



Autor Litiéli Wollmann Schiitz



Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)
Prefeitura Municipal de Santa Maria (PMSM)
litieli.wollmann62@gmail.com

Lucas da Silva Martinez



Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)
lukasspedagogia@gmail.com

Sueli Salva



Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)
susalvaa@gmail.com

“ELA GOSTA MAIS DOS CARROS DO QUE DAS BONECAS”: IDENTIDADES DE GÊNERO NO CONTEXTO ESCOLAR

RESUMO

Este estudo objetiva compreender como as identidades de gênero se evidenciam nas situações de brincadeira e interação das crianças dentro do contexto escolar. A metodologia da pesquisa é qualitativa e se alinha a princípios da etnografia com base em observações participantes em um contexto de anos iniciais do ensino fundamental, junto a registros em diário de campo. Observou-se que as professoras necessitam de espaço para reflexão e discussão sobre gênero; percebeu-se, ainda, que as crianças, em suas brincadeiras, em alguns momentos, reproduzem o que foi aprendido socialmente e, em outros, transgridem, protagonizando maneiras diferentes de ser menino ou menina, (re)inventando identidades de gênero.

Palavras-chave: Identidades de Gênero. Professoras. Crianças. Observação participante.

“SHE LIKES CARS MORE THAN DOLLS”: GENDER IDENTITIES IN SCHOOL CONTEXT

ABSTRACT

This study aims to understand how gender identities arise in children's play and interaction situations within the school context. The research methodology is qualitative and is in line to the principles of ethnography based on participant observations in a context of early years of elementary school, along with field diary records. It was observed that teachers need space for reflection and discussion about gender, it was also noticed that children in their games, in some moments, reproduce what was learned socially, and in others, transgress, leading different ways of being a boy or girl, (re) inventing gender identities.

Keywords: Gender Identities. Teachers. Children. Participant observation.

Submetido em: 19/03/2020

Aceito em: 24/08/2020

Publicado em: 30/12/2020



<http://dx.doi.org/10.28998/2175-6600.2020v12nEsp2p138-157>



I INTRODUÇÃO

Dentro dos diferentes contextos sociais e culturais existentes há barreiras simbólicas e materiais que delimitam as diferenças entre indivíduos e grupos sociais. Quando essas barreiras se tornam rígidas, classificando, excluindo e julgando moralmente algumas pessoas ou grupos sociais, elas acabam se tornando discriminações e preconceitos que afetam suas vidas. Tais classificações e exclusões podem ser problematizadas com base no conceito de gênero. Pesquisadoras¹ como Louro (1997, 2000, 2008) e Saffioti (1992, 1997) debruçaram-se sobre as questões de gênero e desenvolveram vários estudos que ajudam a compreender a organização da nossa sociedade, principalmente por fornecer lentes teóricas para olharmos de forma crítica as situações do cotidiano que envolvem as questões de gênero.

O tema das relações de gênero é amplo e abarca aspectos diversos que envolvem a sociedade, tais como: papéis sociais atribuídos para cada sujeito; a violência de gênero; o sexismo; o patriarcado; discussões relativas às identidades gays, lésbicas, transsexuais, heterossexuais, bissexuais, entre outras; relações de poder; divisão sexual do trabalho; feminismo interseccional. Neste estudo² se discutem as identidades de gênero construídas por crianças nos primeiros anos do ensino fundamental, que se expressam através de brincadeiras.

Entende-se identidade de gênero como processo fruto de uma construção social no qual, atravessada por “[...] diferentes discursos, símbolos, representações e práticas, os sujeitos vão se construindo como masculinos ou femininos, arranjando e desarranjando seus lugares sociais, suas disposições, suas formas de ser e de estar no mundo” (LOURO, 1997, p. 28). Assim, entendemos que os comportamentos, sejam considerados masculinos ou femininos, são aprendidos na interação social com familiares, na escola com professoras e crianças e em diferentes espaços sociais. O desafio, aqui, está em entender como esse movimento acontece no cotidiano de um espaço pesquisado.

O interesse por esse tema surge de nossos questionamentos sobre as razões de perdurar tão severamente o machismo³, o sexismo⁴, a homofobia⁵, as discriminações pela orientação sexual fora da heteronormatividade, as discriminações por ser mulher, violência de gênero, entre outras questões. Esse

¹ Neste estudo será utilizada a palavra pesquisadora, pois a grande maioria da bibliografia é formada por mulheres. Utilizam-se os termos em feminino buscando evidenciar o gênero existente no universo escolar, adotando uma linguagem não sexista. Assim, tratam-se de autoras, professoras, meninas e meninos.

² “O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior” - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

³ “Opinião ou atitudes que discriminam ou recusam a ideia de igualdade dos direitos entre homens e mulheres; Característica, comportamento ou particularidade de macho; macheza; Demonstração exagerada de valentia” (FERREIRA, 1995, p. 233).

⁴ “Característica do que ou de quem possui ideias ou comportamentos que denotam sexismo; Pessoa que possui particularidades e/ou características que denotam sexismo; que demonstra qualquer tipo de discriminação baseada exclusivamente no sexo: o sujeito possuía um discurso sexista porque acreditava que a mulher, por ser mulher, não poderia dirigir bem” (FERREIRA, 1995, p. 450).

⁵ “Relacionado à homofobia; preconceito contra os homossexuais; Diz-se do sujeito e/ou de um grupo de pessoas que possuem ou demonstram ações e comportamentos relacionados à homofobia; homóforo” (FERREIRA, 1995, p. 150).

trabalho faz parte de uma trajetória de pesquisa implicada com as relações de gênero e com os papéis atribuídos às mulheres e meninas nos contextos em que as/os autoras/es atuam, vinculados ao projeto de pesquisa intitulado **"As crianças e jovens estudantes em contextos educativos: olhares sobre práticas educativas, culturas, relações de gênero e políticas públicas"** e ao grupo de pesquisa Filosofia, Cultura e Educação (FILJEM) de uma universidade na região sul do país.

Em trabalhos anteriores (SCHUTZ; MARTINEZ; SALVA, 2019) foram discutidas questões relacionadas às concepções de professores e professoras dos anos iniciais e como estes/estas educam as crianças para papéis socialmente aceitos (heteronormativos), bem como questões da sexualidade infantil e como professoras se sentem inseguras para tratar esse tema, tanto com as crianças como com as famílias. Isso incorre na vigilância e no controle do corpo, na regulação das sensações e na definição de identidades das crianças. Portanto, nesse trabalho continua-se a tratar a temática da docência, especificamente sobre aspectos relacionados à construção de identidades de gênero. Porém, atribui-se, ainda, um olhar específico sobre o modo como as crianças, por meio de suas brincadeiras, apresentam traços de gênero e vão constituindo suas identidades a partir da ação docente, quer seja reproduzindo comportamentos, resistindo e/ou transgredindo essa ação.

