

# Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação  
da Universidade do Estado do Pará



## SER MENINO E SER MENINA: CONCEPÇÕES DE GÊNERO DE PROFESSORES E PROFESSORAS DO ENSINO FUNDAMENTAL

### *BEING A BOY AND BEING A GIRL: GENDER CONCEPTIONS OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS*

Sueli Salva  
Katiúcia Pletiskaitz  
Lucas da Silva Martinez  
**Universidade Federal de Santa Maria- UFSM**

#### **Resumo**

Este artigo tem como objetivo compreender as concepções de gênero construídas pelos professores e professoras com base em memórias de infância relacionadas a gênero, contexto escolar, familiar e vivências contemporâneas pessoais. Para produção de dados foram utilizados questionários abertos com 49 professoras e 2 professores, realizando a análise a partir de categorias/temas. Como resultados, os professores e professoras expressam imensas diferenças entre aquilo que se concebe como ser menino e ser menina, quanto à sensibilidade reprimida ou “imposta”, as diferenças de brincadeiras de meninos e meninas, e no que se espera de sucesso profissional e pessoal de cada um deles.

**Palavras-chave:** Meninos e meninas. Concepções de Gênero. Contexto escolar.

#### **Abstract**

This article aims to understand the conceptions of gender constructed by teachers based on childhood memories related to gender, school context, family and contemporary personal experiences. To produce data, we used open questionnaires with 49 teachers and 2 teachers, performing the analysis from categories/themes. As a result, teachers express immense differences between what is conceived as being a boy and being a girl, about repressed or "imposed" sensibility, differences in boys and girls games, and what is expected of professional and personal success of each of them.

**Keywords:** Boys and girls; Conceptions of Gender; School context.



## 1 Introdução

Este artigo tem por finalidade discutir dados produzidos no contexto de uma pesquisa no campo do gênero e da educação. A pesquisa tem origem no projeto de extensão “Infâncias, juventudes e relações de gênero no contexto educativo escolar”, promovido pela Universidade Federal de Santa Maria/RS, nos anos de 2011 a 2013.

O projeto desenvolveu 60h de atividades com professores e professoras da rede pública de ensino do município de Santa Maria/RS e região Central<sup>1</sup>, promovendo assim reflexões e discussões acerca das concepções de gênero, sobretudo no espaço escolar de atuação dos participantes do projeto. Os encontros ocorreram uma vez por semana, com duração de 4 horas a cada dia.

A partir do desenvolvimento da atividade extensionista, deu-se início à pesquisa intitulada com o mesmo nome, na qual professores e professoras foram convidados(as) a participar<sup>2</sup>.

A pesquisa teve como objetivo compreender as concepções de gênero construídas pelos professores e professoras com base em memórias de infância relacionadas a gênero, contexto escolar, familiar e vivências contemporâneas pessoais. Além das memórias, em alguns momentos foram utilizadas outras técnicas de produção de dados tais como: publicidades impressas que motivavam a discussão; frases com

---

<sup>1</sup> A pesquisa abrange a região central, formada por 18 municípios. Santa Maria está localizado na região central estado do Rio Grande do Sul, distante aproximadamente 270 km da Capital do Estado, Porto Alegre.

<sup>2</sup> Os(as) participantes do estudo assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e o Termo de Confidencialidade (TC) conforme exigência do Comitê de Ética da UFSM. Ainda que autorizado pelos participantes, optou-se por preservar as identidades dos mesmos, portanto seus nomes não serão divulgados.

# Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação  
da Universidade do Estado do Pará



conotação estereotipada de gênero; questionários com perguntas abertas<sup>3</sup>. As percepções expressas pelos professores e professoras tornaram-se uma importante possibilidade de compreender o processo de construção das concepções de gênero na escola. Para este artigo vamos considerar, prioritariamente, os dados produzidos através do questionário e posicionamentos expressos durante as discussões.

Este artigo será composto por cinco seções: a primeira apresenta os procedimentos metodológicos que compõe o estudo; a segunda seção contextualiza os estudos de gênero; a terceira seção enfatiza a relação dos estudos de gênero e a (re)produção de gênero na escola; a quarta diz respeito à análise das percepções dos professores e professoras, seguidos das considerações finais.

## 2 Metodologia

A abordagem adotada na pesquisa é de caráter qualitativo, uma vez que procura compreender aspectos relacionados à vida cotidiana dos sujeitos, os sentidos que constroem de suas ações, os significados das experiências. Para Ghedin e Franco (2011) abordar é olhar pela borda, em direção ao objeto e os objetivos. Uma abordagem conduz o olhar para determinado local, é a “lente” pela qual optamos olhar determinado objeto/fenômeno/sujeito. Uma abordagem por si só não traz consigo definições de técnicas e análises, deixando espaço para criatividade do pesquisador.

A pesquisa qualitativa se propõe a entender detalhes, fragmentos da vida, do seu modo de agir, pensar, significar o existir. O que diferencia a pesquisa qualitativa é sua preocupação na experiência individual e coletiva. Neste sentido,

Os indivíduos são abastecidos de recursos para conceberem-se e para agirem como sujeitos autônomos da ação. Isto concede para a experiência individual um papel e um valor muito importantes: daqui nasce a atenção sobre a dimensão da experiência do indivíduo especificamente, que não pode ser

---

<sup>3</sup> Um questionário utilizado está publicado no livro organizado por Adla Betsaida Martins Teixeira e Adilson Dumont “Discutindo relações de gênero na escola: reflexões e propostas para a ação docente”, publicado pela Junqueira & Marin, em 2009.

# Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação  
da Universidade do Estado do Pará



enfrentada em termos cognoscivos unicamente com os instrumentos da pesquisa quantitativa e pressiona para a necessidade de adotar métodos de tipo qualitativo (MELUCCI, 2005, p. 29).

Uma pesquisa que se propõe compreender concepções de gênero tem de saber lidar com a história, com memória, com as relações estabelecidas pelos sujeitos nos diferentes espaços no qual gira a vida. A pesquisa qualitativa coloca atenção na vida e, como destaca Melucci (2005, p. 30), “o corpo se torna objeto de atenção, o componente emocional, entre a natureza e cultura, ocupando um papel sempre mais importante na experiência dos sujeitos e como objeto de estudo”.

Para a construção deste artigo utilizou-se como dados as percepções relatadas pelos professores e professoras através de um questionário. O questionário foi apresentado aos participantes durante o curso caracterizado como projeto de extensão promovido pela Universidade Federal de Santa Maria/RS. Os sujeitos da pesquisa foram 51 pessoas, sendo 49 professoras e 2 professores.

Esse questionário<sup>4</sup> foi elaborado a partir de questões que evocassem memórias relativas a relações entre igualdade e diferença entre homens e mulheres, com base em Teixeira e Dumont (2009). O questionário foi composto de questões como: *Qual a melhor coisa de ser homem? Qual a melhor coisa de ser mulher? O que os meninos e meninas não podem fazer? Que situações deixam homens e mulheres envergonhados(as)? O que esperam os pais de meninos e meninas? Em que meninos e meninas são melhores? O que homens e mulheres não gostam?* Essas questões foram orientadoras na compreensão das concepções de gêneros de professores e professoras.

Percebida a complexidade das respostas obtidas, optou-se, neste artigo, analisar as concepções de gênero dos professores e professoras, referentes aos comportamentos

---

<sup>4</sup> Agradecemos às estudantes Ethiana Sarachin da Silva Ramos e Keila de Oliveira, bolsistas de iniciação científica em 2012 que participaram do projeto de extensão e sistematizaram as respostas dos questionários.



“masculinos” e “femininos” socialmente aceitos e projetados/reproduzidos principalmente no que refere-se ao ser menino e ser menina.

As problematizações realizadas ao longo do projeto de extensão possibilitaram um clima de reflexão propício para a utilização do questionário. Considera-se que ouvir e conhecer os professores e as professoras possibilita perceber estes profissionais para além das práticas educativas desenvolvidas no ambiente escolar. Como afirma Charlot (2013, p. 163), “temos que ler o mundo com a lógica dos outros, com os olhares dos outros, para entender como se constrói a experiência dos outros, como se estrutura o mundo dos outros”.

Entende-se que as construções pessoais dos professores ao longo da sua trajetória afetam diretamente suas práticas (TARDIF, 2010). Grande parte da ação docente tem por base suas experiências anteriores, vivências pessoais, familiares, escolares, que às vezes sobrepõe os saberes pedagógicos explorados durante os cursos de formação inicial. De qualquer forma, justifica-se que entender as concepções dos professores e professoras sobre gênero é o primeiro passo para compreender as práticas educativas na escola.

Após a leitura das percepções expressas nos questionários, foram criadas temas/categorias para agrupamento e análise a luz de autores que abordam questões de gênero, como Beauvoir (2009), Costa (2013), Goldenberg (2006), Louro (1995, 2008), Moreno (1999), entre outros, considerando a relação com a escola.

### **3 Gênero: primeiras discussões**

No Brasil, a partir da década de 1980, a discussão sobre gênero começa a ter destaque, influenciada pela visibilidade que a discussão é posta por feministas, que buscavam romper com a ideia de “biologia como destino” e argumentar que “as vidas das mulheres não tinham que acompanhar suas funções biológicas de procriação”

# Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação  
da Universidade do Estado do Pará



(PAECHTER, 2009, p. 20).

O Brasil que iniciava uma militância do movimento feminista ainda na década de 70, e que foi reprimida durante a ditadura militar<sup>5</sup>, começa a mostrar os efeitos das discussões sobre gênero no comportamento de mulheres. Um dos efeitos é fazer crítica ao papel tradicional delegado a mulher no contexto familiar e social e luta por direito a creche.

Atrelado ao movimento feminista, o conceito de gênero não ficou livre da polissemia atribuída ao conceito. Neste sentido, Scott (1995, p. 72) afirma que

Na sua utilização mais recente, o termo “gênero” parece ter feito sua aparição inicial entre as feministas americanas, que queriam enfatizar o caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo. A palavra indicava uma rejeição do determinismo biológico implícito no uso de termos como “sexo” ou “diferença sexual”. O termo “gênero” enfatize igualmente o aspecto relacional das definições normativas da feminilidade.

Ainda acerca da polissemia presente no conceito de gênero, Saffioti (2004) entende que expressão “gênero” pode ser prejudicial à categoria “mulher”, pois, esconderia ou confundiria seu entendimento. A autora afirma que o conceito é “aberto”, logo, “não explícita, necessariamente, desigualdade entre homens e mulheres. Muitas vezes, a hierarquia é apenas presumida” (SAFFIOTI, 2004, p. 44).

No Dicionário Crítico de Gênero, Veiga e Pedro (2015, p. 305) argumentam que “gênero buscaria então dar conta de relações socialmente construídas, que partem da contraposição e do questionamento dos convencionados gêneros feminino e masculino, suas variações e hierarquias”.

Já Davis (1975 apud SCOTT, 1995, p. 72) entende ser necessária a discussão de gênero para além das mulheres, pois, segundo ela “deveríamos nos interessar pela história tanto dos homens quanto das mulheres, e que não deveríamos tratar somente do

---

<sup>5</sup> O mais recente período de Ditadura Militar no Brasil foi de 1964 até o ano de 1985.

# Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação  
da Universidade do Estado do Pará



sexo sujeito, assim como um historiador de classe não pode fixar seu olhar apenas sobre os camponeses”.

No entanto, entende-se necessário enfatizar as questões de gênero à luz da história das mulheres, visto que estas foram, e ainda são secundarizadas historicamente, socialmente e culturalmente.

A respeito das desigualdades sociais entre homens e mulheres, Beauvoir (2009, p. 21) aponta que “os dois sexos nunca partilharam o mundo em igualdade de condições; e ainda hoje, embora sua condição esteja evoluindo, a mulher arca com um pesado *handicap*<sup>6</sup>”. As mulheres estão mundialmente em desvantagens aos homens, esta construção histórica e cultural perpetua apesar de ser conhecimento público e sobretudo das próprias mulheres.

Beauvoir (2009, p. 21) afirma que os homens, “além dos poderes concretos que possuem, revestem-se de um prestígio cuja tradição a educação da criança mantém: o presente envolve o passado e no passado toda a história foi feita pelos homens”.

Assim, entende-se pertinente e eminente a necessidade de valorizar as percepções das professoras produzidas majoritariamente por mulheres na pesquisa, visto de que de 51 participantes apenas 2 eram homens. Sobretudo, tratando-se prioritariamente de professoras, pois esta é uma das profissões historicamente composta por mulheres.

É preciso refletir acerca das profissões ditas “femininas” para não se limitar ao equívoco de que determinadas profissões são naturalmente femininas ou masculinas, ficando apenas na aparência e sem aprofundar os processos históricos, econômicos e sociais que levaram a tais conjunturas. Cisne (2015, p. 30) destaca que:

A perspectiva de análise de gênero possibilita perceber que a subalternidade conferida às mulheres é resultado de uma construção social, portanto, histórica, e não de uma essencial natural feminina. Dessa forma não é por ser

---

<sup>6</sup> *Handicap* tem sentido de desigualdade/desvantagem que podem impedir o sucesso.

# Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação  
da Universidade do Estado do Pará



exercida em sua maioria por mulheres que a profissão carrega um estatuto de subalternidade, mas pelas construções sóciohistóricas de uma sociedade patriarcal em torno do feminino.

Neste sentido não se trata de graduações e profissões essencialmente femininas, mas profissões e cursos que historicamente foram ligados e entendidos para serem ensinados para mulheres e por mulheres, sobretudo nas áreas da educação de crianças e jovens, mantendo a mulher ligada o papel de professora/cuidadora/mãe.

A educação para as mulheres pautou-se na conservação dos lares e afazeres domésticos. Os homens enquanto detentores do poder econômico e político passam também a ser detentores do controle educacional, ditando as regras e normas as quais deveriam ser pautadas a educação feminina.

Todas(os) chegam em um mundo pronto, com regras e maneiras que determinam as formas de comportamento e com expectativas para cada pessoa, esse mundo pronto influencia em nossa percepção acerca da imagem de mundo, pois toma-se esta imagem como sendo real.

Moreno (1999, p. 14) afirma que

A partir do momento em que nascemos, começamos a receber essa influência social que condicionará nossa maneira de ver e estar no mundo. Com a linguagem, aprendemos a primeira forma de dividir nosso universo em categorias. As palavras denominam as coisas, mas também faz com que agrupemos de determinada maneira nosso pensamento.

Assim, desde o nascimento os bebês vão recebendo informações, as quais passam a fazer parte da sua percepção de mundo; essas informações vão sendo categorizadas, ainda que inconscientemente. O próprio idioma categoriza e limita a percepção de mundo. Moreno (1999) destaca que o bebê desde muito cedo é inserido neste mundo dicotômico. Primeiro, aprende que existe as palavras “mamãe” e “papai” e, mesmo antes de saber que existe a palavra “pessoa” já saberá que existem as palavras “menina” e “menino”.



Assim vão se formando as categorias, a menina e o menino fazem parte de diferentes categorias e desde bem cedo vão aprendendo o que isso significa.

#### 4 Escola e relações de gênero

Ao chegarem às escolas, as crianças já foram ensinadas como cada um deverá comportar-se, ainda que não compreendam conscientemente esta diferenciação. A escola fará o papel de reforçar tais categorias e estereótipos, assim, entende-se que as concepções que os professores carregam se configuram como papel-chave nessa construção social do gênero nas crianças.

A escola, por sua vez, contribui na construção e fortalecimento de diferenças e desigualdades entre meninos e meninas, como argumenta Louro (2008). Segundo a autora, a escola iniciou separando crianças e adultos, católicos e protestantes e hoje trata de forma diferente ricos e pobres, meninos e meninas.

As escolas delimitam os espaços que devem ocupar os meninos e as meninas, estimula a participação em atividades de maneira diferenciada, disponibiliza diferentes materiais, orienta comportamentos de modos distintos. Essas práticas exercidas cotidianamente naturalizam-se e produzem sujeitos. “Currículos, normas, procedimentos de ensino, teorias, linguagem, materiais didáticos, processos de avaliação são, seguramente, *loci* das diferenças de gênero” (LOURO, 2008, p. 64.).

A escola tem funções claramente reconhecidas, voltadas ao desenvolvimento intelectual e também na formação social de seus integrantes. Esta formação colabora eficazmente no esclarecimento de como cada sujeito deve comportar-se, e assim, vai delineando as percepções de mundo as quais seus membros vão compreendendo como sendo reais.

