro ano do Ensino Fundamental, entre seis e sete anos de idade. A pesquisa, de caráter não experimental e qualitativo, foi desenvolvida em diferentes locais de duas escolas públicas na cidade de Porto Alegre, Rio Grande do Sul, em maio de 2016. Para a produção dos dados, foram utilizadas observações registradas em gravações de áudio e anotações. O estudo foi conduzido dentro do escopo das atividades da disciplina de Prática de Psicologia I, do curso de Psicologia da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, primeiro semestre de 2016. Os procedimentos éticos de explicação da pesquisa e discussão dos riscos e objetivos, bem como a garantia de proteção do anonimato das informações, foram acertados junto às coordenações das escolas.

Nesse sentido, pretendeu-se identificar como os padrões impostos sobre as crianças refletem no ambiente educacional e no jeito como se relacionam, desde suas interações com professores e colegas, até brincadeiras e atividades propostas, que são realizadas de maneiras distintas por meninos e meninas. Reitera-se a relevância de

compreender como são construídos estes discursos e noções acerca do que é ser menino e menina na sociedade, que muitas vezes são vistas como naturais, sem considerar construções culturais e sociais envolvidas.

Objetivou-se compreender como os marcadores de gênero se manifestam entre as crianças no cotidiano da educação infantil, e a importância destas interações como base fundamental para a construção da identidade e os papéis sociais e de gênero. Ressalta-se, dessa forma, a necessidade de abordar estas questões que, muitas vezes, são invisibilizadas na sociedade e, conseqüentemente, na escola. Especificamente, almeja-se identificar como os padrões impostos sobre as crianças refletem no ambiente educacional e no jeito como se relacionam e se comportam.

Além da presente introdução, a apresentação da pesquisa abarca referencial teórico, método e estudo empírico. No que diz respeito ao aporte teórico, a primeiras quatro seções expõem os materiais oriundos da pesquisa bibliográfica, oferecendo conceitos e discussões importantes para refletir sobre as temáticas de gênero, gênero enquanto construção social, infância, articulações família-escola e papel do professor nesse cenário. Feito isso, é apresentado o método empregado para realização da pesquisa, descrevendo participantes, instrumentos e procedimentos. Por fim, são trazidos os resultados do estudo, descrevendo a observação e discutindo os principais achados na discussão dos dados, dividida em: comportamento; brincadeiras e opções de consumo; e papel da instituição escolar.

A Construção Social do Gênero e a Infância

Uma das principais formas de subjetividade é o gênero. Desde os primórdios da nossa existência, somos ensinados que devemos agir, pensar e sentir conforme determinadas regras estipuladas para cada gênero. Segundo Louro (2018), estereótipos de gênero distinguem com certa clareza o que é masculino e o que é feminino, vinculando as identidades dos indivíduos às suas características sexuais biológicas. Historicamente, espera-se da mulher que cumpra certo papel associado à fragilidade, maternidade, delicadeza e submissão. Já dos homens, associa-se uma função de dominação, força, coragem e agressividade. Esses estereótipos se consolidam enquanto normas que são aprendidas em diferentes espaços: família, mídia, leis, e também na escola.

A base da desigualdade, nesse sentido, não é precisamente a diferença biológica entre gêneros, mas os significados construídos culturalmente em volta dessas distinções (SCOTT, 1988). Silva (2016) explica que, no ocidente, a vivência de uma infância heteronormativa se dá desde a gestação, à medida que a família prepara o enxoval de acordo com o sexo do bebê: azul para meninos e rosa para meninas. Desse modo, antes mesmo do nascimento da criança, a dicotomia de gênero já se faz presente. Ao passo que o bebê cresce e se desenvolve, a transmissão de regras sociais conforme o gênero continua. E, a partir da inserção da criança na educação infantil, a escola torna-se uma aliada nesse processo.

A instituição escolar pode servir como ambiente reforçador desses estereótipos (GUIMARÃES, 2010). Isso porque muitas vezes acaba por legitimar e robustecer aspectos sobre diferenças psicológicas e desigualdades de gênero aprendidos em outros espaços, por meio das estratégias de motivação, controle, cobranças, ofertas de recreação e organização de atividades (LINS; MACHADO; ESCOURA, 2016; LOURO, 2014). Dessa forma, tem-se, na perspectiva de Botton, Strey e Costa (2020, p. 61) “uma instituição (re)produtora de relações desiguais de gênero que ocorrem nos extramuros escolares”.

O conceito de identidade de gênero, com frequência, é difundido de maneira equivocada no meio social. Essa falha pode ser observada desde o início do desenvolvimento da criança, a partir da atribuição de papéis de gênero conforme o sexo biológico, em que lhe é conferida sua identidade de gênero, tornando-a assim, inflexível. É fundamental ressaltar a existência de inúmeras formas de expressão de identidade, que fogem da lógica binária e heteronormativa como única forma legítima de sexualidade (e que podem já ser identificadas na infância).

A infância é a fase primordial para adquirir conhecimentos. A criança aprende seus princípios e como se relacionar a partir da forma como estabelece suas interações com o mundo. Durante seu período de formação, são extremamente influenciadas por esta cultura escolar, na qual são estabelecidos seus primeiros contatos com o mundo exogâmico. O ambiente educacional reflete o social que, ainda hoje, prega a definição de gênero de acordo com o discurso dominante, em sua maioria. É nessa etapa que começam a ser implantados os papéis e a segregação de gênero, por meio de brincadeiras ou estímulos para certos comportamentos.

O constante contato das crianças com seus pares gera aprendizagens carregadas de significados sociais e culturais, entre os quais Silva e Santos (2019) destacam os

jogos e as brincadeiras. O brincar vem recebendo atenção enquanto objeto de estudo justamente por ser um espaço no qual a criança produz e reproduz cultura (KISHIMOTO, 2006). Conforme Martins e Ribeiro (2018), nesse processo de transmissão e apropriação de cultura das crianças, é possível identificar as representações do ser homem e ser mulher na sociedade em que a criança se insere, que, na maioria das vezes, reafirma os estereótipos cultural e socialmente construídos.

Interação e Aliança Família-Escola

Conforme sugerem Andrade et al. (2005) os principais vínculos e cuidados necessários ao desenvolvimento são fornecidos pela família, que desempenha o papel de mediadora entre a criança e a sociedade. A socialização possibilitada pela família é um elemento essencial para o desenvolvimento cognitivo infantil. Percebe-se, desta forma, a relevância de unir duas fundamentais instituições em seus princípios e valores, para que a formação do sujeito infantil se dê com congruência: família e escola. É necessário que haja um papel cooperativo tanto do ambiente familiar, como do educacional, a fim de dar continuidade ao desenvolvimento da criança.

Percebe-se, portanto, a importância do processo de educação de gênero, concebido por Leonelli (2011) como um conjunto de ações intencionais por parte dos atores que têm responsabilidade pela educação das crianças (famílias e professores, por exemplo) sobre as experiências relacionadas aos papéis e estereótipos de gênero e as relações de gênero das crianças e jovens. Maia, Navarro e Maia (2011) trazem em seu estudo, entretanto, que os diferentes comportamentos observados entre meninos e meninas são associados à educação familiar, e a maioria das professoras acredita que a escola tem uma responsabilidade inferior (quando não inexistente) no desenvolvimento do gênero dos alunos. A crença adotada é de que as diferenças entre homens e mulheres são universais e imutáveis. Sendo assim, as escolas têm se ausentado do seu dever político de instrumento de modificação social, o que reforça uma postura omissa por parte de professores nesse contexto.