Os modos como as mulheres foram/são educadas e os trabalhos que aprendem desde cedo estão relacionados com os diferentes modos de educar meninos e meninas com a história, a cultura e a religião. Louro (2008) argumenta que as mulheres ainda são educadas para ocupar o espaço doméstico, para servirem aos homens e para terem menos liberdade que eles que, contemporaneamente, com a ascensão de setores conservadores no âmbito da política, têm se fortalecido, apesar da luta do movimento feminista. Há que se destacar que as políticas de acesso social à universidade, programas sociais e outros instrumentos governamentais vêm possibilitando a ampliação da formação das mulheres, bem como suas participações em movimentos sociais vêm dando visibilidade à figura feminina no cenário público (SALVA; MARTINEZ, 2018). É preciso, cada vez mais, pesquisas sociais e no campo da educação que destaquem o papel das mulheres em movimentos sociais, na política, nas instituições públicas, na mídia (MARTINEZ; SALVA, 2020), na educação, etc.

Entende-se que a luta dos movimentos feministas tem provocado algumas mudanças, mas ainda há um longo percurso para que as mulheres alcancem os mesmos direitos e oportunidades que os homens. As mulheres têm, historicamente, lutado para romper com essas diferenças e a busca pela formação tem possibilitado que elas tenham acesso a melhores posições/lugares no mercado de trabalho. No entanto, a diferença salarial ainda persiste⁶.

⁶ Segundo o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (2019, s.p.): "A questão de gênero é determinante no mercado de trabalho. De uma forma geral, as mulheres brasileiras ganham, em média, 76% da remuneração masculina, segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD). Mulheres negras recebem ainda menos: 43% dos salários dos homens brancos".

É importante salientar que a escola é um espaço de socialização e aprendizagens no qual há compartilhamento de conhecimentos entre os indivíduos que nela circulam. Conhecimentos estes que têm o intuito de promover a cidadania e, nesse sentido, é importante que a escola se torne um espaço de discussão e reflexão sobre temáticas como identidade de gênero e sexualidade. A escola também opera na produção das identidades de gênero, muitas vezes reproduzindo o que ocorre no contexto social, cultural e familiar.

O ambiente escolar, frequentemente, separa meninos e meninas; oferece espaços diferentes para os meninos e para as meninas; aceita que meninos tenham comportamentos mais expressivos e até mesmo agressivos; controla/regula o comportamento das meninas, induzindo-as a serem comportadas; controla e regula o comportamento de meninos quando estes querem participar de brincadeiras como cuidar, cozinhar, limpar, usar fantasias, contribuindo para a reafirmação de identidades socialmente aceitas. A escola é, ainda (apesar das críticas), um forte lugar de produção⁷ do corpo, de identidades, uma "maquinaria" que por meio do controle do corpo, da ação, do tempo, das sequências e dos discursos produz o corpo infantil e juvenil (FOUCAULT, 2014), fazendo com que tomem ciência de seus comportamentos e os modifiquem (FOUCAULT, 2008).

Obviamente, tal maquinaria não funciona a bel prazer. Está relacionada de modo mais amplo com relações de poder desiguais entre homens e mulheres; está relacionada a um discurso de feminilidade dócil, ao passo que por outro lado se baseia em uma rede de discursos e práticas que produzem meninos e homens enquanto sujeitos fortes e capazes. O poder que circula por meio do discurso na escola, através das práticas educativas e dos enunciados dirigidos às crianças, não apenas reprime, mas produz: corpos, subjetividades e identidades; produz meninos e meninas que são, desde cedo, incitados a se comportarem de determinados modos.

Acreditando na necessidade de reflexão e problematização sobre as questões de gênero no contexto escolar, busca-se compreender: como as questões de gênero se evidenciam nas situações de brincadeira e interação das crianças e nas ações das professoras no contexto escolar? Para tanto, adotou-se um percurso metodológico voltado à observação, à etnografia e à caracterização das cenas encontradas na escola.

O objetivo do trabalho é compreender como as identidades de gênero se evidenciam nas situações de brincadeira e interação das crianças dentro do contexto escolar. Para tal intento, organizou-se o texto em quatro partes, a saber: introdução, apresentando a problemática do estudo, bem como o objetivo; o percurso metodológico que explicita as bases para a produção da pesquisa; a imersão nos dados

⁷ Michel Foucault (2008, 2014, 2014), citado em alguns momentos do artigo, atua como autor auxiliar, subsidiando a discussão de fundo sobre o tema das relações de gênero. Assim, seus conceitos como de norma e "dispositivo de sexualidade" atravessam a obra de várias autoras mencionadas. Esses conceitos também permitem pensar a rede de discursos e práticas que produzem corpos infantis normais e anormais, conforme a norma socialmente aceita.

produzidos ao longo da pesquisa, discutindo autores/as e conceitos relevantes para a compreensão da temática e; as considerações finais, apontando desafios e possibilidades à discussão do tema discorrido.

2 CAMINHOS SEGUIDOS DURANTE A PESQUISA

Adotou-se nesta pesquisa uma abordagem qualitativa para olhar o tema das questões de gênero. A pesquisa qualitativa tem como propósito a compreensão de fragmentos da realidade social, rica em dados descritivos, desenvolvida em um contexto concreto, focalizada de forma complexa e contextualizada (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Deste modo, a abordagem qualitativa se empenha em explorar conhecimentos, significações e experiências os quais, na maioria das vezes, não podem ser quantificados. Para Chizzotti (2003), dentro da abordagem qualitativa existe uma relação dinâmica entre sujeito e realidade, entre objeto e sujeito, a subjetividade do sujeito e a objetividade do mundo. É nesse sentido que a escolha da pesquisa qualitativa se dá como a mais adequada.

Para a construção do processo de investigação e para melhor entendimento do objeto estudado, esta pesquisa se alinha à etnografia ou aos estudos de cunho etnográfico a partir da observação participante. Faz-se uma "[...] adaptação da etnografia à educação [...], que visa à efetivação de um estudo desse tipo e que permite ao pesquisador a [...] observação participante [...]" (ANDRÉ, 1995, p. 28), com um tempo reduzido em campo. Etimologicamente, segundo André (1995), etnografia significa descrição cultural, possuindo dois sentidos para os antropólogos, sendo eles: conjunto de técnicas para produzir dados sobre os valores, hábitos, crenças, práticas e comportamentos de um grupo social; e relato escrito que resulta do emprego dessas técnicas.

Em educação, André (1995) recomenda uma aproximação à etnografia visto que a etnografia pensada pelos antropólogos exige um tempo grande de imersão, o que muitas vezes não é possível fazer em pesquisas acadêmicas com prazo de conclusão definido. Portanto, faz-se uma aproximação com alguns princípios da etnografia como a descrição densa das cenas observadas e a observação participante (participante, mas não interventiva, o que implica dizer que não é uma pesquisa participante, pesquisa-intervenção, pesquisa-ação ou qualquer outra abordagem classificada como participante). No caso desta pesquisa, a aproximação do campo e a descrição dos eventos se constituíram em exercícios de persistência, ultrapassando as barreiras da resistência que o tema das identidades de gênero encerra.

