

## RELAÇÕES DE GÊNERO NA ESCOLA: RELATO DE EXPERIÊNCIA NA LICENCIATURA EM PSICOLOGIA

### GENDER RELATIONS AT SCHOOL: EXPERIENCE REPORT IN PSYCHOLOGY LICENTIATE DEGREE

Ana Paula Dias Pires<sup>1</sup>

Laura Rafaella Ramos Silva<sup>2</sup>

Janaina Cassiano Silva<sup>3</sup>

**RESUMO:** Este artigo apresenta o relato de experiência do Estágio Curricular Obrigatório: Formação do Professor de Psicologia I e II numa escola municipal do sudeste goiano do curso de Licenciatura em Psicologia de uma instituição pública no ano de 2019. O objetivo é propor uma reflexão sobre como a escola — espaço de socialização dos sujeitos em nossa sociedade — reproduz e reforça discursos sexistas, além de apresentar novas possibilidades de promoção de debates de gênero em sala de aula. Com a finalidade de relatar as experiências vivenciadas pelas estagiárias, a discussão permeia as seguintes categorias: “Análise do Projeto Político Pedagógico (PPP)”, analisando a sua construção e as discussões nele presentes; “Caracterização da escola”, mostrando que, no primeiro momento do estágio, as discentes realizaram observações participantes da rotina e do espaço escolar; “Gênero como categoria política e analítica”, em que as discussões feministas nos possibilitam perceber o gênero como conceito que lança luz sobre os aspectos socioculturais que envolvem a construção de papéis e identidades; e, por fim, “As aulas como aprendizado mútuo”, contendo o relato de atuar na sala de aula a partir da temática do gênero.


**PALAVRAS-CHAVE:** Gênero. Licenciatura em Psicologia. Relato de Experiência.

**ABSTRACT:** This article presents the experience report of the Compulsory Curricular Internship: Formation of Psychology Teacher I and II in a municipal school in the southeast of Goiás, of the Psychology Licentiate Degree course of a public institution in 2019. The objective is to propose a reflection on how the school — space of socialization of subjects in our society — reproduces and reinforces sexist discourses, besides presenting new possibilities of promoting gender debates in the classroom. In order to report the experiences lived by the trainees, the discussion permeates the following categories: Analysis of the Political Pedagogical Project (PPP), analyzing its construction and discussions present in it; Characterization of the school, showing that in the first moment of the internship, the students performed participant observations of the school routine and space; Gender as a political and analytical category, in which feminist discussions enable us to perceive gender as a concept that sheds light on the sociocultural aspects that involve the construction of roles and identities; and, finally, Classes as mutual learning, containing the report of acting in the classroom from the gender theme.


**KEYWORDS:** Gender. Psychology Licentiate Degree. Experience Report.

---


<sup>1</sup> Universidade Federal de Catalão. E-mail: anapaula.dpires@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-1281-2562>

<sup>2</sup> Universidade Federal de Uberlândia. E-mail: lauraramss@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0003-3495-2547>

<sup>3</sup> Universidade Federal de Catalão. E-mail: janacassiano@ufcat.edu.br

 <https://orcid.org/000-0003-1145-5820>

● [Informações completas da obra no final do artigo](#)

## Introdução

O presente texto consiste em um relato de experiência do trabalho realizado no Estágio em Psicologia na modalidade licenciatura, realizado em parceria entre universidade e a rede pública de educação. As atividades desenvolvidas durante o estágio tiveram a finalidade de habilitar as estagiárias ao exercício da prática docente em Psicologia, de modo a integrar os conteúdos apreendidos nas disciplinas do núcleo específico da formação do professor de Psicologia à prática da docência em instituições de ensino.

Dessa forma, apresentamos a experiência teórico-prática de duas estudantes da Licenciatura em Psicologia de uma instituição pública nas disciplinas de Estágio Curricular Obrigatório: Formação do Professor de Psicologia I e II. As atividades realizadas durante o estágio consistem na análise do Plano Político Pedagógico (PPP) da instituição de ensino; observações participantes do cotidiano escolar, das atividades e socializações; entrevista com a professora responsável pela turma; e, por fim, a realização de quatro regências/aulas na turma do 2º ano do Ensino Fundamental I num Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) de um município do sudeste goiano.