Na visão de Bento (2011), esse cenário está relacionado também aos limites que a escola encontra ao lidar com diferenças. As instituições escolares podem converter-se em espaços destinados a, fundamentalmente, reproduzir valores hegemônicos, o que Gama e Anastácio discutem sob a ideia de abordagem biológico-higienista da educação sexual no ensino formal. A pesquisa de Maia, Navarro e Maia (2011) vai ao encontro

dessa percepção ao apontar que, quando as professoras desenvolvem com as crianças um trabalho que aborda as diferenças de gênero e a sexualidade em geral, ele é, frequentemente, não preparado. Na sala de aula observa-se com grande frequência o predomínio do improvisado e ações particulares, por vezes com base em princípios morais dogmáticos sem referências teóricas. Nota-se a formação deficitária do corpo professoral para lidar com tais questões, e este acaba por encontrar-se despreparado para executar um trabalho que esteja apto para enfrentar questões relacionadas a preconceitos de gênero e sexuais (AMARAL; MADUREIRA; BRANCO, 2015).

Ainda assim, em alguns casos, os docentes concentram esforços no sentido de combater preconceitos e desrespeitosas e defender a equidade de oportunidades para meninos e meninas. Dessa forma, entende-se que, ainda que legitime papéis culturais associados aos gêneros, o ambiente escolar, em especial a atuação dos professores, permite também o exercício de pensamento crítico (SILVA; LUZ, 2010; SALES SANTOS, 2017). Há fragilidades, contudo, nesse âmbito do campo educacional que, para Bento (2011), devem ser reconhecidas. É possível citar, primeiramente, o fato de que o corpo professoral articula estratégias pedagógicas de acordo com o espaço de aceitabilidade do que consideram normal e aceitável, sendo necessário que haja, na sua instância formadora, um debate intenso em relação aos discursos de verdade baseado em gênero binário e na heteronormatividade (BENTO, 2011).

Em paralelo, as crianças também estão sujeitas aos significados culturais transmitidos dentro do seu contexto familiar. O levantamento de Sales Santos (2017) sugere que a interação com seus entes culmina nas experiências de gênero iniciais da criança. O fato de que essas interações muitas vezes operam no sentido de fiscalizar, orientar e prescrever modos de subjetivação masculinos e femininos definidos contribui para a construção da identidade de gênero das crianças e para que tanto meninos quanto meninas incorporem papéis sociais de gênero. Isso representa mais um desafio para os professores, dada a necessidade de equilibrar a postura crítica em relação aos discursos culturalmente enviesados com os valores familiares estabelecidos. Dias e Frizzo (2021) citam como exemplo disso programas como o Escola Sem Partido, que buscam pressionar as escolas a restringir a discussão sobre gênero e sexualidade por parte dos professores, sugerindo que devem ser um espaço neutro e “proteger a família”, assegurando a transmissão dos pensamentos hegemônicos.

Morin-Messabel et al. (2016) consideram que a escola pode ser um local central para a desconstrução de estereótipos por meio de interações pedagógicas e suportes

lúdicos mais heterogêneos, que tornem brinquedos e jogos mistos e questionem em alguma medida a categorização masculino x feminino. São processos de “desnaturalização e desconstrução” (GAMA; ANASTÁCIO, 2019, p. 165) complexos, haja vista as diferentes dimensões implicadas, mas é importante que seja uma discussão recorrente no contexto escolar, que pode envolver desconstruir discursos e repensar as dinâmicas escolar e as relações estabelecidas no tripé escola-família-crianças.

Aqui se faz evidente a necessidade de pesquisas que investiguem os projetos políticos pedagógicos das escolas, a posição da família em relação à orientação/educação sexual na escola e como ocorre a formação de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental em relação à sexualidade e ao gênero. A escola deve assumir a sua responsabilidade como um lugar político, aberto a debates de questões sociais e de diversidade, que abraça as diferenças individuais, que busca desenvolver pensamentos críticos e promover o convívio respeitoso e democrático.

A Influência e Prática do Professor no Contexto Grupal

Todo conjunto de pessoas ligadas entre si pelo tempo e espaço configuram uma situação grupal, que sustenta uma rede de motivações. Esse processo possibilita reconhecimento de si e do outro, no diálogo e no intercâmbio permanente. A situação grupal constitui um momento adequado para a aprendizagem de papéis (aprendizagem social) em que consiste a internalização operativa da realidade (PICHON-RIVIÈRE, 2005). O grupo principal na escola, a turma, é formado a partir de um motivo em comum: a educação. Olhando sua estrutura é possível perceber que há uma divisão em subgrupos, típica do período escolar, e, no caso do Ensino Fundamental, é caracterizada pela segregação de gênero

Pichon-Rivière (2005) continua a desenvolver suas ideias ao constatar que toda situação grupal é articulada a uma mútua representação interna, ou seja, os membros do grupo fazem parte do mundo interno uns dos outros, demonstrando um nível de familiaridade. Os alunos pertencentes da mesma turma não estão simplesmente agrupados, eles possuem uma ligação mais significativa, proporcionada pelo convívio escolar. Toda aprendizagem cujo grupo é atravessado é social, o que poderia ser chamado de aprendizagem de papéis

Ao tratarmos dos processos grupais no âmbito escolar, não podemos deixar de mencionar o papel influenciador do coordenador, nesse caso, exercido por professores.

É característico entre crianças entre 6 e 7 anos de idade reproduzir comportamentos e pensamentos daqueles que possuem como modelos. Professores, para muitas crianças, são vistos como exemplos a serem seguidos, portanto, quando um educador proclama o conceito de gênero de acordo com um discurso dominante, é inevitável que, alguns estudantes, ainda em fase de formação, irão reproduzir tal (FACHINETTO, 2003).

O professor, como descreve Capra (2002), tem uma função de liderança formal, institucional e, se ele a exerce com o objetivo de estimular e orientar os alunos para que se desenvolvam e produzam conhecimentos, mudará a relação de poder entre ambos, o que fomentará menos as relações de domínio e mais aquelas de cooperação e parceria. A literatura atual enfatiza que embora os professores encontrem dificuldades pessoais e acadêmicas no trabalho de orientação sexual nas escolas, as discussões sobre gênero e sexualidade permanecem importantes desde a educação infantil (MAIA; NAVARRO; MAIA, 2011).

Conforme pesquisa de Maia, Navarro e Maia (2011) sobre o discurso de professores, várias observações sobre gênero relacionadas ao comportamento dos alunos foram percebidas. Majoritariamente, os meninos foram chamados de relaxados e as meninas, de caprichosas e cuidadosas, o que segue a perspectiva da pesquisa de Silva et al. (1999), em que as meninas tiveram vantagens na escolarização, principalmente nas primeiras séries do Ensino Fundamental, por apresentarem comportamentos valorizados pelas professoras, como ser “boazinhas” e comportadas.

Carvalho (2001) aponta que características consideradas masculinas, como a criticidade e a não-passividade, são valorizadas pelos professores, porém, há um limite em que elas podem ser exercidas. Ou seja, quando essas características são percebidas como inadequadas os alunos são classificados como relaxados e desinteressados. Nesse sentido, as escassas experiências relatadas pelas professoras sobre sexualidade e gênero com os alunos não aconteceram de forma adequada, o que ocorreu principalmente pela falta de conhecimento das questões de gênero e precária formação na área.

Ainda de acordo com Maia, Navarro e Maia (2011), os relatos das professoras apontaram que sua formação acadêmica em relação ao tema da sexualidade foi precária e/ou inexistente. As entrevistadas revelaram não ter recebido aulas formais ou participado de disciplinas específicas sobre o tema e, em alguns casos, o tratamento da sexualidade foi breve e pouco aprofundado.

Alguns professores acreditam que só é possível lidar com a questão de gênero com os alunos quando eles solicitam, e, ainda assim, de maneira particular e reservada.