Através do olhar e da escuta atenta buscou-se perceber aspectos importantes do contexto investigado. Nas primeiras observações a atenção foi direcionada às crianças em suas brincadeiras durante o período do recreio, olhando, sem fazer nenhuma interferência. Em outros momentos a escuta exigiu uma proximidade para ouvir os questionamentos das crianças às professoras, ouvir os diálogos que estabeleciam entre os pares, o modo como organizavam as brincadeiras, as formas como as professoras

se manifestavam frente às crianças, os diálogos das professoras com as crianças e as ordens dadas pelas professoras. Aos poucos, com a confiança mais instaurada, foi possível observar eventos na sala de aula. Esse exercício de olhar e de escutar precisava transformar-se em dado de pesquisa, exigindo, assim, o registro em diário de campo.

O diário de campo é um instrumento para registrar todas as informações sobre as observações feitas pelo/a pesquisador/a. Para Falkembach (1987), o diário permite o registro dos acontecimentos, das falas, das percepções expressas por participantes, mas também pelo/a pesquisador/a quando observa, descreve, reflete. Segundo Geertz (2008), a descrição contida no diário precisa ser densa para caracterizar expressões, espaços, tempo, saberes e princípios de um grupo social, com vistas à tentativa de interpretação dos significados culturais. Através das anotações no diário de campo foi possível ter contribuições descritivas que foram analisadas à luz do substrato teórico escolhido para a pesquisa. Neste caso, a partir das teóricas de gênero como Louro (1997, 2000, 2008), Finco (2003, 2004), Scott (1995), entre outras.

O contexto da pesquisa foi uma escola Municipal de Ensino Fundamental de uma cidade da região sul do Brasil, que abrange os turnos matutino e vespertino e atende turmas do primeiro ao nono ano, contabilizando, em média, 430 crianças oriundas de famílias de baixa renda.

Inicialmente, foi decidido observar o contexto escolar em turnos de quatro horas diárias. Entretanto, por orientação da diretora da escola, as observações deveriam ser realizadas em horários restritos, preferencialmente, na hora da entrada das crianças e durante o período do recreio⁸. Assim, procurou-se respeitar as exigências feitas e na medida em que a inserção na escola foi acontecendo ganhou-se a confiança da equipe gestora, possibilitando a permanência durante um tempo mais prolongado. Ainda assim, as observações ocorreram de forma discreta, mas atentas ao que ocorria, buscando sempre ouvir, olhar e entender o significado dos eventos sobre questões de gênero. Durante a pesquisa foram observados momentos como a hora do recreio, brincadeiras, chegada e saída das crianças na escola, hora do lanche, aulas de artes e aulas de educação física.

As observações foram realizadas em um período de quatro (4) meses, três vezes por semana, durante o turno da manhã, no ano de 2017. A partir dessas observações, os dados produzidos (datados em março de 2018 no relatório de pesquisa) foram posteriormente analisados à luz de um referencial teórico, buscando responder o problema de pesquisa que originou e sustentou os anseios da análise.

⁸ Em outras situações de pesquisa ocorreu algo semelhante em que, no momento da apresentação da pesquisa pela coordenadora, a direção da escola não demonstrou qualquer objeção. Entretanto, no momento de realizar observações, o campo e os dias e horários foram limitados. Pesquisas que tematizam gênero também sofrem certa resistência da gestão da escola. No caso específico desta pesquisa, no primeiro contato não houve delimitação de espaços e nem de horários, mas a partir da presença da pesquisadora as regras foram modificadas.

Todos os cuidados para a pesquisa com seres humanos foram respeitados, seguindo as orientações do Comitê de Ética e Pesquisa Plataforma Brasil, bem como a não identificação dos/as participantes, o uso de termos de assentimento e consentimento e o termo de confidencialidade. É válido, também, destacar a importância dos cuidados éticos e do consentimento informado das crianças, protagonistas importantes da pesquisa (junto a alguns relatos de professores/as), reflexo dos estudos da Sociologia da Infância e que buscam evidenciar a voz das crianças nas pesquisas científicas, bem como garantir a proteção à sua identidade e integridade (FERREIRA, 2010). Isso se traduziu na pesquisa pela inserção no campo, conversa com as crianças, preenchimento de um formulário para o assentimento e respeitando aquelas que optaram por não participar.

3 “TÊM UMAS CRIANÇAS COM ATITUDES ESTRANHAS”: REFLEXÕES SOBRE IDENTIDADES DE GÊNERO

Ao discutir questões de gênero entende-se que é um tema amplo, que tanto pode servir para analisar, desde um ponto de vista histórico, a relação entre homens e mulheres como as relações de poder que se estabelecem entre os indivíduos, violência, divisão sexual do trabalho e valorização profissional. Nesta pesquisa optou-se por entender aspectos relacionados às identidades de gênero no cotidiano escolar. Portanto, inicia-se a discussão sobre gênero enfatizando que ninguém nasce de um gênero ou de outro: nascemos com corpos cujas características biológicas diferem o sexo masculino do sexo feminino. É uma diferença significativa entre a espécie humana.

Essa diferença biológica, que serve como base para a construção das diferenças sociais, é utilizada para a construção de hierarquias que culminam em discriminações submetidas, principalmente, às mulheres e aos sujeitos em geral que se constituem como diferentes: quando as características femininas e masculinas, tendo como a dualidade homem/mulher, não correspondem ao sexo biológico. Para Finco (2004), dentre as várias identidades que o sujeito possui, a de gênero não se caracteriza como mais ou menos importante do que as outras, porém o processo de sua construção acontece ao longo de toda a vida e se reconfigura conforme o contexto social e cultural que o sujeito participa.

Para Melucci (2004), a construção da identidade é um processo que se estende ao longo da vida e depende de inúmeros fatores, entre eles a autoidentificação e heteroidentificação. Isso significa pensar que, além do reconhecimento do próprio sujeito em relação àquilo que ele entende como seu, é importante, também, o reconhecimento do outro. Ou seja, “[...] a construção da identidade depende do retorno de informação vinda dos outros” (MELUCCI, 2004, p. 47). A identidade é um processo pelo qual o sujeito torna-se único, isto é, com características próprias e que, ao mesmo tempo, o conduz à autonomia. Em outras palavras, ao passo que o sujeito absorve do ambiente peculiaridades que aos poucos

passam a se tornarem interessantes para si, por certa influência dos demais vai construindo internamente seu próprio eu, individualizando-o e tendo características próprias.

Dessa forma, o sujeito vai se reconhecendo e também sendo reconhecido pelos outros, diferenciando-se e ao mesmo tempo identificando-se. O processo de construção da identidade individual ocorre a partir de uma troca mútua de "[...] reconhecer-se e de ser reconhecido" (MELUCCI, 2004, p. 44) pelos demais. A construção da identidade faz parte da identificação concedida pelos outros e pelo reconhecimento de si.

A identidade é um processo que se torna suscetível de transformações ao longo das trajetórias percorridas pelos sujeitos. Ao passo que o sujeito experimenta, vive e se constitui, ele/ela constrói a sua identidade. Esse processo se caracteriza como uma ação contínua (SALVA; VINHOLES, 2014).