Moreno (1999, p. 16) ao falar sobre a atuação da escola na formação e reforço dos papéis cabíveis aos meninos e meninas, aponta que

A escola colaborará eficazmente no esclarecimento conceitual do significado

# Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação  
da Universidade do Estado do Pará



de ser menina e fará o mesmo com o menino. Não o fará, porém, sempre de maneira clara e aberta, mas na maioria das vezes de forma dissimulada ou com a certeza arrogante daquilo que, por ser tão evidente, não necessita sequer ser mencionado nem muito menos ser explicado.

Esta falta de explicação apontada pela autora exerce uma força maior do que se fosse explicada e gerasse questionamentos, ela age no inconsciente infantil, sem questionar, sem abrir espaço à contestação, e assim a criança vai formando sua visão de mundo, com suas perspectivas de certo e errado, de como ser menino e como ser menina.

As professoras e os professores que atuam na escola também já foram crianças, sua educação escolar também influenciou sua forma de percepção do mundo. E assim sucessivamente os conceitos, categorias e visão de mundo de cada um vão se construindo e se reproduzindo.

Neste sentido, Moreno (1999, p. 13) afirma que

Cada pessoa não constrói esta imagem por si mesma, a partir da observação de alguns fatos concretos e reais, e sim, na maioria dos casos, a partir do que os outros lhe dizem a respeito desses fatos, ou seja, a partir dos julgamentos que os demais emitem sobre a realidade.

Os demais – familiares, professores e professoras, livros, amigos e amigas, etc. – estão, por sua vez sob a influência de outros “demais” que recebem a influência de outros, e assim sucessivamente.

Estas influências estão na escola e compõe as formas de pensar e materializar os processos escolares, tanto de socialização como de ensino e aprendizagem. As compreensões a respeito do que é permitido para meninos e para meninas perpassam todo o caminho escolar percorrido pelos estudantes.

A educação brasileira, sobretudo nos anos iniciais do ensino fundamental e na educação infantil, constitui-se basicamente de um corpo docente formado por mulheres. Logo poderíamos deduzir que estas mulheres ocupam espaços privilegiados na construção da educação do país, com possibilidades e poder político que possibilite ação

# Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação  
da Universidade do Estado do Pará



nos paradigmas acerca da invisibilidade feminina e da busca pela igualdade de gênero. Porém, destaca-se que o espaço escolar está ancorado em valores masculinos, construídos por homens, sobretudo porque estes são os ocupantes dos espaços decisórios e de poder.

Pode-se pensar, por exemplo, acerca dos atores históricos que constituem os espaços privilegiados da educação e da filosofia. Raríssimas mulheres ocuparam estes espaços, e se ocuparam não obtiveram o mesmo reconhecimento que os homens, visto que inúmeras ficaram esquecidas ou invisibilizadas ao longo dos tempos.

Os estudiosos renomados dos campos da educação, da sociologia, da antropologia e a história da educação são homens, porém a execução e o cuidado com as crianças historicamente foram designados às mulheres. Pode-se lembrar, entretanto, que apesar da exclusão que a mulher foi submetida, as mulheres superaram os homens nos processos de escolarização.

Charlot (2013, p. 141-142) problematiza as contraditórias questões de gênero no “sucesso escolar” ao apontar que

A escola é um dos poucos lugares que afirmam explicitamente a igualdade entre os sexos e que abre espaço para as mulheres superarem os homens – o que de fato elas fazem. Decerto, isso é parcialmente um engano, uma ilusão, já que os valores masculinos atravessam a escola [...] ao afirmar que qualquer um pode ser bem-sucedido, a escola cria as condições para que qualquer um o seja, embora isso exija um investimento pessoal maior quando se trata das moças ou dos jovens de camadas populares.

As condições de sucesso escolar não estão ao alcance de todos os estudantes, mesmo os que estudam em uma mesma sala de aula enfrentam diversas singularidades pessoais, familiares, sociais, econômicas, de relação com o saber, entre outras, que interferem diretamente em seu processo de aprendizagem e em seus caminhos futuros de vida. Porém, a escola tem papel fundamental no futuro de seus estudantes.

A construção da imagem de si e dos outros não ocorre de maneira



individualizada a cada sujeito, são influenciadas por diferentes atores. Entende-se assim que diversos atores sociais influenciam na construção das concepções que desenvolvemos ao longo da vida, a escola perpassa essa gama de “influenciadores”, seja na reprodução da linguagem, na educação dos corpos e na reprodução cultural.

## 5 As percepções de professores e professoras sobre gênero

As respostas obtidas referentes aos comportamentos esperados de meninos e meninas, bem como reforçados pelos professores e professoras aparecem aqui desdobrados por meio das respostas do questionário. Neste sentido, foram divididos em quatro temas/categorias: *sensibilidade e comportamento; brincadeiras/atividades diferenciadas; sucesso profissional e pessoal e formas de manutenção/reprodução das diferenças.*

### 5.1 Sensibilidade e comportamento

As respostas<sup>7</sup> obtidas referentes à sensibilidade e ao comportamento dizem respeito ao comportamento de meninos e meninas. Ao passo que os meninos, de acordo com os professores e professoras, não podem “chorar”, “abater-se”, “demonstrar sentimentos exagerados (*sensibilidade*)”, “*ser delicados e afetuosos*”; as meninas devem ser “*mais sensíveis que os meninos*”, “*delicadas*”, “*meigas, puras e inocentes*”, em resumo “*sejam sempre queridas do papai*”.

Percebe-se uma ênfase por parte dos meninos de não demonstrarem os sentimentos, não deixá-los expostos. Isso não é natural, isso é produzido socialmente. Segundo Beauvoir (2009, p. 364),

“Um homem não pede beijos...” “Um homem não se olha no espelho...” “Um homem não chora”, dizem-lhe. Querem que ele seja “um homenzinho”; é libertando-se dos adultos que ele conquistará sua aprovação. Agradará se não demonstrar que procura agradar.