O primeiro questionamento que nos direciona às discussões sobre as relações construídas no espaço escolar diz respeito ao processo de escolarização. O Conselho Federal de Psicologia (CFP), por meio do Centro de Referência Técnica em Psicologia e Políticas Públicas (CREPOP) (2013) concebe a escola como um amplo espaço de socialização, ou hominização, fornecendo experiências e produção de conhecimento de vida, integrando os jovens e crianças às principais redes sociais de formação. Isso significa dizer que o trabalho das professoras na Teoria Histórico-Cultural possibilita refletir sobre a importância do processo educativo na humanização dos sujeitos e o modo como elas contribuem em tal processo. Diante deste panorama, nos questionamos que cultura é essa que está sendo apropriada pelos/as alunos/as. Ela reproduz, sem indagações, relações hierárquicas que corroboram com a estigmatização e sujeição da mulher? É no sentido dessas inquirições que este trabalho tende a caminhar.

É, portanto, diante da necessidade de questionar e problematizar sobre como as práticas educativas estão sendo responsáveis por difundir relações de gênero que este texto se insere. A reprodução das contradições sociais sinaliza que a escola, enquanto

instituição responsável pela formação social dos indivíduos, corrobora para que os/as estudantes internalizem influências sociais que os levam a assumirem uma divisão sexual de papéis e os aceitem como verdade inquestionável.

Logo, pensar o processo de escolarização torna-se deveras relevante: é necessário situar o contexto geral das relações de gênero que perpassam a instituição escolar, pois elas orientam os modelos, as atuações e as gestões pedagógicas. Assim, o texto tem como objetivo propor uma reflexão, a partir da experiência, sobre como a escola — espaço de socialização dos sujeitos em nossa sociedade — reproduz e reforça discursos sexistas, além de apresentar novas possibilidades de promoção de debates de gênero em sala de aula.

### **Panorama geral da experiência**

Da experiência da inserção no cotidiano escolar, as estagiárias realizaram observações participantes do vai e vem da instituição, suas atividades cotidianas e modos de socialização. Todos os encontros daí advindos constituíram diários de campo, importante modo de registro e ferramenta indispensável para a pesquisa participante.

Além disso, as discentes foram responsáveis por realizar um estudo do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola e uma entrevista com a professora responsável pela turma. Um dos aspectos que devem ser levantados é a participação da comunidade acadêmica na construção do PPP. A leitura que realizamos da realidade em questão durante o estágio aponta para a não participação dos sujeitos envolvidos no processo de escolarização, estes estão pouco imbricados na elaboração do documento. Vale sinalizar que esta é apenas uma das leituras possíveis dos processos envolvidos na organização escolar.

No segundo momento do estágio, houve a construção de planos de ensino e o planejamento de quatro regências. O que ensinar? Para quê ensinar? Quem são os/as alunos/as? Quais técnicas e métodos utilizar? São alguns dos questionamentos que devem estar presentes no decorrer deste processo, como aponta Libâneo (1994). Para o autor, é necessário reconhecer o planejamento didático-pedagógico enquanto “[...] um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social” (LIBÂNEO, 1994, p. 246). Definido como atividade docente, o planejamento vai além da organização e coordenação da atividade

didática diante dos objetivos propostos, apesar de serem elementos igualmente importantes. O planejamento possibilita constantemente momentos de pesquisa, reflexão e revisão das atividades docentes.

A partir desse ponto de vista, as quatro regências foram realizadas com uma turma de segundo ano do Ensino Fundamental I, durante o período vespertino e com duração de duas horas e meia. Em cada regência procuramos trabalhar com a temática de papéis sociais de gênero construídos desde a infância por meio do diálogo com a realidade histórica e social trazida pelos estudantes. Apesar do/a professor/a ser o principal responsável pela dinâmica da sala de aula, pois as estruturas institucionais e sociais assim prescrevem, a sala de aula é um espaço comunitário e o aprendizado é um esforço coletivo (HOOKS, 2017).

Embora tenhamos proposto estratégias e atividades, a abertura ao inesperado se fez presente nas aulas. É essa abertura que proporciona espaço para a invenção, mudança e alterações espontâneas. Bell Hooks (2017, p. 21) nos proporciona pistas importantes para compreender, a partir da pedagogia engajada, que “cada sala de aula é diferente, que as estratégias têm de ser constantemente modificadas, inventadas e reconceitualizadas para dar conta de cada nova experiência”.