Conforme Melucci (2004), a identidade faz referências às raízes sociais e relacionais a qual o sujeito pertence, caracterizada como capacidade de distinguir os efeitos da própria ação e reconhecê-la como nossa. As ações dos sujeitos não são simples reflexos de seus vínculos biológicos e ambientais, são, também, produções simbólicas de sentidos construídas por eles/elas na interação com os outros. Tais sentidos, ao fazerem parte do sujeito, tornam-se pertencentes a si gerando mudanças em sua construção. O autor defende que a expressão identidade não contempla o caráter processual e contínuo de construção de si mesmo. Para Melucci (2004), deveríamos utilizar a expressão "identização", dado o caráter de permanente construção através da ação.

É importante frisar que, apesar da adoção do conceito de identidades de gênero, utilizado por muitos/as autores/as, o uso da noção de identidade é problemático. Em parte, pois a identidade remete a uma constituição fixa e essencial (HALL, 2006) ou remete a uma noção moderna de essência atrelada ao corpo e, portanto, não se poderia falar de identidades de gênero, tão só identidade (única e imutável). Assim, os estudiosos dos Estudos Culturais recomendem que, na ausência de um conceito múltiplo e potente, como aos usos dados à identidade, utilize-se tal conceito "em rasura", sabendo das problemáticas e interpretações que o comportam.

Identidade aqui, como já preconizado por Melucci (2004), é um processo social, constituído ao longo da vida, permeado por discursos e práticas. A identidade pode servir mais ao sujeito como uma imagem de si do que como um rótulo: "sou mulher e devo me comportar como tal". Pode-se falar em produção de subjetividades ao considerar que há uma racionalidade na produção do sujeito, seja em relação à moralidade, à sexualidade e tantas outras facetas humanas relacionadas com o confinamento em diferentes espaços disciplinares. Todavia, entende-se que no cenário científico, identidades de gênero é um conceito bastante difundido, principalmente pelas leituras de Louro (1997, 2000, 2008).

Outro conceito a ser trabalhado nesta pesquisa é o conceito de gênero. Segundo Louro (1997), foi a partir do final da década de 1970 e no início dos anos 1980, com os intensos debates feministas, que

foram sendo construídas novas concepções sobre gênero. Estudiosas feministas colocaram em debate os paradigmas da "biologização" dos sexos, pois muitos estudos percebiam nas diferenças biológicas uma explicação e justificativa para as desigualdades entre mulheres e homens.

Conforme Scott (1995, p. 72), pode-se entender gênero "[...] como uma maneira de se referir à organização social da relação entre os sexos", assim, é "[...] criação inteiramente social de ideias sobre os papéis adequados aos homens e às mulheres" (SCOTT, 1995, p. 75).

Para Scott (1995, p. 72):

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".

Segundo Scott (1995, p. 86), o núcleo essencial de gênero está colocado sobre duas proposições: de uma parte gênero é "[...] elemento constitutivo de relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos [...]" e de outra parte "[...] o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder". Dessa forma, o gênero é um modo de compreender as relações existentes entre homens e mulheres e para compreender preconceitos, já que, enquanto categoria de análise, fornece elementos que questionam algumas condutas e normas que são atribuídas ao sexo feminino e ao masculino.

As compreensões sobre as identidades de gênero podem ser as mais variadas, algumas ditas abertamente e outras apenas insinuadas, como aconteceu no primeiro dia de contato com a escola investigada.

Enquanto esperava para falar com a diretora, uma professora veio conversar comigo sobre minha pesquisa.

- Olá! Sou a professora Vanessa⁹, trabalho com o quinto ano. A diretora falou que tu trabalhas com as identidades de gênero. Tu precisas ver, na minha sala têm umas crianças com umas atitudes muito estranhas. Dá até para desconfiar (Diário de Campo, 16/03/2018).

Considerando a fala da professora foram levantados os seguintes questionamentos: estaria a professora entendendo que o objetivo da pesquisa era identificar diferentes identidades, enquadrando-as em uma norma? Quais seriam as atitudes estranhas que a professora se refere? Qual seria a origem da desconfiança? O diálogo se encerrou com essa conversa. A professora entrou para a sala de aula e não mais se falou sobre o assunto.

O comentário da professora permitiu pensar que na escola pode haver uma compreensão normatizada sobre o que se entende por ser menino e ser menina, excluindo outras formas de se constituir como sujeito. Louro (1997, p. 24) argumenta que a escola opera na normatização das identidades que ela

⁹ Para este estudo optou-se por utilizar nomes fictícios. Nomes estes escolhidos pelos/as pesquisadores/as.

julga ser o modo mais adequado, negando que “[...] as identidades são plurais, múltiplas; identidades que se transformam, que não são fixas ou permanentes, que podem até mesmo ser contraditórias”. Normatizar a identidade é pretender que há uma forma única de ser, que há um modo correto de se comportar, de ser estudante, de ser menino e/ou ser menina. Entende-se, aqui, que há, nas relações de poder entre crianças e professores/as, um poder normalizador que é validado pelas instituições escolares e disciplinares; um poder normalizador que, ao produzir uma norma do que é socialmente aceitável, não simplesmente reprime, mas produz sujeitos conforme à ela, pela coerção, pela recompensa, pela punição (FOUCAULT, 2014; CASTRO, 2009). A norma, como operação do poder, diz respeito tanto à valorização do comportamento adequado quanto à comparação, medição, hierarquização e separação do comportamento inadequado, anormal.

Sabe-se que essa construção é resultado de um intenso trabalho que inicia antes mesmo do nascimento de uma criança. É cultural que os adultos presenteiem as crianças com brinquedos que contribuem na “aprendizagem” da masculinidade e da feminilidade, em coerência com a norma. Sabe-se que a criança aprende a ser de determinada maneira observando os adultos a sua volta: primeiro imita, depois reproduz e interpreta, inspirada naquilo que vê, vivencia no seu entorno.

O mercado de bens de consumo, amparado pelas propagandas publicitárias e pelos programas televisivos, também incita os pais à compra dos produtos, em consonância com os papéis sociais esperados para meninos e meninas. Assim, para as meninas os brinquedos são bonecas e utensílios de casa porque se espera, socialmente, que elas se tornem donas de casa e mães. As meninas são educadas para desenvolverem características como as práticas do cuidado e o trabalho doméstico, quando esse aprendizado deveria ser para meninos e meninas. Para os meninos ainda há o predomínio de brinquedos como armas, carrinhos, bolas, pois se espera que sejam fortes, líderes e agressivos. Esse estímulo através dos brinquedos pode potencializar a agressividade dos meninos a ponto de a tolerarmos, responsabilizando as meninas pela agressão sofrida pelos meninos:

Enquanto observo o recreio percebo um grupo de meninos brincando de “lutinha”. Um menino bate forte em outro. A criança sai chorando para falar com a professora:
- O Felipe me bateu, está doendo!
A professora responde:
- Eu sempre estou te falando para não se meter com o Felipe, ele é muito forte e agressivo, não sei por que você insiste em ficar perto dele.
Após falar isso a professora vira as costas para o menino e sai, ele fica chorando e uma menina vai consolá-lo (Diário de Campo, 19/03/2018).