---

<sup>7</sup> Para identificação no texto, as percepções dos professores estão em *itálico*.

# Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação  
da Universidade do Estado do Pará



Moreno (1999, p. 74-75) contribui para a discussão afirmando que a escola tem o papel fundamental de romper com o sexismo, romper com os modelos culturais impostos por uma sociedade que é masculina, desde sua linguagem, currículo, atitude de professores e professoras permitindo também que meninos expressem sentimentos:

A escola pode contribuir para este trabalho, analisando conjuntamente com as alunas e os alunos os papéis que a sociedade atribui a cada sexo [...]. A sensibilidade, a ternura, a atenção às relações interpessoais não tem por que ser patrimônio exclusivamente feminino. Também os meninos e os adolescentes têm direito a expressar seus sentimentos, a não ter que reprimi-los continuamente para que não se ponha em dúvida sua virilidade.

É no contexto escolar, no contexto social, cultural, familiar que meninos e meninas aprendem desde muito cedo qual é o comportamento aceito e esperado para cada um. A escola, no entanto, deveria ter o compromisso de problematizar tais comportamentos, entretanto, essa problematização é dificultada, tanto nos livros didáticos<sup>8</sup> como livros de literatura infantil, que reforçam tais comportamentos. Um exemplo é o livro “O menino Maluquinho” em que o autor escreve que “O menino Maluquinho tinha 10 namoradas”, em outro excerto diz “E chorava escondido se tinha tristeza<sup>9</sup>” (ZIRALDO, 1980).

Quanto ao comportamento, são esperadas coisas muito diferentes para meninos e meninas. Para os meninos é sinal de alerta “*qualquer manifestação considera feminina é geralmente motivo de preocupação*”, diz uma professora. Eles devem ser “*fortes*”, “*corajosos*”, “*protetores*”, “*posicionar-se com autoridade*”, “*ser responsáveis*” e não devem ser “*submissos*”, “*usar sutiã*”, “*usar roupa cor de rosa*”, “*se vestir como menina e se maquiar*”, as meninas precisam ser enfaticamente “*comportadas*” e “*responsáveis*”, “*fazer coisas de meninas*” e “*ser exemplo*”. O que se espera das meninas é diferente.

<sup>8</sup> O artigo “Os papéis de gênero nos livros didáticos de ciências”, de autoria de Eliecilia de Fátima Martins e Zara Hoffmann, demonstra como as obras analisadas “reafirmam a matriz bipolar masculino e feminino nas relações de gênero e explicitando as hierarquias sócio-econômicas entre eles” (MARTINS; HOFFMANN, 2007, p. 106).

<sup>9</sup> Livro disponível em: <http://www.ziraldo.com/menino/mm64.htm>.

# Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação  
da Universidade do Estado do Pará



Elas não podem “*ser rudes*”, “*brigarem*”, “*não podem ser acomodadas*” nem “*deixar de ajudar nas tarefas domésticas*”, e, mais: não podem “*se expor*” e “*ter a mesma liberdade dos meninos*”.

Foi possível perceber a massiva preocupação a respeito do “bom comportamento” das meninas. Esta questão foi respondida pelos professores e professoras com claro tom de cuidado, uma perspectiva preventiva, pois, parece que o comportamento passivo e pacífico é muito mais exigido da menina do que dos meninos. Afinal, por que existem diferenças entre o que se espera de comportamento de cada um, se ambos são crianças?

Moreno (1999, p. 34), ao referir-se aos padrões e modelos de comportamentos diferenciados, aponta que

As palavras que escondem ideias implícitas atuam como estimulantes ou repressoras de uma eficácia muito superior à dos discursos claramente formulados.

As formas de comportamento escolhidos por nossa sociedade é transferida aos jovens por meio da educação são o reflexo da ideologia que a domina, têm muito pouco de universais e de inerentes ao ser humano e são, portanto, modificáveis.

A modificação dos comportamentos individuais, e, em longo prazo, uma profunda modificação social nos comportamentos e ideologias de gênero, estão inter-relacionados aos estímulos historicamente investidos aos meninos, para que “coloquem para fora” sua agressividade, assim como o estímulo empregado às meninas, para que não cometam transgressões dos modelos hegemônicos comportamentais pelos quais são submetidas.

## 5.2 Brincadeiras/atividades diferenciadas

Este tema concentra as principais diferenças em relação às brincadeiras/atividades que “podem” ou “não podem” ser realizadas por meninos ou meninas. Não é por que existe um rol de brincadeiras e atividades para um ou para

# Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação  
da Universidade do Estado do Pará



outro, mas é a “proibição” de algumas. Por exemplo, as meninas, de acordo com os professores e professoras, não podem “brincar de carrinhos”, “jogar futebol”, “praticar esportes masculinos”, “correr carreira<sup>10</sup>, laçar”, enquanto é esperado que os meninos “joguem futebol e brinquem com meninos” e não podem “brincar de boneca” e de “afazeres domésticos”.

Quanto às brincadeiras, Paz (2008, p. 88) ajuda a compreender o papel do professor na construção do gênero.

As professoras pareceram não perceber que as identidades estão em construção e que possuem o caráter transitório. A forma como o trabalho pedagógico é organizado durante as brincadeiras pode favorecer o sexismo. Brinquedos e brincadeiras não podem ser associados a significados masculinos e femininos, pois estes hierarquizam os sujeitos e possuem, implícitos, significados excludentes.