A ressalva de algumas professoras para o trabalho da orientação sexual na escola referiu-se à participação e consentimento dos pais e responsáveis, considerando que, eventualmente, estes podem desgostar da postura do professor em relação à temática. Nesse sentido, é fundamental o conhecimento pelos responsáveis dos trabalhos relacionados à sexualidade, principalmente pelo fato de se tratar de um assunto que provoca resistências de muitas pessoas (MAIA; NAVARRO; MAIA, 2011).

As Relações de Gênero no Ambiente Educacional

A escola é um ambiente capaz de proporcionar a criação de laços afetivos, vivências e convivências. São nesses locais que se pode perceber como são estabelecidas as relações de gênero e de poder, assim como as formas de se organizar dentro deste espaço, que é ressignificado por cada um.

Conforme Louro (2003), ao focar as questões de gênero nos ambientes educativos, é necessário que sejamos capazes de perceber as múltiplas formas de constituição dos sujeitos implicadas na concepção e no fazer do cotidiano escolar. As instituições se tornam responsáveis por moldar as formas como os sujeitos, por meio da internalização de discursos, vão se relacionar com o mundo onde estão inseridos. Desta forma, a instituição escolar acaba por estabelecer relações sociais carregadas de valores que circulam nas falas de todos que compõem seu universo. Como evidencia Guizzo (2005, p. 73):

As instituições escolares – por meio de seus variados segmentos e, principalmente, através de sujeitos que por elas cotidianamente circulam (docentes, equipes diretivas, crianças, responsáveis, etc.) – estão intensamente envolvidas nos processos de formação de identidades infantis [...].

A escola frequentemente reflete o sexismo e os estereótipos de gênero que contornam a sociedade, reproduzindo as estruturas sociais e reforçando os preconceitos e privilégios de um sexo sobre o outro. Segundo Gallardo e Valenzuela (1999), as crianças aprendem o sexismo na escola quando se defrontam com a hierarquia do sistema escolar, onde os papéis feminino e masculino estão pré-determinados.

Diversos são os processos dentro da instituição escolar que contribuem para a manutenção destes estereótipos do que é ser menina e menino; a forma de pensar, a linguagem, os conteúdos de ensino das disciplinas, os procedimentos pedagógicos e padrões de relação entre professores e alunos. Nos espaços escolares ainda hoje é

possível perceber alguns aspectos discriminatórios relacionados aos gêneros (SUBIRATS, 1994; MORENO, 1999).

Pesquisas evidenciam, no Brasil, que existe, entre os professores, a imagem predominante das meninas como pessoas delicadas, responsáveis, organizadas, estudiosas, esforçadas, meigas, prestativas e caprichosas, enquanto os meninos são percebidos como agitados, corajosos, aventureiros, malandros, independentes, indisciplinados, inteligentes, líderes, racionais, de forte temperamento (CARVALHO, 2001; SILVA *et al.*, 1999; WHITAKER, 1995). Nesse sentido, torna-se essencial a compreensão dos alunos em relação às próprias condutas, ampliando o entendimento de que estas foram construídas, também, socialmente e não diz respeito somente a capacidades individuais e singulares, mas com a reprodução dos modelos de conduta existentes.

Os resultados de uma educação que corrobora com valores discriminatórios de gênero podem ser diversos, variando desde sofrimento pessoal, causado pela inaceitabilidade social das diferenças individuais, até o fracasso escolar. Autores têm chamado atenção sobre a relação entre os marcadores de gênero e desempenho escolar, especialmente no caso de meninos, ocasionando evasão e repetência (MAIA; NAVARRO; MAIA, 2011).

São diversos os mecanismos que estabelecem padrões comportamentais e hierarquias sociais entre meninos e meninas, como a não-neutralidade dos materiais de apoio ao processo de ensino-aprendizagem escolar. Como exemplo estão as mensagens sexistas presentes nos vídeos, livros, revistas e jornais (LOURO, 2003; SOARES, 2008). Alguns autores ressaltam que existem representações estereotipadas de mulheres e homens divulgadas em livros didáticos (SOARES, 2008; WHITAKER, 1995), nos brinquedos, jogos, programas televisivos, propagandas diversas (FELIPE, 1999), e também na escolarização.

Como forma de socialização sexista, existem as brincadeiras infantis e as escolhas de brinquedos em que também se manifestam as relações de gênero (FELIPE, 1999; FINCO, 2003; WHITAKER, 1995), por exemplo, quando são oferecidos às meninas brinquedos que simulam atividades domésticas e a vaidade, enquanto são oferecidos aos meninos jogos que envolvem raciocínio lógico, força ou exploração do espaço físico. Silva, Jorge e Ferreira (2020) destacam que os brinquedos não apenas descrevem masculinidades ou feminilidades específicas, mas produzem-na. A maior parte das crianças, segundo o estudo conduzido por Morin-Messabel *et al.* (2016) na

França categoriza os brinquedos a partir dos estereótipos associados ao masculino e feminino.

O discurso binário de gênero está presente na educação infantil, portanto, e as brincadeiras são um exemplo flagrante dessa dinâmica. Nessa perspectiva, Kishimoto (2006) elucida que brincar estimula a representação e a expressão de imagens que evocam aspectos da realidade vivenciada pela criança. Os papéis e estereótipos de gênero são dimensões que permeiam o contexto sociocultural dessas crianças e que se apresentam também nas suas atividades lúdicas (MARTINS, 2021). A pesquisa de Botton, Strey e Costa (2020) sugere, no entanto, que as crianças são capazes de questionar e refletir sobre esses papéis e os discursos tradicionais ligados ao gênero, podendo tensionar e problematizar o binarismo nas brincadeiras, cores e atividades atribuídas a meninos ou meninas. Por isso, sublinha-se a relevância de que os professores da educação infantil recebam a formação adequada para garantir e incluir o debate sobre papéis de gênero, sexualidades, estereótipos e disparidades no cotidiano escolar infantil.

Método

Esta seção se destina à apresentação dos procedimentos metodológicos adotados na pesquisa. Para tanto, divide-se em delineamento, participantes, instrumentos e procedimentos.

Delineamento

O tipo de pesquisa para a realização deste trabalho foi não experimental e qualitativo, sendo utilizado o método de observação, que tem se mostrado um instrumento satisfatório na coleta de dados de comportamentos. Segundo Cozby (2003, p. 124):

A parte mais importante da pesquisa não experimental é a observação ou mensuração do comportamento. Como o comportamento é muito variado e ocorre em muitos ambientes, os cientistas sociais desenvolveram muitas maneiras de realizar pesquisas não experimentais.

As autoras do presente trabalho tomaram lugar de observadoras não participantes a fim de não perderem a objetividade necessária. A dupla se manteve levemente

afastada da turma, com a intenção de não interferir em nenhuma interação ou acontecimento.

A observação se deu de forma assistemática, ou seja, foi uma observação cuidadosa de um ou mais comportamentos específicos num ambiente particular. Nesse caso, o pesquisador escolhe quais são os comportamentos do seu interesse e não tem controle das variáveis (RAMPAZZO, 2005).

Participantes

O público-alvo deste estudo foram crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental de escolas públicas, entre seis e sete anos de idade. Conseqüentemente, também foi observado a interação destes com seus professores.

Instrumentos

Como material, a dupla fez uso de cadernos, canetas, lápis, borrachas e de um gravador a fim de registrar aquilo que era observado.

Procedimentos

Para a organização da realização do trabalho, as autoras observaram os sujeitos simultaneamente para assim conseguirem coletar o máximo de informações possíveis do ambiente. Cada uma anotava separadamente em seu caderno o que julgava ser relevante e, em alguns momentos, era utilizado o gravador. A dupla se manteve unida em todos os momentos e acompanhando as turmas nos seus diferentes períodos do dia, seja dentro da sala de aula, no pátio, na cantina ou no recreio.