A brincadeira dos meninos estava envolvida por força e agressividade, porém o que chama a atenção é a atitude da professora que parece aceitar e entender como natural a agressividade do menino, dizendo que o outro menino não deveria ficar perto do Felipe, pois ele é forte e agressivo. Novamente, a norma age em prol da naturalização, não só reforçando masculinidades que se queiram fortes, mas, também, separando e evitando aqueles que, de algum modo, não compactuam com ela.

De acordo com Bourdieu (2003, p. 18), "[...] a força da ordem masculina se evidencia no fato de que ela dispensa justificção: a visão androcêntrica impõe-se como neutra e não tem necessidade de se enunciar em discurso que visem a legitimá-la". Ou seja, o poder masculino parece instituído, naturalizado e é inquestionável.

O combate a essa forma de agir depende de um conjunto de ações, pois são problemas estruturais¹⁰ que se afirmam constantemente. Segundo Bourdieu (2003), há uma representação androcêntrica do mundo e as mulheres se guiam por eles porque são educadas assim. É nesse mundo masculino que produzem seus esquemas de pensamento, fruto das relações de poder desiguais que o constituem.

Nos cursos de formação docente há poucos componentes curriculares que discutem o tema¹¹ e nas escolas não têm espaços para discussão e reflexão sobre gênero dentro do contexto escolar, e nem nas formações continuadas, para que tais esquemas de pensamento sejam problematizados, analisados. Todavia, as crianças discutem entre elas e colocam a diferenciação entre os sexos à prova através de conversas e brincadeiras, como é observado na cena a seguir:

A turma está dispersa esperando o sinal para o recreio. As crianças ficam na porta da sala esperando ansiosamente para este momento. No meio das conversas, surge o assunto "carros". Os meninos euforicamente começam a se pronunciar sobre algumas marcas de carros, mostram alguns dos carros trazidos de casa para brincar no recreio. Então Joana, que está no meio da conversa, atentamente se pronuncia:
– Meninas não gostam de carros!
Os meninos não prestam muita atenção nela, mas a mesma continua.
– Só meninos gostam de carro! Eu não gosto de carro!
Ouvindo a declaração de Joana, Pedro ressalta:
– Minha irmã gosta de carros e sempre que meu pai compra pra mim, dá um carrinho pra ela também. Acho que ela gosta mais dos carros do que das bonecas dela! (Diário de Campo, 27/03/2018).

¹⁰ É válido ressaltar as potências e limitações dessa visão. Para Bourdieu (2003), as sociedades ocidentais se organizam a partir da visão masculina, dando pouca ação para as mulheres. Ajuda a pensar que os comportamentos masculinos e femininos são socialmente produzidos e não naturalmente impostos. Entretanto, ao enxergar a sociedade fruto de uma sociodiceia masculina, na qual o comportamento masculino é justificado (ou melhor dizendo, não precisa de justificção), dá pouca margem para ação das mulheres que, muitas vezes, na obra de Bourdieu, acabam sendo deixadas em uma posição de dominação "quase sem saída". Portanto, é importante pensar que existem relações de poder e que, de certo modo, as mulheres exercem poder quando ocupam espaços públicos, quando usam sua sensibilidade e sexualidade para demarcar uma posição, ou quando se unem a outras mulheres em movimentos mais amplos. A dominação é estrutural, mas ainda há espaço para que as mulheres atuem, embora as mudanças dessa atuação ainda não favoreçam suficientemente as mulheres a ponto de haver igualdade de direitos. O excerto do diário anterior relata uma situação acontecida com um menino, mas quantas vezes isso não acontece com meninas e mulheres na sociedade contemporânea?

¹¹ Em nossa instituição foi muito difícil inserir na última reformulação, a partir da Resolução 2 de 2015 que "Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada" (BRASIL, 2015), componentes curriculares que atendessem o parágrafo 2º do artigo 13º que estabelece que: "Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas". Hoje, já há novas diretrizes em curso e as poucas disciplinas construídas no ano de 2018 correm o risco de serem retiradas com a nova reformulação.

A cena acima faz refletir sobre os brinquedos de meninos e meninas, como se meninos só pudessem gostar ou brincar com determinados objetos como carrinhos, lutas, videogame, enquanto que meninas devem ter apreço por panelinhas e bonecas. Aqui se mostra a ação do poder normalizador novamente. Se meninas "não gostam" ou não podem brincar de carro, brincarão com o quê? Entende-se que as crianças desejam poder criar, inventar, experimentar, movimentarem-se, buscando dar outros sentidos para os brinquedos que lhes são impostos. Entretanto, faz parte dos processos identitários a exclusão de algumas possibilidades, buscando diminuir a multiplicidade. Brincar é uma das variadas formas de expressão das crianças. É durante o momento das brincadeiras que a criança explora o mundo, inverte papéis, cria, recria, dramatiza e fantasia (FINCO, 2003), ou seja, a criança rompe com as regras estabelecidas, apesar da vigilância constante dos/as professores/as.

Finco (2004) destaca que os brinquedos destinados aos meninos apresentam vinculação com a realidade e com o mundo do trabalho. Os brinquedos das meninas se destinam basicamente ao universo doméstico, às práticas do cuidado, ao passo que os brinquedos produzidos para os meninos são voltados ao mundo do trabalho fora de casa, à virilidade e à competência. Nesse sentido, percebe-se que a necessidade de construir uma diferenciação dos gêneros é muito presente na nossa sociedade. Tal diferenciação acontece nas famílias/casas, nas escolas, nos demais contextos sociais e culturais, reforçada pela indústria, pela publicidade e opera como se o fator biológico de ser menina/menino tirasse o direito de desfrutar lugares, brincar com diversos brinquedos, movimentar o corpo.

Segundo Alcântara, Dias e Givigi (2019), a escola precisa problematizar o uso de brinquedos entre meninos e meninas e discutir as diversas possibilidades de brinquedos e brincadeiras. Para os/as autores/as:

A escola não pode deixar de usar a interface entre os brinquedos e seus discursos e as relações de poder subjacentes, levando em consideração o fato de que os discursos em voga desde a tenra idade regulam e aprisionam a criança encapsulando seu funcionamento (ALCÂNTARA; DIAS; GIVIGI, 2019, p. 09, tradução nossa)¹².

É nessa problematização que reside algum potencial de transformação das relações de poder nas infâncias. Se é por meio dos brinquedos e das brincadeiras que as crianças interagem e constroem suas identidades, talvez introduzindo certos assuntos e realizando determinados questionamentos se possa fazer com que as crianças naturalizem outros modos de ser, além do aceitável em sua realidade familiar ou ancorada nos bens de consumo adquiridos. Logo, destaca-se a importância de problematizar os sentidos atribuídos às vivências cotidianas na escola, tornando-a um lugar de expressão e liberdade de ser.

Finco (2004) ressalta que não existem brinquedos "certos" ou "errados" para meninos e meninas, o importante é que tenham a liberdade para explorar todas as brincadeiras em que possam sentir prazer.