Moreno (1999) declara que as crianças já entram na escola, e principalmente as meninas, com condutas produzidas por padrões discriminatórios. Por exemplo, na hora do recreio, meninos e meninas têm liberdade para brincar do que quiserem. Mas essa “liberdade” serve para que as crianças exerçam a fantasia dentro dos padrões que são impostos socialmente:

As meninas têm liberdade para ser cozinheiras, cabeleireiras, fadas madrinhas, mães que limpavam seus filhos, enfermeiras, etc., e os meninos são livres para ser índios, ladrões de gado, bandidos, policiais, “super-homens”, tigres ferozes ou qualquer outro elemento da fauna agressiva (MORENO, 1999, p. 32).

De certa forma, é preciso entender que esses comportamentos, ao passo que se dão de forma espontânea, são aos poucos incitados, incentivados ou reprimidos, na sociedade e dentro da escola, não sempre claramente, porém, “com a hipocrisia cúmplice de quem incita a fazer algo de que não quer ser acusado” (MORENO, 1999, p. 33).

---

<sup>10</sup> Corrida de cavalos.



A própria divisão sexual do trabalho está em jogo e interfere na constituição da identidade das crianças desde pequenas. Quando professores e professoras afirmam que os meninos não podem brincar de “*afazeres domésticos*” estão perpetuando a responsabilidade imposta às mulheres, unicamente, de cuidarem da casa, dos filhos e manterem a dupla jornada, fato que a longa história de luta em favor das mulheres ainda não conseguiu modificar, justamente pela sua constante naturalização.

### 5.3 Sucesso profissional e pessoal

As perguntas referentes ao futuro profissional e pessoal de meninos e meninas, como as outras questões, revelam profundas diferenças. Por exemplo, os professores e professoras, sobre ambos, os sexos definem que é preciso que tenham “*estudo e boa profissão*”. Dos meninos é esperado que “*ingressem em carreiras masculinas*” e sejam “*bem sucedidos*”, enquanto as meninas devem ser “*trabalhadoras e estudiosas*”, “*ingressem em carreiras femininas*”, “*que conquistem sua profissão para ser independentes*”.

Profissionalmente, parece não haver muitas diferenças entre as respostas. Porém, entendendo se tratar de questões pessoais, percebe-se um abismo absoluto entre meninos e meninas em seus futuros. As meninas “*não podem fazer sexo*” nem “*ficar com quem quiserem*”, enquanto os meninos precisam ser “*heterossexuais*”, “*machos*”, “*que permaneçam no armário*”, “*felizes e conquistadores*”, respostas que aparecem de modo enfático nas respostas dos professores e professoras.

Quando se trata das meninas, são acrescentados ainda alguns requisitos. Enfaticamente esperam que elas “*saibam cozinhar*”, “*sejam boas esposas*”, “*casem*”, “*tenham família*”. Essas respostas dos professores e professoras, de certa forma, expressam o que eles/as construíram ao longo da vida, e que se reeditam naquilo que esperam das crianças. Existem muitos artefatos que reforçam e reafirmam essas

# Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação  
da Universidade do Estado do Pará



condutas.

Moreno (1999, p. 42) realizou a análise de livros de ilustrações que “expressam sentimentos de amor, amizade e medo”, e percebeu quanto o sexismo implícito nas imagens produzem e reforçam padrões de conduta, como, por exemplo, a respeito das profissões compreendidas enquanto “de homens ou de mulheres”. Neste sentido, autora afirma que

A maioria das imagens de personagens representam, no entanto, homens realizando diversas ações: jogando, correndo, estudando, comendo ou exercendo profissões como médicos, arquitetos, astronautas, etc., consideradas frequentemente como masculinas, enquanto naquelas poucas em que aparecem meninas e mulheres, estas estão costurando, lavando, cozinhando ou realizando atividades “próprias do seu sexo”, para que tudo permaneça em ordem (MORENO, 1999, p. 43).

Percebe-se que mesmo sem precisar saber ler palavras e textos mais complexos, desde muito cedo as crianças têm contato com informações, que através de imagens, mesmo que, sutilmente, vão construindo e auxiliando na manutenção da hegemonia machista e patriarcal a qual estão imersas socialmente. Quando crescem continuam submetidas a um currículo que divide sexualmente e que incute noções de trabalho para homens e mulheres (LOURO, 2008).

As desigualdades presentes no campo das profissões de homens e mulheres superam a simples “escolha” e reconhecimento acerca das atividades profissionais distintas de homens e de mulheres, pois perpassam as desigualdades de oportunidades, desigualdades salariais e também de posições de poder.

A este respeito, Costa (2013, p. 39), afirma que

O hiato salarial entre homens e mulheres da mesma escolaridade permanece e tende a se agravar à medida que aumentam os anos de escolaridade. Vale destacar que a maior presença de mulheres exercendo atividades produtivas no espaço público, associado a um nível de escolaridade superior ao masculino, permitiu que as mulheres ingressassem em postos mais qualificados no mercado de trabalho. E além das importantes desigualdades salariais não terem sido revertidas permanecem as barreiras que impedem o



acesso das mulheres a postos de decisão e poder.

Além das desigualdades no campo educacional, profissional e de postos de poder, diversas são as desigualdades enfrentadas socialmente por homens e mulheres. A necessidade de atender as expectativas “heteronormativas” hegemônicas da sociedade inicia desde muito cedo, ainda na infância.