O primeiro dia de observação se deu no dia 26 de abril, terça-feira, na Escola 1. Os membros do trabalho chegaram ao local em torno das 9h30min, e acompanharam uma turma do primeiro ano do Ensino Fundamental, formada de 18 alunos de idades entre seis e sete anos, até aproximadamente as 10h20min.

No segundo dia de observações, realizadas no dia 28 de abril, quinta-feira, na Escola de número 2. A dupla acompanhou uma nova turma do primeiro ano do Ensino Fundamental, constituída de 21 alunos, das 9h37min até as 10h30min, também com idades entre 6 e 7 anos. Em ambas as observações feitas em tal escola, as turmas

passaram por momentos em sala de aula (onde brincavam e recebiam instruções da professora), na cantina (onde se mantinham sentadas e lanchando) e, por fim, no pátio durante o recreio (onde eram livres para brincar e interagir com outras crianças).

Relato da observação

A primeira observação foi realizada em 26 de abril de 2016, um dia frio e chuvoso, em diferentes locais da Escola 1, definidos conforme o deslocamento da turma. Naquele dia havia 18 alunos presentes, além de uma professora comandando as atividades. A dupla os acompanhou das 9h30min às 10h10min.

A manhã começou com os alunos dentro da sala de aula, onde havia dois grupos de mesa separados (meninos e meninas, em sua maioria, não se sentavam juntos e no grupo das meninas era possível observar predomínio da cor rosa) e uma mesa mais alta designada para a professora; a parede da sala era de tijolos e lá podia se encontrar um quadro negro, materiais escolares, jogos e brinquedos. As crianças encontravam-se nas mesas para desenhar, e ao finalizar a tarefa, podiam lanchar o que foi trazido de casa ou optar por comer o lanche na cantina da escola, antes do recreio. À medida que finalizavam suas atividades, iniciavam jogos e brincadeiras a fim de esperar a hora do intervalo.

Observamos neste momento que a maioria das meninas se movimentavam menos e se mexiam com mais lentidão, apresentando comportamentos que podem ser entendidos como mais calmos e delicados, assim como seus gestos e modos de falar. Em geral, relacionavam-se com outras meninas, conversando ou brincando em suas mesas. Os meninos, por sua vez, apresentavam comportamentos mais agitados, abrangendo brincadeiras e atividades mais ativas, como correr e gritar. Em sua grande maioria, os jogos eram divididos entre meninos e meninas, pela disposição dos próprios alunos. Brinquedos que apresentavam elementos na cor rosa, ou figuras que geralmente são associados a feminilidade, como bonecas e jogos de princesa, foram majoritariamente escolhidos pelas meninas. Enquanto isso, os meninos optavam por simularem brincadeiras de super-heróis ou animais selvagens.

Observamos em um pequeno grupo misto, que jogava “pega-vareta”, meninos que se recusaram a ficar com as varetas de cores rosa e roxo, associadas ao feminino. Enquanto isso, uma menina tentou aproximar-se de um grupo de meninos, que estava brincando de “quebra-cabeça”, porém foi interrompida por uma de suas amigas, que lhe

chamou para retornar a sua mesa e, conseqüentemente, à brincadeira composta apenas por meninas.

Após o término do tempo designado para as brincadeiras, a professora pediu para os alunos guardarem os jogos e formarem uma fila para se deslocarem. Observamos uma melhor organização e prontidão por parte das meninas, enquanto a maioria dos meninos demorou a acatar a ordem da professora. Foram formadas duas filas, uma de meninos e uma de meninas, sem um comando específico para isso.

A turma, então, foi para a hora do lanche na cantina, onde havia várias mesas e uma janela com acesso à cozinha, por onde cada criança recebeu um copo de leite e bolachas, e, momentos depois, foram liberadas para o pátio, que tinha chão de concreto, quadras esportivas e uma área coberta. O recreio era tumultuado; o dia estava chuvoso e havia diferentes séries no pátio. Neste momento, as brincadeiras tornaram-se mais físicas, como corrida e “pega-pega”, embora observemos que as meninas, em sua maioria, preferiam se sentar e brincar de boneca ou conversar. Além disso, os meninos apresentavam comportamentos mais distantes um dos outros, alguns brincavam sozinhos. Já as meninas demonstraram grande proximidade entre elas, em atos de afeto, como segurar mãos e abraçar. Considerando que o dia estava chuvoso, as crianças em geral se encontravam mais aglomeradas, embaixo de toldos, o que acabou por restringir as brincadeiras.

O segundo dia de observações, em 28 de abril de 2016, também foi realizado na Escola 1, com uma turma diferente dos registros anteriores. A dupla observou os 21 alunos presentes no dia, juntamente com a professora substituta que acompanhava a turma, das 9h37min às 10h27min. Fazia frio, mas havia sol.

O primeiro momento se deu em sala de aula (idêntica à da observação anterior), onde era observável a segregação entre os gêneros conforme a distribuição dos assentos, escolhidos pelos próprios alunos, que estavam dispostos em 3 grupos de mesas. Meninas predominantemente usavam roupas e possuíam materiais da cor rosa, estampados com personagens de desenho de princesas. Nos meninos, por sua vez, a estampa mais observada era a de super-heróis ou carros. O momento era designado para brincadeira. Enquanto uma menina chorava por sentir saudades da sua mãe e é consolada pela professora, outra brincava com uma boneca. Observamos que as meninas, em geral, recorriam mais à professora para conversar ou solicitar auxílio em suas atividades.

Reservou-se um momento para os alunos lancharem o que foi trazido de casa e, nesta ocasião, interagiam muito pouco entre si, permanecendo em seus lugares. Um menino apresentou dificuldade em abrir seu lanche, porém se manteve sozinho, sem pedir o auxílio da professora. Um grupo de meninas acabou por tomar a iniciativa e o ajudou. Minutos depois, a turma foi instruída a fazer uma fila a fim de se deslocarem para a cantina e logo são formadas duas fileiras, uma composta por meninos e a outra por meninas, mesmo sem a orientação para tal diferenciação.

Durante a organização, observamos que as meninas apresentavam comportamentos mais solidários, ajudando as colegas a botarem seus casacos e organizarem seus brinquedos. Enquanto desciam as escadas a caminho da cantina, as meninas se mantinham alinhadas e conversando, enquanto meninos pulavam os degraus. Cada aluno recebeu um copo de leite e bolachas e sentou-se à mesa. Todos comiam, exceto por uma menina que ajudava outra a arrumar sua touca na cabeça.

Quando todos terminaram de lanchar, foram direcionados ao pátio para o recreio. Lá, crianças de diferentes séries interagiam entre si. Os meninos, em geral, se mostraram mais ativos, tendo como brincadeiras comuns lutas, corridas ou simular armas com suas mãos. Foi também observado o momento em que um menino, ao perder na brincadeira de “pedra, papel e tesoura”, tenta insultar o vencedor ao chamá-lo de “gay”. As meninas majoritariamente demonstraram um comportamento mais calmo; suas atividades mais frequentes foram conversar e realizar brincadeiras menos agitadas.

Em um momento foi observado duas meninas que brincavam com bonecas; elas faziam como se a boneca maior fosse a mãe da outra e, ao designar a profissão de cada uma, foi escolhida a de bailarina e a de professora. Outra menina, da mesma turma, dançava perto delas cantando uma música de funk. Acompanhamos os alunos até que os mesmos fossem orientados de volta para suas respectivas salas de aula.

A terceira observação se deu no dia 06 de maio de 2016, no pátio da Escola 2. No local se encontrava um grande gramado, quadras esportivas de futebol e vôlei e bancos. A dupla observou uma turma de primeiro ano com 15 alunos das 10h05min até 10h45min. Meninas e meninos usavam uniformes. No pátio também se encontravam dois auxiliares de disciplina.