¹² Segue o texto original "The school can not avoid taking the interface between the toys and their discourses and the underlying power relations, taking into account the fact that the speeches in vogue from an early age regulate and imprison the child, encapsulating its functioning" (ALCÂNTARA; DIAS; GIVIGI, 2019, p. 09).

Logo: "As fronteiras do que é permitido e do que não é permitido, para cada sexo, não são consideradas nos momentos das brincadeiras" (FINCO, 2004, p. 78-79). Nessa direção, Furlan e Müller (2015) ressaltam que as crianças se inserem facilmente em diferentes brincadeiras, porém as professoras ficam temerosas. Segundo as autoras, em seu estudo, as professoras têm receio que os meninos brinquem de casinha e bonecas e, do mesmo modo, que as meninas brinquem com carrinho e de super-heróis, por acreditaram que as crianças podem ficar confusas quanto ao seu sexo biológico.

É desse modo que a escola, por sua vez, contribui de maneira ativa na caracterização dos comportamentos atribuídos ao gênero, incentivando de várias maneiras e moldando os estudantes a partir de uma perspectiva conservadora e preconceituosa¹³. É necessário fazer o exercício de uma escuta sensível e de um olhar atento para as questões de gênero e ter o cuidado diário para não classificar e diferenciar as crianças. Exercícios importantes desde a formação de professores para a estimulação de práticas cada vez mais inclusivas (ALCÂNTARA; DIAS; GIVIGI, 2019). Entretanto, este cuidado, que diz respeito à ação cotidiana à formação docente, é atravessado pelas suas condições de possibilidade. É possível perceber isso no relato de uma das professoras, durante as observações:

Muito interessante você (neste caso, eu/pesquisadora) estudar essa temática, no entanto, você vai ficar impressionada com o que muitas colegas de trabalho fazem, elas separam os meninos e as meninas em todas as atividades, dão coisas mais complexas e pesadas para os meninos e coisas mais delicadas para as meninas. A nossa diretora, mesmo com o mestrado, não fala sobre essas atitudes. Eu deixo que eles brinquem juntos de tudo. Seria interessante você fazer uma formação para discutir o teu trabalho conosco (Diário de Campo, 12/04/2018).

Nesse sentido, destaca-se que a formação docente e os espaços para a reflexão e discussão são importantes para o aprimoramento de conhecimentos voltados às identidades de gênero e outras temáticas. Talvez dessa forma possibilite uma problematização acerca da "norma". A escola é um lugar de pensar, de aprender, de problematizar, mas para isso é preciso que a formação docente, tanto inicial como continuada, possibilite essa discussão. Uma análise crítica do contexto e do conhecimento possibilita que, aos poucos, o pensamento construído pela sociedade sobre o que são comportamentos de meninas e o que são comportamentos de meninos, possam ser problematizados e compreendidos como construção social, passível de mudança.

Para Gonzáles (2016), os comportamentos sexistas e preconceituosos continuam a se proliferarem na escola, pois sobre o tema há silêncio, uma mistura de pedagogias conservadoras e idealistas que consideram a criança como ser além da sexualidade, alvo apenas de educação moral; desconhecimento do tema de gênero e sexualidade no ideário formativo dos professores; vinculação extrema da realidade das crianças na escola. Isso dificulta o descolamento da visão de realidade para outras, menos sexistas; a

¹³ Apesar de todas as acusações feitas à escola pelo governo atual (a saber, do Presidente Jair Bolsonaro), de ser doutrinadora, de estimular comportamentos homossexuais, entre outros, entende-se, de acordo com Louro (2008), que a escola ainda opera no reforço às desigualdades de gênero.

banalização dos direitos humanos (principalmente os das mulheres), entre outros fatores. De modo ambíguo, há silêncio nas instituições, mas, como já apresentado por Foucault (2017), do sexo muito se fala: nas práticas, nos discursos, nas reprimendas. O sexo sempre está em discussão, mesmo quando dele se parece não falar. Aqui, resta pensar estratégias de falar de gênero e sexualidade a ponto de explicitar e romper alguns preconceitos, sem continuar reproduzindo-os. Salienta-se, ainda, que a escola é parte da sociedade, e, como tal, está imersa em valores sexistas, machistas, homofóbicos que ainda perduram e são valores defendidos por uma parcela conservadora da sociedade.

Em outro momento, uma professora ressalta a dificuldade encontrada para trabalhar com o tema das identidades de gênero no contexto escolar:

É difícil lidar com esses conceitos, já que não sabemos o que as famílias enfatizam em casa. Muitas vezes digo que eles podem trabalhar todos juntos, no entanto, ficam dizendo meu pai disse que isso é coisa de menina, isso é de menino e ficam "debochando" um do outro, são poucos os que brincam juntos. Eu não sei mais o que fazer para que eles possam brincar juntos (Diário de Campo, 04/04/2018).

A sociedade ocidental, sobretudo a brasileira, é machista, patriarcal, que exclui todo comportamento considerado fora daquilo que se convencionou como "normal". As famílias têm valores construídos ao longo das gerações sob influência da igreja, do Estado, das relações sociais. A escola, como lugar de conhecimento, tem o papel de problematizar, ao mesmo tempo que precisa respeitar os valores das famílias, sem deixar de discutir esse tema, especialmente, nesse momento histórico. Ao deixar de discutir a temática, a escola compactua com o senso comum, negligenciando o caráter científico da instituição e contribuindo para a (re)produção de preconceitos e estereótipos enfatizados na sociedade.

Entende-se que há um forte apelo para que a escola seja uma instituição plural, acolhedora e emancipadora. Entretanto, suas rotinas, organizações, currículos e práticas pedagógicas operam conforme os moldes da modernidade, produzindo separações e hierarquizações, produzindo corpos dóceis (FOUCAULT, 2014), úteis: a uma ordem masculina; a um discurso de maternidade e feminilidade; a um discurso classista que separa pobres de ricos, negros de brancos, e tantas outras divisões. Portanto, o poder disciplinar exercido pela escola concorre com esses processos que aqui se buscam estimular: o rompimento ou superação da violência, do controle do corpo infantil, a possibilidade de uma sexualidade não tão controlada à criança, a estimulação a práticas de liberdade, etc.

Segundo Finco (2003), são as normas sociais que prescrevem posturas, comportamentos e atitudes diferenciadas para homens e mulheres. Desde a infância tais atitudes são enraizadas através dos relacionamentos na família, na escola e nos contextos sociais. Assim, os indivíduos vão construindo os valores, que nem sempre são explícitos, mas que sutilmente determinam os comportamentos. Nas observações realizadas foi possível perceber como essas identidades são enfatizadas:

A mãe aguarda o sinal tocar para sua filha entrar na escola e, ao mesmo tempo, conversa com outras mães que aguardam a escola abrir. Eu (observadora) fico ouvindo as conversas delas. A menina de sete anos está sentada ao lado da mãe e mostra-se bastante inquieta, tentando incansavelmente tirar seu casaco vermelho do corpo. Nisso a mãe da menina comenta com outra mãe.

– A Maria não gostou desse casaco que comprei porque diz ela que tem cor de menino. A menina mostra-se envergonhada com o comentário da mãe e esta, por sua vez, continua a explicação: – Com tudo é assim! Agora ela só quer usar rosa, rosa em tudo. Vou ter que comprar outro casaco, pois acho que ela não vai usar esse de maneira alguma (Diário de Campo, 05/04/2018).