Com a finalidade de relatar as experiências vivenciadas pelas estagiárias, a discussão aborda as seguintes categorias: “Análise do Projeto Político Pedagógico (PPP)”, perscrutando a sua construção e discussões nele presentes; “Caracterização da escola”, mostrando que, no primeiro momento do estágio, as discentes realizaram observações participantes da rotina e espaço escolar; “Gênero como categoria política e analítica”, em que as discussões feministas fazem-nos perceber o gênero como conceito que lança luz sobre os aspectos socioculturais que envolvem a construção de papéis e identidades; e, por fim, “As aulas como aprendizado mútuo”, contendo o relato de atuar na sala de aula a partir da temática do gênero.

### **Análise do Projeto Político Pedagógico (PPP)**

A importância da elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) reside no pressuposto de que ele estabelece os valores e o funcionamento da escola. É, portanto, um documento norteador do planejamento e estratégias que a instituição adere com vistas ao ensino e aprendizagem. A importância do PPP está justificada na medida em que “[...]”

facilita o diálogo entre os atores internos da escola e da comunidade” (PPP, 2018, p. 8), além de ter função avaliativa de todo o trabalho desenvolvido no âmbito escolar. Assim, fundamentado nas exigências da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9394 de 1996 (BRASIL, 1996), o documento analisado objetiva garantir o funcionamento escolar, tanto nos aspectos pedagógico, quanto nos físico e funcional (PPP, 2018).

De modo geral, o documento destaca que a trajetória de sua comunidade escolar, sua história e cultura são fatores importantes no percurso formativo. No entanto, um dos aspectos que apontam contradições no documento é a interação e mediação entre a comunidade escolar interna, isto é, funcionários da escola, professores/as, alunos/as, e a comunidade externa em geral. Apesar de constar no PPP a integração entre escola e comunidade, em nossas observações do cotidiano escolar e análises do documento, compreendemos que, na verdade, a relação entre comunidade e escola está distanciada.

Os princípios pedagógicos apresentados no PPP (2018, p. 12) abarcam a valorização não somente da “[...] aprendizagem racional e do aspecto cognitivo do desenvolvimento intelectual”, pois isso significaria “[...] avaliar os alunos apenas por meio de provas onde os métodos e as práticas enfocam a repetição, a memorização e não preparam o aluno para o futuro”. Com isso, o documento explicita a importância de avaliar o/a aluno/a em sua integralidade: “[...] a avaliação utilizada pela escola é preponderantemente formativa, em suas dimensões, formal e informal, contínua, cumulativa, sistemática, tendo em vista o desenvolvimento harmônico do educando em todos os aspectos de sua formação” (PPP, 2018, p. 20).

Dentre as concepções apresentadas pelo documento, a escola é caracterizada como amplo espaço de “[...] transmissão de cultura, de conhecimento científico e desenvolvimento do comportamento humano para a vida em sociedade” (PPP, 2018, p. 7). É, ainda, representada como espelho das necessidades sociais. A visão de sociedade esboçada no documento é aquela da alta performance, sujeitos que apenas reproduzem informações não são suficientes, é preciso que adquiram capacidade de pensar, trabalhar em grupos e criticar. Assim, o ensino tradicional estaria em descrédito já que não atende essa necessidade da sociedade, pois são concepções “[...] centrada[s] no professor, aulas expositivas, transmissão de conhecimento, repetição e memorização” (PPP, 2018, p. 11).

Além disso, as escolas são “[...] espaços educativos de construção de personalidade humana autônomas, nos quais os alunos aprendam a serem pessoas de bem” (PPP, 2018,

p. 12). Alguns valores morais engendram parte da concepção de sociedade e educação explicitada pelo documento. Ao participar da formação da “personalidade do aluno”, a escola “deve estimulá-lo a ter boas atitudes, por isso é evidente a necessidade de se ter uma educação voltada para o ensino de valores [...]” (PPP, 2018, p. 13). De acordo com o PPP, os valores são definidos enquanto “[...] ser pessoas de bem” e “ter boas atitudes”. São aspectos genéricos que devem ser questionados. Além disso, há uma apropriação do conceito “personalidade”, provavelmente oriundo de teorias da Psicologia, contudo, não há uma conceituação/descrição ou explicação do que esse conceito significaria.