Durante o recreio a turma se misturou com as crianças do segundo ano. As meninas apresentavam uma maior tendência de demonstrar afeto; se ajudam, conversavam e dançavam em círculo, jogavam xadrez e andavam de mãos dadas. Os meninos, por outro lado, executavam brincadeiras mais ativas e que promovem a

rivalidade e violência; alguns simulavam uma guerra com armas de brinquedo e gravetos, se davam chutes e corriam. Outro grupo jogava futebol na quadra enquanto algumas meninas sentavam e conversavam perto.

Observamos uma menina que abraçou seu colega, e ele, envergonhado, saiu correndo. Um grupo de meninas brincava de prisão e a auxiliar entrevistou, dizendo que elas poderiam se machucar. Os meninos em geral, não obedeciam a orientação da supervisora de não entrar no prédio das salas de aula durante o recreio. Apenas uma menina se envolvia somente com os meninos em suas brincadeiras, e observamos comentários entre as supervisoras nos quais a menina era chamada de rebelde e de difícil controle. Em um grupo misto, um menino ficou envergonhado quando seus amigos mencionaram um suposto namoro entre ele e uma colega de classe. Há, neste momento, uma pequena confusão entre eles, onde um menino empurra sua colega e a acusa de tê-lo traído. A menina cai no chão e chora, suas amigas a ajudam e apoiam, solicitando o auxílio da supervisora. Em outro espaço do pátio, um menino empurra sua colega, que tentou se misturar às brincadeiras. A auxiliar, neste momento, adverte o menino com a justificativa de que ele não pode machucar meninas.

Um pequeno grupo de meninos, que se denominava “bonde dos armados”, estava simulando atividades de violência, com armas imaginárias, galhos e objetos, a auxiliar entrevistou novamente, pedindo para que parassem com o comportamento agressivo. A sineta indicou o final do recreio e as crianças se organizaram para entrar no prédio.

A quarta e última observação ocorreu no dia 06 de maio de 2016, entre 10h50min e 11h40min, em uma sala de aula da Escola 2. Havia quatro grupos de mesas dispostos pelo local, um quadro negro e várias janelas, fazendo com que o ambiente fosse bem iluminado. A dupla observou a mesma turma de primeiro ano com 15 alunos. Todas as atividades foram realizadas com o acompanhamento da professora titular e da professora de música.

A turma possuía lugares fixos em sala de aula designados pela professora titular, então a distribuição não indicava segregação de gênero por parte das crianças. Os materiais e acessórios das meninas eram rosa e exibiam como estampa princesas e personagens femininos. Algumas tinham as unhas pintadas de rosa. Já os meninos apresentavam, em sua maioria, super-heróis como temática dos seus materiais escolares.

A dupla se reuniu na sala de aula e foi apresentada aos alunos. Percebe-se bastante agitação por parte das crianças, que voltavam do recreio. A professora então se organiza para começar a aula, impondo disciplina para que a turma se acalme. É solicitado que

todos sentem e façam silêncio, porém uma menina não segue a ordem dada, é convidada para se retirar da sala e logo começa a chorar. A professora titular, então, a acompanha até o corredor e pede para a professora de inglês começar sua aula. Neste momento os alunos se organizam e esperam a orientação.

No dia da observação os alunos fizeram uma aula de culinária, em que cozinham um bolo de banana e aprenderam os nomes dos ingredientes em inglês. Cada aluno era chamado individualmente para colocar algum elemento na receita. Ao final, foi passada a massa pronta entre eles e todos aparentavam estar curiosos e interessados. Todos foram participativos e se mostraram animados com a atividade, com exceção de um menino que se apresentou indisposto e disse que queria dormir.

Enquanto o bolo foi colocado para assar, a professora propõe uma atividade escrita, na qual deveria ser nomeado figuras de comidas em inglês. Neste momento, ocorreu uma grande distração por parte dos alunos, que se mostravam desinteressados nas orientações. Ao finalizarem a tarefa os alunos deveriam entregá-la para a professora e poderiam aguardar para comer o bolo. Ao longo da aula os alunos ficaram entretidos com as atividades e interagiram pouco entre si. Quando ocorriam distrações, eram individuais.

Discussão dos resultados

No presente trabalho, ficou evidente como as crianças constroem suas relações sociais e significados culturais através da convivência com as outras crianças, e com os adultos com quem elas convivem, que se calca nos diversos elementos culturais que fazem parte de seu cotidiano e que contribuem para a construção de seus ideais e comportamentos. Apesar de seguir uma abordagem linear, o tópico será dividido em três subtítulos para fins elucidativos.

Comportamentos Infantis no Ensino Fundamental

As relações entre as crianças no contexto de educação infantil podem ser vistas como uma forma de iniciação social dos meninos e meninas, a partir da qual as crianças passam a experimentar e aprender regras sociais, valores e ideias, interagindo entre si e participando nas construções sociais. Através das observações realizadas em duas diferentes instituições de ensino, pudemos perceber que, em geral, o comportamento das

meninas caracterizava-se por ser calmo e delicado, assim como seus gestos e modos de falar. Relacionavam-se com outras meninas, conversando ou brincando em suas mesas. Apresentavam, na maior parte das vezes, uma maior tendência de demonstrar proximidade entre si, em atos de afeto, como segurar mãos e abraçar.

Observamos, desta forma, uma repetição dos padrões impostos culturalmente, nos quais as mulheres costumam ocupar uma posição relacionada a delicadeza, demonstrações emocionais e de afeto, assim como um papel relacionado a cobrança para serem discretas e comportadas. As culturas infantis obedecem a algumas exigências sociais, em diversos espaços, que tem como consequência a constituição da forma de agir, de pensar e de se relacionar das crianças. De acordo com Guerra (2005), essas atribuições impostas social e culturalmente, podem refletir em um futuro de sofrimento por parte da mulher, que assim acaba por assumir o papel de representar a vulnerabilidade, delicadeza e submissão.

Os meninos, por sua vez, apresentavam comportamentos mais agitados, como correr e gritar, abrangendo brincadeiras e atividades que promoviam a rivalidade e violência. Além disso, demonstravam comportamentos mais distantes um dos outros. As crianças vão se apropriando da cultura que vai emergindo nas manifestações e falas do mundo adulto e infantil, os meninos acabam por reproduzir um discurso social no qual os homens costumam ser associados à autoridade, atividade e liberdade.

Estas divisões demarcam os espaços que cada gênero ocupa na sociedade, correspondendo às expectativas do que se considera masculino e feminino. Lins, Machado e Escoura (2016) e Louro (2014) apontam que essas são diferenças interiorizadas no contexto educacional, que muitas vezes acabam por reforçar as desigualdades e estereótipos de gêneros já aprendidos em outros espaços por meio de estratégias de motivação, controle, cobranças, brincadeiras e atividades

Observamos que as meninas, em geral, recorriam mais à professora para conversar ou solicitar auxílio em suas atividades. No segundo dia de observação, um menino apresentou dificuldade em abrir seu lanche, porém se manteve sozinho, sem pedir o auxílio da professora. Por meio de frases como: “homem não chora”, “meninas são sensíveis”, “meninos são mais agitados”, a sociedade estabelece rótulos e delimita qual espaço e práticas são atribuídas a meninos e meninas (LIMA; SANTOS, 2019). É um pretexto social que meninos não podem chorar, nem se mostrarem frágeis em diversas situações. A partir disto, é proposto que se pense os motivos das mulheres sentirem-se

mais vulneráveis e as razões as quais homens são atribuídos por serem fortes, entre outras questões de gênero como reflexo de educação e cultura.