Sobre esse relato pode-se questionar: como a menina aprendeu a classificar as cores sendo algumas de meninos, por exemplo, o vermelho, e outras cores de meninas? Será que em vez de comprar um novo casaco não seria o momento de conversar com a menina e explicar que não existem cores de meninas e cores de meninos? Como trabalhar para desconstruir esse conceito? Percebe-se que tanto a mãe quanto a menina estão enredadas nas armadilhas produzidas pela mídia e outras esferas, que têm como base os artefatos que classificam, direcionam comportamentos, cores e estilos para cada sexo.

Nesse sentido, no decorrer de suas vivências, meninos e meninas associam sistemas classificatórios que aprendem a partir da convivência com outros indivíduos; esses sistemas compõem o processo de construção de suas representações¹⁴. Podemos dizer que há um “dispositivo de sexualidade” (FOUCAULT, 2017) que a partir de representações, discursos, práticas institucionais, aprendizagens familiares, constituições legais, entre outros recursos, produzem o comportamento das crianças, desde cedo. E esses discursos de masculinidade e feminilidade se repetem nos diferentes espaços: nos desenhos animados, nos produtos da indústria, nos espaços de lazer, nas práticas familiares, etc.

Portanto não é só na escola que se aprende a ser menino ou menina, mas, sobretudo, por operação desse dispositivo de sexualidade. Assim, o sujeito (ou uma faceta de sua condição) não é produzido unicamente em um espaço, mas, sim, envolto em uma rede que faz circular e fortalecer discursos existentes, exercendo ações diferentes, mas com o mesmo objetivo: conformar o sujeito a uma determinada posição, produzir em si uma capacidade de se governar, de se relacionar socialmente, de agir conforme um regime de verdade já estabelecido.

Louro (1997) afirma que os currículos, normas, procedimentos de ensino, teorias, linguagem, materiais didáticos e processos de avaliação contribuem para as diferenças de gênero desde os primeiros anos de escolarização. Para que haja uma quebra nesse paradigma, no qual os indivíduos são “educados” de formas diferentes com base nos sexos, é necessário que haja espaços para a discussão e entendimento do que o conceito de gênero engloba.

¹⁴ O conceito de representação exprime as construções que os sujeitos constroem sobre a realidade, não sendo essa a realidade em si. Conforme Pesavento (2006, p. 49): “Os homens elaboram ideias sobre o real, que se traduzem em imagens, discursos e práticas sociais que não só qualificam o mundo como orientam o olhar e a percepção sobre esta realidade. É caracterizada por uma ação humana de re-apresentar o mundo – pela linguagem e pela forma, e também pela encenação do gesto ou pelo som. Com isto, a representação é um conceito que se caracteriza pela sua ambiguidade, de ser e não ser a coisa representada”. Portanto, não se trata da realidade ou verdade, mas, sim, uma imagem, produto de um discurso que busca produzir determinados efeitos.

Portanto, ao compreender a escola como um espaço democrático de direito, o espaço escolar pode ser pensado e discutido, abordando um currículo a partir de diferentes pontos de vista e questionando, por exemplo, as relações de gênero de um modo que não enfatize estereótipos presentes na sociedade. No entanto, não se pode esperar que a escola se organize para isso "naturalmente" e, sim, tal mudança e organização só pode ocorrer mediante lutas e resistências a práticas e discursos que conformam as crianças a determinadas identidades de gênero. Por fazer funcionar o poder disciplinar e, por haver liberdade, é que é preciso resistência, incentivando práticas de liberdade nas quais crianças possam brincar do que quiserem; espaços de discussão nos quais se possa problematizar os efeitos perversos das divisões; lugares para deixar que o pensamento e a experimentação do corpo ganhem lugar frente à ignorância e os valores conservadores e fundamentalistas.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do estudo observou-se que houve problematização acerca das identidades de gênero na escola, pois permearam/permeiam as brincadeiras infantis e algumas condutas das professoras. Sabe-se que a brincadeira possui um papel importante no processo de socialização, pois através delas as crianças criam, reinventam e reproduzem vários papéis. Foi possível identificar as crianças vivenciando e reproduzindo em suas brincadeiras, características socialmente construídas do que é ser homem e do que é ser mulher.

Do mesmo modo, percebeu-se que as professoras, muitas vezes, em suas atitudes, demonstram seus entendimentos sobre como é ser menina e ser menino, dentro da escola, de forma naturalizada. Isso, principalmente, pois têm práticas coerentes com um discurso de masculinidade forte e com discursos de feminilidade frágil. O corpo das crianças, nesse sentido, está sempre sob vigilância e controle, não pela repressão, mas pela incitação de comportamentos e pela produção de masculinidades e feminilidades específicas desde pequenos/pequenas.

As professoras, assim como atuam, estão enredadas por discursos que as fazem agir de determinados modos, seja pelos contextos sociais em que vivem, mas, principalmente, pelas identidades de gênero que assumiram. Assim, esses discursos operam pela repetição, pela descrição e, principalmente, pelo desejo insidioso de definir como os sujeitos devem se comportar, fruto de um poder disciplinar e normalizador (FOUCAULT, 2014; 2017).

Os espaços escolares são locais que englobam momentos de reprodução e controle dos estereótipos masculinos e femininos de uma determinada sociedade. Isso dependerá da maneira como são conduzidas as atividades com meninas e meninos, a organização dos espaços, o currículo e também da compreensão dos sujeitos sobre o tema.

A partir das observações foi possível perceber que as crianças, em alguns momentos de suas brincadeiras, reproduzem o aprendido socialmente e, em outros momentos, transgridem, protagonizando outras formas de ser menino ou ser menina, diferente do que foi estipulado socialmente para o sexo feminino e o sexo masculino, (re)inventando, assim, outros modos de ser. As transgressões não vêm sem reprimendas como "sabe que o colega é assim, não brinque com ele" ou "minha irmã é menina e gosta", mas são formas de resistência que as crianças conseguem protagonizar no espaço infantil. Do mesmo modo, observou-se que as marcações das diferenças de gênero são construções sociais que as crianças acabam naturalizando. Elas são construídas no contexto em que estão inseridas, com a família, mídia, escola e sociedade em geral.

A escola, por sua vez, tem um papel importante nesse sentido, pois precisa estabelecer espaços para a discussão e reflexão sobre como trabalhar as identidades de gênero no ambiente educativo. Espaços, regimentos e condutas das professoras precisam ser repensados, assim como a forma de trabalhar com as crianças sem que haja a separação dos sexos. A escola é uma forte aliada para esse processo de transformação.

Ao longo da experiência das/os pesquisadoras/es envolvidas/os, reforçada durante o desenvolvimento desta pesquisa, foi possível perceber as dificuldades encontradas pelas professoras para a discussão e reflexão das temáticas identidades de gênero e sexualidade. Não apenas nos contextos escolares como também no local da formação de professores/as, os cursos de licenciatura que, muitas vezes, não possuem disciplinas que discutam ou projetos relacionados que possibilitem temas conexos à sexualidade e gênero.