Outra questão posta é sobre por que, quando se tratam dos meninos/homens, existe essa imensa preocupação em que sejam heterossexuais, machos e conquistadores? Por que essa preocupação não aparece com as meninas? Goldenberg (2006) entende que os homens são vítimas da dominação masculina que eles mesmos impõe. Eles precisam fazer um grande esforço para estar à altura da noção de homem que criaram. Isso se mostra nos discursos sobre a quantidade de parceiras sexuais, sobre não mostrar sentimentos que indicam fraqueza, como chorar ou ser sensível, entre outros. Assim, a dominação masculina também domina o homem. Entende-se também que esse temor pode estar relacionado com a desvalorização da mulher na sociedade, portanto, ser identificado com o gênero feminino, significa ter menos reconhecimento, menos *status*, menos valor.

#### **5.4 Formas de manutenção/reprodução das diferenças**

Como os professores e professoras podem estar contribuindo para a reprodução das diferenças? As respostas obtidas podem nos dar pistas. Não significa que o elogio é a única forma, mas é também uma. A diferença reside nos motivos dos elogios. Por exemplo, professores e professoras elogiam os meninos quando “*realizam as atividades propostas*”, “*tomam iniciativa*”, “*tiram boas notas*”, “*tem bom rendimento e disciplina*”, “*estão bem comportados*”, “*agem como cavalheiros*”, “*quando se posicionam de forma crítica*”, “*participam*”, “*respeitam uns aos outros*”, “*são sinceros, espontâneos e falantes*”, “*mostram interesse*” e “*não bagunçam*”.

# Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação  
da Universidade do Estado do Pará



Percebe-se que os elogios demonstram o incentivo ao protagonismo, à tomada de decisão, à atividade, ao sucesso e ao comando. Percebe-se também que são elogiados quando têm bom desempenho, com boas notas, ou seja, trata-se diretamente da forma de avaliação escolar atual. Porém, as meninas são elogiadas quando “*são comportadas*”, “*arrumam o cabelo, o caderno e a letra*”, “*são sinceras e queridas*”, “*estão bonitas*”, “*tem bom rendimento*”.

O apelo do elogio para as meninas é muito mais voltado ao comportamento e estética, do que às notas. Por que para as meninas o comportamento é tão importante, senão mais, do que para os meninos? Por que elas não são elogiadas quando tiram boas notas? Será que é uma obrigação delas, ou elas precisam apenas ser bonitas? Servir apenas de enfeite? Ser miméticas? Nesses elogios, perpassam concepções da própria filosofia de Aristóteles, que defendia que escravos, mulheres e animais eram feitos para obedecer e que mulher inteligente seria uma aberração da natureza. Sendo Aristóteles um filósofo que acreditava no determinismo biológico defendia que “a natureza se aperfeiçoa no homem, que é o mais bem acabado dos animais, as qualidades mais notáveis nas fêmeas quadrúpedes não se aperfeiçoam nas mulheres, muito pelo contrário, desaparecem” (DURÁN, 2000, p. 35). Tais conceitos parecem reeditar-se ainda hoje e só os meninos são elogiados pelo bom desempenho.

Em respeito à diferença de tratamento entre meninos e meninas, e o que se espera de cada um, compreende-se que isso é produto coletivo das instituições sociais. A escola ocupa papel central neste processo, reforçando as diferenças através das suas práticas e sua linguagem. A respeito da construção do gênero, Louro (1995, p. 103) aponta que

Uma compreensão mais ampla de gênero exige que pensemos não somente que os sujeitos se fazem homem ou mulher num processo cotidiano, dinâmico (portanto não dado e acabado no momento do nascimento, mas sim construído através de práticas sociais masculinizantes e feminilizantes, em consonância com as diversas concepções de cada sociedade); como também

# Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação  
da Universidade do Estado do Pará



nos leva a pensar que gênero é mais do que uma identidade aprendida, é uma categoria imersa nas instituições sociais (o que implica admitir que a justiça, a escola, a igreja, etc. são “generificadas”, ou seja, expressam as relações sociais de gênero). Em todas essas afirmações está presente, sem dúvida, a ideia de formação, socialização ou educação dos sujeitos.

Estas múltiplas instituições “generificadas”, apontadas por Louro, compõe a vida dos sujeitos que vivem em sociedade. Cada agente atuante nessas instituições torna-se responsável por escolhas, comportamentos e percepções de mundo que os sujeitos desenvolvem. A escola tem importante papel de socialização de seus alunos, pois desde muito pequenos são inseridos no ambiente escolar.

A percepção, compreensão e formas de atuação de seus professores e professoras podem não ser decisivos, mas são importantes na sua construção intelectual, emocional e relacional, tanto no ambiente escolar quanto em seu cotidiano fora da escola. Quando um professor ou professora elogia, está contribuindo para criar ou reforçar posturas, seja quando dizem respeito ao protagonismo, quanto pelo “bom comportamento”.

Por que as meninas não são elogiadas pelo seu desempenho? Segundo Moreno (1999), historicamente esperou-se menos das meninas, porém hoje, a escola se torna espaço onde as meninas têm melhores desempenhos (CHARLOT, 2013). Tanto é esperado delas que nem são elogiadas pelo seu rendimento, mas sim à sua meiguice, sua letra caprichada, seu jeito comportado.

Os estímulos aos comportamentos de subserviência feminina e o protagonismo masculino estão presentes em diversos aspectos e momentos do crescimento e do desenvolvimento infantil. Percebe-se que, mesmo sutilmente os estímulos empregados a meninos e meninas influenciam nos “modos de ser”, possibilidades e impossibilidades que cada um/a terá acesso.



## 6 Considerações finais

Os comportamentos esperados de meninos e meninas são reforçados na escola. Atualmente, no Brasil, as crianças devem ingressar na escola aos quatro anos de idade, porém mesmo antes de nascerem, as famílias já iniciam o processo de ensinar seus filhos como comportar-se, de acordo com seu sexo biológico.