As Brincadeiras e Opções de Consumo Infantil

A escolha e a utilização dos brinquedos pelas crianças foram pontos importantes de análise para refletir sobre as relações de gênero no contexto infantil. Os brinquedos são compreendidos como elementos culturais, que denotam significados e interpretações das crianças em torno de suas visões de mundo. Como aponta Kishimoto (2006), as brincadeiras estimulam o representar e expressar de imagens que suscitam elementos da realidade que a criança conhece.

Ao longo dos anos, pesquisadores têm estudado diversos aspectos do comportamento lúdico, tais como sua relação com o desenvolvimento (PELLEGRINI; SMITH, 1998), o brincar enquanto meio de transmissão e ressignificação da cultura na qual a criança está inserida (KISHIMOTO, 2006; PONTES; MAGALHÃES, 2003), aspectos universais da interação no brincar, incluindo semelhanças e diferenças entre os gêneros (MARTIN; FABES, 2001; FINCO, 2003, WHITAKER, 1995) e entre diferentes contextos culturais (MORAIS, 2004).

Observamos que, em sua grande maioria, os jogos eram divididos entre meninos e meninas, pela disposição dos próprios alunos, o que demonstrou segregação no brincar. Este resultado já foi constatado por outros pesquisadores (MARTIN; FABES, 2001; MORAIS, 2004). Brinquedos que apresentavam elementos na cor rosa, ou figuras que geralmente são associados à feminilidade, como bonecas e jogos de princesa, foram majoritariamente escolhidos pelas meninas. Enquanto isso, os meninos optavam por simularem brincadeiras de super-heróis ou animais selvagens. Como apontam Silva, Jorge e Ferreira (2020), esse processo de definição dos brinquedos não se limita a descrever determinadas formas de masculinidades ou feminilidades, mas passam por produzi-las.

Esses resultados vão ao encontro da literatura, que aponta que o espaço familiar da casa está relacionado ao brincar das meninas, e que elas procuram por brincadeiras que imitam a vida real (KISHIMOTO, 2006), como atividades domésticas, casamentos e festas (PORTO, 1998). A atividade é menos focada em papéis relacionados com o uso

da força física e tendem a brincar mais de atividades relacionadas ao cuidado parental (brincar de bonecas) do que os meninos (BJORKLUND; PELLEGRINI, 2000). Os papéis e estereótipos de gênero que permeiam o contexto sociocultural dessas crianças, a partir do contato com os pares também se apresentam nas suas atividades lúdicas (MARTINS, 2021).

A utilização dos brinquedos pelas crianças aponta para algumas questões referentes às práticas educativas, tais como as formas de organização, os processos e as condições que se estabelecem na educação infantil. Cabe retomar a percepção de Lins, Machado e Escoura (2016) de que a dinâmica e as estratégias de que as instituições escolares lançam mão sugerem o reforço de certas desigualdades e a manutenção de estereótipos e atribuições claras do que se espera e entende-se adequado para cada gênero.

Para Silva e Santos (2019, n. p.), a diferenciação com base nos gêneros aparece em evidência quando se fala especificamente dos brinquedos da seguinte forma:

[...] para as meninas, basta observar os brinquedos remetidas a elas, prevalecem as temáticas domésticas, como: Panelinha, boneca, casinha, vassoura e os acessórios de moda, que clamam a preocupação com a aparência, que remete à conquista do parceiro. Para os meninos, os super-heróis, o esporte como importante demonstração de suas habilidades físicas e admiração por automóveis que remete a poder, e liberdade.

Foi observado que, os meninos, em geral, se mostraram mais ativos, tendo como brincadeiras comuns lutas, corridas ou fazer armas invisíveis com suas mãos. As meninas majoritariamente demonstraram um comportamento mais calmo; suas atividades mais frequentes foram conversar e realizar brincadeiras menos agitadas. No segundo dia de observação, durante um jogo de “pega-vareta”, os meninos se recusaram a ficar com as varetas de cores rosa e roxo, associadas ao feminino. Em um segundo momento, um menino insultou seu colega chamando-o de “gay”. De acordo com Louro (1998) e Felipe (1999), a preocupação em relação à orientação sexual da criança aponta para a “obsessão com a sexualidade normalizante”.

No que diz respeito aos possíveis fatores de influência no ato de brincar, Morais e Otta (2003) introduzem o conceito de zona lúdica, correspondente ao espaço em que ocorre a atividade, o qual é constituído, por três elementos: 1) a criança com suas experiências, seus recursos, suas motivações, pressões e condições sociais que a cercam;

2) o espaço físico em que ela está inserida, como os brinquedos que ela tem acesso; e 3) o espaço temporal com o tempo dedicado à brincadeira, as relações e crenças familiares.

Foi analisado, também, que meninas predominantemente usavam roupas e possuíam materiais da cor rosa, estampados com personagens de desenho de princesas. Nos meninos, por sua vez, a estampa mais observada era a de super-heróis ou carros. Opções estas que demarcam bem a divisão de papéis esperados pela sociedade. Sobre esse aspecto, Silva e Santos (2019) registram que impor certas cores ou estampas como impossibilidade para as crianças está relacionado à simbologia das cores: o rosa evocaria valores ligados ao romantismo e à ingenuidade, por exemplo. São signos do que seria apropriado para o gênero, portanto, na escola e fora dela, seja ao escolher lápis de cor, tinta, cadeira, mochila ou roupas.

A observação das brincadeiras e demais opções dos alunos nas escolas em questão, tornou possível concluir que as relações entre meninos e meninas denotam, ainda, uma segregação forte no que diz respeito os papéis que cada um deve assumir. As crianças são movidas pela curiosidade e estão em um momento de experimentação, porém ainda percebemos alguns limites interiorizados, que dizem respeito às condições sociais já estabelecidas.

O Papel da Instituição Escolar nas Questões de Gênero

Este trabalho possibilitou a observação das diferentes formas de tratamento dadas pelas escolas, bem como as relações entre professores ou auxiliares e seus alunos. Também analisamos como as crianças reagem frente ao tratamento dos educadores e os outros indicadores de gênero. O processo de escolarização através da sua estrutura (currículo, horários, conteúdos e avaliações) acaba também por construir hierarquias entre os gêneros. Observamos que as professoras e auxiliares, em geral, interviam com mais frequência quando as meninas realizavam atividades mais ativas, enquanto os meninos realizam, em sua maioria, atos do tipo sem intervenções.

Observar as vontades de meninas e meninos durante as brincadeiras trouxe outras questões relativas à forma como profissionais da educação vêm se relacionando com os alunos. Apesar de estas questões estarem implícitas no cotidiano escolar, ainda estão longe das discussões nos cursos de formação de professores. Diversos autores sublinham a importância de se pensar um processo de formação docente que contemple gênero e sexualidade, inclusive no que tange às políticas públicas de educação

(LEONELLI, 2011; GAMA; ANASTÁCIO, 2019; BOTTON; STREY; COSTA, 2020; CÓLIS; SOUZA, 2020).

No terceiro dia de observação, presenciamos comentários entre as supervisoras sobre uma menina, que costumava brincar e se relacionar com os meninos, nos quais era chamada de rebelde e de difícil controle. A escolarização serve também para ensinar-lhes concepções hierárquicas entre os gêneros os papéis que os mesmos devem assumir e assumiram ao longo da história.

Moreno (1999) destaca a importância de um olhar crítico em relação aos conteúdos escolares, principalmente pela cultura androcêntrica incutida nos mesmos, onde o ser humano do sexo masculino é o protagonista social e histórico. A escola é parte importante neste processo, apontando para o modo como as instituições e suas práticas ensinam certas visões, fazendo com que certas condutas e formas de comportamento, diferenciadas pelo sexo, sejam aprendidas e interiorizadas (LOURO, 2003). É fundamental, portanto, que sejam desnaturalizados e desconstruídos discursos que reproduzem desigualdades de gênero encontradas nas relações sociais, mesmo que isso represente uma mudança na dinâmica escolar e nas relações estabelecidas no espaço da escola. A discussão de questões ligadas ao gênero é indispensável para a formação integral de crianças e jovens (GAMA; ANASTÁCIO, 2019).