Momentos como esses servem para contribuir no entendimento de um olhar diferenciado acerca das identidades de gênero, reforçando que o conceito de gênero não se limita à perspectiva biológica, mas a uma construção social e cultural que passa por processos de idealização e modificações contínuas. Não se nasce sabendo agir como homem e mulher, mas aprende-se a ser no processo de individualização e identificação. Porém, para que essas mudanças sejam possíveis, é preciso políticas educativas, formação inicial e continuada, brinquedos e produtos da cultura, organizações institucionais e discursos que subsidiem a mudança para uma sociedade progressivamente menos machista e menos violenta contra as meninas e as mulheres.

REFERÊNCIAS

ALCÂNTARA, Juliana Nascimento; DIAS, Alfrancio Ferreira; GIVIGI, Rosa Carla de Nascimento. Play at child education: problematizing gender relations in school. **Educação (UFSM)**, Santa Maria, v. 44, n. e-20, p. 01-21, Publicação contínua, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/34607/pdf>. Acesso em: 09 fev. 2020.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação Masculina**. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertand Brasil, 2003.

BRASIL. Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 2 jul. 2015. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 18 ago. 2020.

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault**: Um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. Tradução de Ingrid Müller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

CHIZZOTTI, Antonio. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 16, n. 2, p. 221-236, 2003. Disponível em:

http://www.grupodec.net.br/wp-content/uploads/2015/10/Pesquisa_Qualitativa_em_Ciencias_Sociais_e_Humanas_-_Evolucoes_e_Desafios_1_.pdf. Acesso em: 10 fev. 2019.

FALKEMBACH, Elza M. F. Diário de Campo: um instrumento de reflexão. **Contexto e Educação**, Ijuí, ano 2. n. 7, p. 19-24, jul./set. 1987.

FERREIRA, Aurélio Buarque De Holanda. **Dicionário Aurélio Básico da Língua Portuguesa**. São Paulo: Folha de São Paulo, 1995.

FERREIRA, Manuela. "- Ela é a nossa prisioneira!" - Questões teóricas, epistemológicas e ético-metodológicas a propósito dos processos de obtenção da permissão das crianças pequenas numa pesquisa etnográfica. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 18, n. 2, p. 151-182, jul./dez. 2010. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/1524/0>. Acesso em: 10 fev. 2020.

FINCO, Daniela. Relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na Educação Infantil. **Proposições**, Campinas, v. 14, n. 42, p. 89-101, set./dez. 2003. Disponível em:

<https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/2212/42-dossie-fincod.pdf>. Acesso em: 25 out. 2017.

FINCO, Daniela. **Faca sem ponta, galinha sem pé, homem com homem, mulher com mulher**: relações de gênero nas relações de meninos e meninas na pré-escola. 2004. 184 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

FOUCAULT, Michel. **Tecnologías del yo**. I. ed. Buenos Aires: Paidós, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramallete. 42. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade**: a vontade de saber. 6. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

FURLAN, Cássia Cristina; MÜLLER, Verônica Regina. O brincar e as relações de gênero: reflexões de crianças e docentes. **Educação (UFSM)**, Santa Maria, v. 40, n. 3, p. 711-722, set./dez. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/13728>. Acesso em: 22 jan. 2019.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GONZÁLES, Carlos José Quiaragua. ¿Por qué los profesores guardan silencio acerca de la desigualdad de género en las escuelas? **Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación**, [S.l.], v. 16, n. 3, p. 01-21, set./dez. 2016. Disponível em:

<https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/26114/26392>. Acesso em: 10 fev. 2020.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. Mulheres ganham 76% da remuneração dos homens. **Ipea**, [S.l.], 15 mar. 2019. Disponível em:

https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=34627. Acesso em: 09 fev. 2020.

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

LOURO, Guacira Lopes. (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LOURO, Guacira Lopes. (Org.). **Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARTINEZ, Lucas da Silva; SALVA, Sueli. Gênero e protagonismo feminino em Star Wars: análise de notícias veiculadas em sites e blogs. **Textura**, Canoas, v. 22, n. 49, p. 41-63, jan./mar. 2020. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/5005/3665>. Acesso em: 29 jun. 2020.

MELUCCI, Alberto. **O Jogo do Eu: a mudança de si em uma sociedade global**. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2004.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. Cultura e representações, uma trajetória. **Anos 90**, Porto Alegre, v. 13, n. 23/24, p. 45-58, jan./dez. 2006. Disponível em:

<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/31549/000632033.pdf?sequence=1>. Acesso em: 10 fev. 2018.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. Rearticulando gênero e classe social. In: COSTA, Albertina; BRUSCHINI, Carmen (Orgs.). **Uma Questão de gênero**. São Paulo: Rosa dos Tempos, 1992. p. 183-215.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. Violência de gênero: lugar da práxis na construção da subjetividade. **Lutas Sociais**, São Paulo, n. 2, p. 59-79, 1997. Disponível em:

http://www4.pucsp.br/neils/downloads/v2_artigo_saffioti.pdf. Acesso em: 20 out. 2017.

SALVA, Sueli; MARTINEZ, Lucas da Silva. Dos modos de viver entre a diversidade e a universalidade a juventude na escola: narrativas sobre o ensino médio. **Cad. Pesq.**, São Luís, v. 25, n. 3, p. 147-165, jul./set. 2018. Disponível em:

<http://www.periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/9956/5850>.

Acesso em: 30 abr. 2020.

SALVA, Sueli; VINHOLES, Aline. O contexto escolar e suas práticas: reflexões sobre identidades de gênero. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 38, p. 107-121, set./dez. 2014. Disponível em:

<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24470/17448>. Acesso em: 30 abr. 2020.

SCHUTZ, Litiéli Wollmann; MARTINEZ, Lucas da Silva; SALVA, Sueli. Discutindo concepções sobre sexualidade infantil: um tema delicado. *Revista Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, v. 15, n. 31, p. 452-470, jan./mar. 2019. Disponível em:

<http://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/4682/3685>. Acesso em: 30 abr. 2020.

SCOTT, Joan Wallach. Gênero, uma categoria útil de análise histórica. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 15, n. 2, jul./dez. 1995. Disponível em:

<https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71721>. Acesso em: 25 set. 2018.

COMO CITAR ESSE ARTIGO

Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT)

SCHIITZ, Litiéli Wollmann; MARTINEZ, Lucas da Silva; SALVA, Sueli. "Ela gosta mais dos carros do que das bonecas": identidades de gênero no contexto escolar. *Debates em Educação*, Maceió, v. 12, p. 138-157, dez. 2020. ISSN 2175-6600. Disponível em:

<https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/9738>. Acesso em: dd mmm. aaaa.

American Psychological Association (APA)

Schiitz, L., Martinez, L., & Salva, S. (2020). "Ela gosta mais dos carros do que das bonecas": identidades de gênero no contexto escolar. *Debates em Educação*, 12(Esp2), 138-157. doi: <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2020v12nEsp2p138-157>