Muitos são os questionamentos que nos suscita a leitura do documento, mas podemos sintetizá-los no distanciamento entre o discurso que é apresentado no PPP e aquilo que de fato se dá no cotidiano escolar. Essa distância inviabiliza o principal objetivo do PPP, auxiliar a comunidade acadêmica nos processos que envolvem aprendizagem e ensino.

Tratamos, até aqui, de alguns aspectos que, em teoria, norteiam a prática escolar do CEMEI. No próximo tópico, procuraremos mostrar as observações participantes realizadas no interior do funcionamento cotidiano, da rotina e do espaço escolar.

### **Caracterização da escola**

O espaço escolar, sua arquitetura e espaço físico não são neutros. Desde a forma de construção à localização e disposição dos espaços, seguem princípios racionais que colocam em evidência um determinado modelo comportamental, ou ao mesmo uma expectativa de cumpri-lo. A maneira como estão dispostas as salas das professoras, o pátio, o refeitório, os corredores, as salas de aula nos dizem da forma de circulação das pessoas, de suas funções e de determinadas concepções educativas. O ambiente escolar é construído de forma a levar seus usuários à sala de aula, ao local supostamente privilegiado do processo educativo (DAYRELL, 1996).

O arranjo da sala de aula nos chama especial atenção, já que, como afirmado anteriormente, engendra concepção de educação. A sala do Fundamental I é pequena, assim como as demais: um ventilador sopra precariamente um vento para amenizar o calor de vários corpos reunidos num só lugar. Janelas abertas. Nas paredes, figuras coloridas coladas, desenhos de crianças, números e letras alfabéticas, como um especial lembrete sobre as atividades que ali se exercem. Na frente o quadro de giz, acompanhado, logo em



seguida, da mesa da professora regente. As carteiras enfileiradas uma a frente da outra e todas de frente para o quadro. Sentadas dessa maneira, os estudantes só olham então para sua frente, não há diálogo, uma vez que é preciso torcer o corpo para que, enfim, se possa olhar para o outro. Diríamos uma espécie de cabresto mais ou menos invisível, mas muito presente. Conversas não são permitidas. A atenção deve estar voltada para frente, para o quadro de giz e para a professora.

A nítida separação entre os que sabem e os que não sabem manifesta-se mesmo na disposição das carteiras. Esse arranjo da sala de aula parece-nos refletir aquilo que Paulo Freire (2015) se dedica a recusar: o ensino bancário, que deforma a criatividade. Trata-se, pois, de um anti-diálogo, de relações verticais e hierarquizadas. Aos alunos/as, espera-se passividade e conhecimento memorizado. Ao professor/a, o detentor do saber, é relegado a função de depositar o conhecimento no educando. Relações construídas em sala de aula — e também fora dela —, cabe lembrar, são “[...] apenas um fruto de circunstâncias históricas que podem e devem ser transformadas” (FREIRE, 2015, p. 12).

Todavia, isso não significa que os/as alunos/as não criem estratégias de apropriação do espaço escolar que lhes pertencem, “recriando neles novos sentidos e suas próprias formas de sociabilidade” (DAYRELL, 1996, p. 147). São as maneiras como se davam as interações com o mundo ao redor, com os objetos e com os colegas que trazem a diferença para a sala de aula. Nossa própria presença ao fundo da sala durante as aulas causa intensa modificação nas dinâmicas às quais os estudantes estão integrados.

Concernente aos rituais cotidianos, as atividades diárias, tanto da equipe pedagógica quanto dos/as alunos/as nos dias em que as observações foram realizadas, correspondem, ordinariamente, a chegada dos/as alunos/as, formação das filas e momentos de socialização que acontecem no recreio. Durante nossa estadia na escola, observamos que as atividades extrassala se resumem àquelas destinadas aos momentos festivos do calendário, tais como o Dia das Mães e festa junina. O planejamento escolar está entremeado aos rituais comemorativos, momentos estes que, de acordo com Dayrell (1996, p. 150), “[...] garantem a reprodução de valores considerados universais na nossa cultura”. Alguns desses rituais comemorativos desconsideram as variadas configurações familiares, a diversidade religiosa e a real participação ativa desses alunos na construção das comemorações. Ao mesmo tempo, aos nossos olhos, tais momentos se destacam como

uma distração do conteúdo oficial ministrado nas aulas e permitem explorar o vai e vem dos corpos, a brincadeira e a ludicidade.