As crianças, como apontam os resultados de Botton, Strey e Costa (2020), são capazes de identificar os vieses de gênero e questionar as atribuições a eles impostas em relação ao que é adequado para cada um: profissões, cores, papéis, brincadeiras, entre outros aspectos. A escola, consoante as ideias de Rohden (2009), é um agente que impõe disciplina e normas e, dessa maneira, é responsável por produzir efeitos sociais, inclusive no que tange às desigualdades sociais dos gêneros. Por isso conhecer o que os professores pensam sobre educação, gênero e sexualidade é tão relevante (CÓLIS; SOUZA, 2020) e também por isso aparece como inafastável que as diretrizes e políticas públicas de educação capacitem os professores da educação infantil a tematizar essas questões e agirem em um desforço de desnaturalização das práticas reprodutoras das hierarquias e desigualdades de gêneros (GAMA; ANASTÁCIO, 2019).

Considerações finais

A partir da realização deste estudo, teve-se como pretensão analisar e explorar como as crianças do Ensino Fundamental constroem identidade e papéis de gênero

dentro das instituições educacionais. Ao longo das observações, foi possível identificar certos padrões impostos, tanto pelas professoras, quanto pelos alunos, que moldavam suas interações, brincadeiras e atitudes.

Observou-se que tal discurso que prega o que é ser menino e menina é implantado no cotidiano escolar de uma maneira nada sutil. O direcionamento de algumas professoras aos seus alunos evidenciou o que era esperado de cada gênero. Falas que incentivavam um comportamento socialmente construído como característico de certo gênero eram frequentemente proclamadas.

Os resultados estão de acordo com a percepção dos professores, conforme sugere pesquisa de Maia, Navarro e Maia (2011). As características associadas ao gênero, envolvem questões sociais e físicas. No caso do feminino, elas foram associadas a temperamentos e comportamentos que representavam fragilidade, delicadeza, sensibilidade e maternidade, relacionando a mulher ideal, a maternidade e a feminilidade com a bondade e a afeição. Na escola, os meninos foram apontados como agressivos, agitados, mandões, relaxados, enquanto as meninas foram chamadas de delicadas, quietas, comportadas e obedientes.

Consequentemente, os educadores observados, que exercem um papel influenciador sobre seus alunos, transmitem paulatinamente o conceito de gênero segundo um discurso dominante, que vai sendo reforçado e naturalizado pelas crianças. Desta forma, observou-se inúmeros aspectos na interação infantil marcados por estes ideais. De acordo com Maia, Navarro e Maia (2011), o relato de diversas professoras denota que não há facilidades ou dificuldades particulares no que diz respeito o cuidado com crianças em função do gênero. No entanto, tacitamente, subentende-se que as diferenças de gênero, sobretudo, comportamentais, podem direcionar as expectativas e relações pedagógicas do professor com seus alunos e alunas.

Na observação, foi possível constatar que os alunos, em todos os momentos da rotina escolar, demarcavam brincadeiras típicas, se agrupavam e limitavam suas interações de afeto para aqueles dentro do seu grupo, fazendo com que fosse evidente e escancarada a segregação feita de acordo com o gênero. Verificou-se tal questão também presente em variáveis externas, como nas cores e temáticas dos materiais escolares, uniformes e acessórios dos estudantes. Estes são fatores que de alguma maneira impõe ao indivíduo se condicionar culturalmente ao longo do curso do seu desenvolvimento.

As pesquisadoras depararam-se com algumas limitações durante a realização do trabalho. Na primeira observação, na Escola 1, o dia estava chuvoso, fazendo com que as crianças, na hora do recreio, restringissem suas opções de brincadeiras e, conseqüentemente, interações. O espaço observado neste momento se restringiu à área do pátio que era coberta. Outro entrave foi encontrado durante as observações dentro da sala de aula Escola 2. A professora era quem ditava os lugares em que os estudantes deveriam sentar-se, portanto, não foi possível, naquele dia, analisar a escolha de assento feita pelos alunos como um fenômeno a ser estudado em relação ao gênero.

Ressalta-se a importância de tais questões serem abordadas e problematizadas na escola, durante o período de formação das crianças. Enfatizamos, ainda, a relevância do papel que deve ser exercido pelas instituições de ensino e seus funcionários para, assim, contribuir para o enriquecimento da formação de seus alunos. Somado a isso, entende-se que a discussão sobre marcadores e estereótipos associados aos gêneros na educação deve estender-se para além das fronteiras da escola, à medida que, como discutido, os fatores que tocam as crianças nesse sentido provêm de interações em diferentes espaços.

Por isso, as autoras entendem que o debate sobre a educação de gênero das crianças e adolescentes deve ser encarado no âmbito de toda a sociedade, observando os impactos que esses marcadores exercem sobre suas vivências e formas de brincar, conviver e se expressar. Conclui-se este estudo, portanto, salientando a relevância da temática aqui abordada e sugerindo a execução de novos estudos na área, para continuar se pondo em questão estereótipos de masculinidade e feminilidade e a hierarquização social de acordo com o gênero.

Referências

BENTO, B. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. **Revista Estudos Feministas**, v. 19, p. 549-559, 2011.

BÍSCARO, C.R. A construção das identidades de gênero na educação infantil. Dissertação (mestrado) - Faculdade de Pedagogia, Universidade Católica Dom Bosco. Campo Grande, 2009.

BJORKLUND, D. F.; PELLEGRINE, A. D. Child Development and Evolutionary Psychology. **Child Development**, v. 71, n. 6, p. 1687-1708, 2000.

BOTTON, A.; STREY, M.N.; COSTA, A.B. “Falando Sobre Gênero” na Escola: Potencialidades de uma Intervenção com Crianças. **Revista de Psicologia da IMED**, v. 12, n. 2, p. 58-75, 2020.

BRASIL. Congresso Nacional. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, dez. 2001.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] União**, ano CXXXIV, n. 248, p. 27.833-27.841, 23 dez. 1996.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais – **Ciências**, v. 4. Ciências Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

CAPRA, F. **As conexões ocultas: ciência para uma vida sustentável**. São Paulo: Cultrix, 2002.

CARVALHO, M. Mau aluno, boa aluna? Como as professoras avaliam meninos e meninas. **Revista Estudos Feministas**, v. 9, n. 2, p. 554, 2001.

CASTRO GUIMARÃES, L. **Relações de gênero na escola: contribuições da prática docente para a desmistificação de preconceitos em relação ao sexo**. Trabalho de Conclusão de Curso - Universidade Federal do Maranhão. São Luis, 2010.

COZBY, P.C. **Métodos de pesquisa em ciência do comportamento**. 1ª ed. São Paulo: Atlas, 2003.

DIAS, T.M.; FRIZZO, G.F.E. A escola tem que discutir; a família que deve orientar: as escolas rio-grandinas e as questões de gênero. **Motrivivência**, v. 33, n. 64, p. 1-19, 2021.

FACHINETTO, L. **A Direção Psicanalítica dos Processos das Aprendizagens Universitárias**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2003.

FELIPE, J. Entre tias e tiazinhas: pedagogias culturais em circulação. In: SILVA, L. H. (org.). **Século XXI: Qual conhecimento? Qual currículo?** Petrópolis: Vozes, 1999.

FELIPE, J; GUIZZO, B.S. Entre batons, esmaltes e fantasias. Corpo, gênero e sexualidade. **Mediação**, Porto Alegre, p. 31-40, 2004.

FINCO, D. F. Relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na educação infantil. **Pro-posições**, v. 14, n. 3, p. 89-101, 2003.