Inúmeros comportamentos compõe o imaginário de pais e mães de crianças, o menino “pegador” e a menina “princesa” são construídos mesmo antes de saírem das barrigas de suas mães. Ao chegarem à escola, este reforço torna-se presente no cotidiano das crianças, que percebem nas atitudes de seus docentes, na maioria dos casos, professoras como devem ou não ser. A educação dos corpos perpassa a infância da criança, deixando marcas para a vida toda.

Conforme se afirmou ao longo do texto, o que professores e professoras entendem e têm como concepção influencia o processo formativo das crianças. Perceberam-se as imensas diferenças (re)produzidas entre meninos e meninas, seja quanto à sensibilidade, reprimida ou “imposta”, seja nas diferenças de brincadeiras de meninos e meninas, no que se espera de sucesso profissional e pessoal de cada um deles. Percebeu-se o papel dos professores e das professoras nessa (re)produção, elogiando e mantendo a ordem das coisas como estão.

Assim, pode-se perceber que problemática de gênero está presente no cotidiano escolar, os professores e professoras, que passam seus dias ensinando as crianças a ler, escrever, fazer cálculos, também ensinam como se faz para ser menino e como se tornar menina.

As expectativas e exigências depositadas em cada criança serão relevantes para o resto da sua vida, mesmo com possibilidades de mudança. É na infância que são

# Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação  
da Universidade do Estado do Pará



construídos alguns padrões e visões de mundo que, senão trabalhadas, podem manter-se como parâmetros para nossas relações futuras.

Logo, entende-se a necessidade de questionamento e atualização acadêmica acerca do tema de gênero, para assim termos a possibilidade de educar meninas mais livres e meninos mais sensíveis, por exemplo.

Não apenas os meios de comunicação, sobretudo o massivo acesso à internet e suas informações globalizadas, são responsáveis pela construção histórica de concepções de gênero. Este é um “trabalho” desempenhado pelas diversas instituições sociais, como a Família, religião, Estado e também a escola. Estas instituições e agentes de manutenção determinam a construção e manutenção de estereótipos pautados na heteronormatividade machista, perpassando aspectos sociais, econômicos e ideológicos.

## Referências

BEAUVOIR, S. **O segundo sexo**. Tradução de Sérgio Milliet. 2.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

CHARLOT, B. **Da relação ao saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2013. (Coleção docência em formação: saberes pedagógicos)

CISNE, M. **Gênero, divisão sexual do trabalho e serviço social**. 2.ed. São Paulo: Outras Expressões, 2015.

COSTA, A. O. Felizes, contentes e feministas. In: VENTURINI, G.; TATAU, G. (Orgs.). **Mulheres brasileiras e gênero nos espaços público e privado: uma década de mudanças na opinião pública**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo: Edições Sesc SP, 2013, p.37-46.

DURÁN, M. Á. **Si Aristóteles levantara La cabeza**. València: Catedra, 2000.

GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. 2. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2011.

GOLDENBERG, M. O discurso sobre o sexo: diferenças de gênero na juventude

# Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação  
da Universidade do Estado do Pará



carioca. In: ALMEIDA, Maria Isabel Mendes de; EUGENIO, Fernanda (Orgs.). **Culturas juvenis: novos mapas do afeto**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006, p. 25-41.

LOURO, G. L. Gênero, História e Educação: construção e desconstrução. **Educação & Realidade**, v.20, n.2 jul-dez, 1995, p.101-132.

\_\_\_\_\_. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 2008.

MARTINS, E. F.; HOFFMANN, Z. Os papéis de gênero nos livros didáticos de ciências. **Revista Ensaio - Pesquisa em educação e Ciências**, Vol 9, nº 1, 2007, 106-120.

MELUCCI, A. Busca de qualidade, ação social e cultura. In. MELUCCI, Alberto. **Por uma sociologia reflexiva: pesquisa qualitativa e cultura**. Petrópolis: Vozes, 2005.

MORENO, M. **Como se ensina a ser menina: o sexismo na escola**. São Paulo: Moderna, 1999.

PAECHTER, C. **Meninos e Meninas: aprendendo sobre masculinidades e feminidades**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

PAZ, C. D. A. **Gênero no trabalho pedagógico da educação infantil**. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília. Brasília, 2008.

SAFFIOTI, H. **Gênero, patriarcado e violência**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.

SCOTT, J. W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

TEIXEIRA, A. B. M.; DUMONT, A. **Discutindo relações de gênero na escola: reflexões e propostas para a ação docente**. Araraquara: Junqueira & Marins. Belo Horizonte: FUNDEP, 2009.

VEIGA, A. M.; PEDRO, J. M. Gênero. In. COLLING, Ana Maria; TEDESCHI,

# Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação  
da Universidade do Estado do Pará



Losandro Antonio (Orgs.). **Dicionário Crítico de Gênero**. Dourados: Editora UFGD, 2015.

ZIRALDO. **O Menino Maluquinho**. São Paulo: Melhoramentos, 1980.

## Sobre os Autores

### Sueli Salva

Doutora em Educação. Professora da Universidade Federal de Santa Maria/RS. E-mail: [susalvaa@gmail.com](mailto:susalvaa@gmail.com)

### Katiúcia Pletiskaitz

Mestranda em Educação, pela Universidade Federal de Santa Maria. Assistente Social da Universidade Federal do Pampa. E-mail: [katypletisk@hotmail.com](mailto:katypletisk@hotmail.com)

### Lucas da Silva Martinez

Pedagogo, mestrando em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria/RS. E-mail: [lukasspedagogia@gmail.com](mailto:lukasspedagogia@gmail.com)

Recebido em: 12/12/2017

Aceito para publicação em: 28/12/2017