Nossa trajetória até este momento do texto possibilitou situarmos as práticas pedagógicas suplantadas por documentos oficiais, assim como parte do cotidiano escolar. Resta-nos, no entanto, estabelecer o contexto geral das relações de gênero, pois é a partir dessas relações que serão estruturadas as propostas de regências/aulas.

### **Gênero como categoria política e analítica**

Compreendemos que “[...] as relações sociais e vínculos estabelecidos são fundamentais, tendo em vista que é nesse contexto relacional que o sujeito se constitui como tal, na sua singularidade” (ROS; ABELLA, 2008, p. 288). Isso significa dizer que é no espaço da relação com o outro, nos termos de Ros e Abella (2008), no espaço da “intersubjetividade”, no movimento do sujeito em meio às relações sociais que se torna possível a singularização. O que seria a escola senão um espaço ímpar na construção dessas relações e vínculos?

Em meados da década de 1990 surgem discussões sobre a concepção binária sobre sexo e gênero. Delegamos ao sexo “[...] aspectos biológicos inatos a primazia pelas definições das características psicológicas e subjetivas dos indivíduos” (TULIO, 2014, p. 128). As características psicológicas e sociais dos indivíduos seriam, portanto, produto dos corpos naturais e anatomicamente diferentes, sendo que “A diferença biológica dos sexos definiria rígidos papéis de gênero e de vivência da sexualidade” (TULIO, 2014, p. 128). Por um lado, as mulheres seriam delicadas, servis e frágeis, e por outro, os homens seriam viris, proativos, violentos. Concepções estas ainda muito reproduzidas e legitimadas pela Ciência e outras instituições.

Em contrapartida, o conceito de gênero lança luz sobre os aspectos socioculturais que envolvem a construção de papéis e identidades. Tulio (2014, p. 134) compreende o gênero que contrapõe o sexo biológico: “[...] o gênero não seria a diferença sexual, mas sim as representações e as relações (de poder) produzidas a partir da constatável diferença sexual e, portanto, passíveis de alteração”. O gênero é imbuído de sentidos e significados — não biologicamente determinados — que constroem relações de poder entre homens e mulheres. Na realidade nós nos construímos e somos construídos em meios às relações de poder e dos discursos sobre gênero e sexualidade, na medida em que “[...] homens e



mulheres não são corpos biológicos atemporais nem naturais, são nomeações e ações possíveis que organizam relações sociais” (TULIO, 2014, p. 138-139).

A proposta aqui é um pensamento plural que perceba as construções socio-históricas das relações de gênero e escape das explicações reducionistas, biológicas e orgânicas, legitimadoras da desigualdade. Gênero é, por conseguinte, tomado como uma ferramenta analítica e política, já que é no campo social que se constrói relações discrepantes entre sujeitos. Afinal, é “natural” que meninas e meninos se separem nas filas, grupos, quadras e recreação? Tal como afirma Louro (2011, p. 63):

Os sentidos precisam estar afiados para que sejamos capazes de ver, ouvir, sentir as múltiplas formas de constituição dos sujeitos implicados na concepção, na organização e no fazer cotidiano. O olhar precisa esquadrihar as paredes, percorrer os corredores e salas, deter-se nas pessoas, nos seus gestos, suas roupas; é preciso perceber os sons, as falas, as sinetas e os silêncios; é necessário sentir os cheiros especiais; as cadências e os ritmos marcando os movimentos de adultos e crianças.

As concepções fortemente polarizadas entre os gêneros, tais como “[...] o feminino em oposição ao masculino; razão/sentimento; teoria/prática; público/privado” (LOURO, 2011, p. 7), diluem as pluralidades existentes próprias da condição humana. Romper com esses processos polares perpassa pela afetação e construção de múltiplos saberes, sujeitos e modos de existência. Assim, educar homens e mulheres para uma sociedade democrática e igualitária requer reflexão coletiva, dinâmica e permanente (AUAD, 2006, p. 14).