GALLARDO, G.; VALENZUELA, M. Uma alternativa de equidade de gênero na pré-escola. In: **Cadernos Sempre Viva Organização Feminista - SOF, gênero e educação**. FARIA, N.; NOBRE, M.; AUAD, D.; CARVALHO, M. (orgs.). São Paulo: SOF, 1999, p. 40-54.

GAMA, R.; ANASTÁCIO, Z. Questões de gênero e sexualidade com crianças em meio escolar: um estudo comparativo entre Brasil e Portugal. **International Journal of Developmental and Educational Psychology**, v. 5, n. 1, p. 159-166, 2019.

GUERRA, J. **Dos “Segredos Sagrados”**: Gênero e Sexualidade no Cotidiano de uma Escola Infantil. Dissertação (mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2005.

GUIZZO, B.S. **Identidades de gênero e propagandas televisivas**: um estudo no contexto da educação infantil. Dissertação (mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2005.

KISHIMOTO, T. M. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 2006.

LEONELLI, S. La Pedagogia di genere in Italia: dall'uguaglianza alla complessificazione. **Ricerche di Pedagogia e Didattica. Journal of Theories and Research in Education**, v. 6, n. 1, 2011.

LINS, B.A.; MACHADO, B.F.; ESCOURA, M. **Diferentes, não desiguais**: a questão de gênero na escola. São Paulo: Editora Schwarcz-Companhia das Letras, 2016.

LOURO, G.L. Nas redes do conceito de gênero. *In*: MEYER, M.; WALDOW, O. E. **Gênero e Saúde**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

LOURO, G.L. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

MAIA, A.C.B.; NAVARRO, C.; MAIA, A.F. Relações entre gênero e escola no discurso de professoras do ensino fundamental. **Psicol. educ.**, São Paulo, n. 32, p. 25-46, jun. 2011.

MARTIN, C.L.; FABES, R.A. The stability and consequences of young children's same-sex peer interactions. **Developmental psychology**, v. 37, n. 3, p. 431, 2001.

MARTINS, K.B. Gênero e sexualidade entrelaçados no brincar: processos educativos de uma brinquedoteca. **Diversidade e Educação**, v. 9, n. Especial, p. 428-454, 2021.

MARTINS, K.B.; RIBEIRO, C.M. Processos educativos com foco nos brincar, nas sexualidades e nas relações de gênero em uma brinquedoteca no sul de Minas Gerais. **Diversidade e Educação**, v. 6, n. 2, p. 207-216, jul./dez. 2018.

MENÉNDEZ, M. C. R La construcción del género en los primeros años de escuela: una mirada desde la perspectiva del profesorado. **Revista Iberoamericana de educación**, 2010.

MORAIS, M. L. S.; OTTA, E. Entre a serra e o mar. *In*: CARVALHO, A. M. A.; MAGALHÃES, C. M. C. PONTES, F. A. R.; BICHARA, I.D. (Orgs.), **Brincadeira e cultura**: viajando pelo Brasil que brinca. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p. 127-157.

MORAIS, M. L. S. **Conflitos e(m) brincadeiras infantis**: Diferenças culturais e de gênero. Tese (doutorado) - Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2004.

- MORENO, M. **Como se ensina a ser menina: o sexismo na escola**. São Paulo: Moderna, 1999.
- MORIN-MESSABEL, C. et al. Representaciones de las categorías de sexo en el contexto escolar. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, n. 160, p. 526-546, 2016.
- PELLEGRINI, A. D.; SMITH, P.K. Physical activity play: The nature and function of a neglected aspect of play. **Child development**, v. 69, n. 3, p. 577-598, 1998.
- PICHON-RIVIÈRE, E. **O Processo Grupal**. 5ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- PONTES, F.A.R.; MAGALHÃES, C. M. C. A transmissão da cultura da brincadeira: algumas possibilidades de investigação. **Psicologia: reflexão e crítica**, v. 16, n. 1, p. 117-124, 2003.
- PORTO, C.L. Brinquedo e brincadeira na brinquedoteca. *In*: KRAMER, S.; LEITE, M.I.; RAMPAZZO, L. **Infância e produção cultural**. Campinas: Papirus, 1998. , p. 171-198.
- SANTOS SALES, S.V. Socialização de gênero na educação infantil: continuidades e rupturas vivenciadas pelas crianças na família, na igreja e na escola. **Educação**, v. 42, n. 3, p. 731-750, 2017.
- SCOTT, J. W. **Gender and the politics of history**. New York: Columbia Univ. 1988.
- SEMINOTTI, N.; BORGES, Beatriz G.; CRUZ, J.L. O Pequeno Grupo Como Organizador do Ambiente de Aprendizagem. **Psico-USF**, Porto Alegre, v. 9, n. 2, p. 181-189, jul./dez. 2004.
- SILVA, I.L.; SANTOS, V.B. Estereótipos culturais de gênero no cenário escolar: elementos para uma análise da cultura infantil educacional. *In*: ENCONTRO DE ESTUDOS MULTIDISCIPLINARES EM CULTURA, 15., 2019. Salvador. **Anais [...]** Salvador: UFBA, 2019.
- SILVA, I. de O.; LUZ, I. R. da. Meninos na Educação Infantil: o olhar das educadoras sobre a diversidade de gênero. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 34, 2010. p. 17-39.
- SILVA, C.A.; HALPERNI, F.B.; SILVA, L.A. Meninas bem-comportadas, boas alunas; meninos inteligentes, indisciplinados. **Cadernos de Pesquisa**, n. 107, p. 207-225, 1999.
- SILVA, M. E. F. da. Entre brinquedo de menino e de menina: papéis de gênero, bullying e suas implicações no processo de ensino-aprendizagem. *In*: ENCONTRO DIÁLOGOS SOBRE DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM: DEFINIÇÕES E POSSIBILIDADES DE INTERVENÇÃO, 1., **Anais [...]**. Marília: FFC-Unesp, 2016
- SILVA, M. T.; BRABO, T. S. A introdução dos papéis de gênero na infância: brinquedo de menina e/ou de menino? **Trama Interdisciplinar**, São Paulo, v. 7, n. 3, p. 127-140, set./dez. 2016.

SILVA, P.I.R.; JORGE, F.A.; FERREIRA, F.M. do N. Meninas e meninos: brincar e suas relações de gênero. **Ensino em Perspectivas**, v. 1, n. 2, p. 1-7, 2020.

SOARES, G. F. Mulher e espaço escolar: uma discussão sobre as identidades de gênero. *In:* RIBEIRO, P. R. C. et al. (org.). **Educação e Sexualidade: identidades, famílias, diversidade sexual, prazeres, desejos, preconceitos, homofobia**. 2. ed. Rio Grande, FURG, 2008. p. 124-134.

SUBIRATS, M. Panorámica sobre la situación de las mujeres: análisis y políticas. *In:* VILANOVA, Mercedes. **Pensar las diferencias**. Barcelona: Seminario Interdisciplinar Mujeres y Sociedad, 1994.

VIANNA, C. P.; FINCO, D. Meninas e meninos na Educação Infantil: uma questão de gênero e poder. **Cadernos Pagu**, n. 33, p. 265-283, 2009.

VIANNA, C. P.; UNBEHAUM, S. O gênero nas políticas públicas de educação no Brasil: 1988-2002. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 34, n. 121, p. 77-104, abr. 2004.

WHITAKER, D. C. A. Menino-menina: sexo ou gênero? Alguns aspectos cruciais. *In:* SERBINO, R. V.; GRANDE, M. A. R. L. (orgs.). **A escola e seus alunos: o problema da diversidade cultural**. São Paulo, UNESP, 1995. p. 31-52.

Revista
Diversidade
e Educação

Recebido em maio de 2021.

Aprovado em junho de 2021.