Pensar gênero como categoria política de análise auxilia a compreender que, inicialmente relacionada às distinções biológicas, a assimetria entre os gêneros serve ao propósito de justificar o abismo entre homens e mulheres, seja no senso comum ou na linguagem científica, uma vez que

Teorias foram construídas e utilizadas para ‘provar’ distinções físicas, psíquicas, comportamentais; para indicar diferentes habilidades sociais, talentos ou aptidões; para justificar os lugares sociais, as possibilidades e os destinos ‘próprios’ de cada gênero (LOURO, 2011, p. 49).

Mas não são, por si só, as características orgânicas que produzem a diferença. São as maneiras como sentidos e significados são atribuídos a elas, como são representados e valorizados, que constitui, efetivamente, “[...] o que é feminino ou masculino em uma dada sociedade e em um dado momento histórico” (LOURO, 2011, p. 25).

Evidenciamos a socialização e o gênero como categorias norteadoras. Convém agora contextualizar os preparativos que conduziram às atividades realizadas, as afetações e contribuições acerca das relações de gênero em contexto de sala de aula no Ensino Fundamental I.

### **Relações de gênero na escola: as aulas como aprendizado mútuo**

Inserida num espaço sociocultural dominado pelas desigualdades de gênero, a instituição escolar se constitui enquanto parte fundamental do processo de interiorização das representações, normas, valores sociais e modos de existência que respondam às exigências de nossa sociedade. Essas relações vivenciadas pelas crianças são perpassadas por estereótipos de papéis sexuais, comportamentos já predeterminados e preconcebidos (FINCO, 2016). A escola demarca os espaços simbólicos e físicos que cada sujeito deve ocupar, de modo que meninas e meninos, juntos, habitam a instituição escolar, mas desde a mais tenra infância possuem os papéis sociais de gênero bem definidos.

O que pretendemos ressaltar é que a escola pode ser o lugar que desempenha o papel segregante e excludente, que opera sob o signo da aprendizagem pela separação, ou, ao contrário, pode ser uma instituição transformadora ao engendrar pedagogias e práticas emancipadoras que coloquem em questão valores reproduzidos em sociedade. É indispensável questionar não apenas o que está sendo ensinado, como também os sentidos produzidos a partir daquilo que se aprende:

Se admitimos que a escola não apenas transmite conhecimentos, nem mesmo apenas os produz, mas que ela também fabrica sujeitos, produz identidades étnicas, de gênero, de classe; se reconhecermos que essas identificações estão sendo produzidas através de relações de desigualdade; se admitirmos que a escola está intrinsecamente comprometida com a manutenção de uma sociedade dividida e que faz isso cotidianamente, com nossa participação ou omissão; se acreditamos que a prática escolar é historicamente contingente e que é uma prática política; e, por fim, se não nos sentimos conformes com essas divisões sociais, então, certamente, encontramos justificativas não apenas para observar, mas especialmente, para tentar interferir na continuidade dessas desigualdades (LOURO, 2011, p. 89-90).

Depois de três disciplinas ministradas pela professora, chega o momento aguardado do recreio. Organizados em filas, fomos caminhando juntos para o refeitório, onde a entrega do lanche da tarde nos aguardava. Certos grupos de alunos/as nos chamaram para sentar mais próximos deles. A mesa reservada para o lanche é dividida sumariamente: meninos de um lado e meninas de outro, como água e óleo. Os meninos brincam de queda de braço.

Já as meninas caminham pelo ambiente com seus bichos de pelúcia e revistas juvenis. Da maneira como os corpos estavam dispostos no espaço escolar, essa separação estava tida como natural. Após o lanche, a professora dá sinal de que todos podem sair para o recreio, chegou o único momento reservado à brincadeira.

A primeira aula aconteceu no dia 25 de outubro de 2019, às 13h e a encerramos às 15h20. A atividade que preparamos consistiu em dividir a turma em dois grupos e estes desenharem em folhas de papel pardo um corpo “de menino” e um “de menina”. Seria necessário que se colocasse o maior número de características que conseguissem — cabelo, cor dos olhos, da pele, roupas, nome, o que eles mais gostam de fazer, preferências de brinquedos e brincadeiras, ideias futuras. Assim, esse primeiro momento permitiu perceber quais as representações que os educandos tinham sobre o feminino e o masculino. A partir daquilo que foi trazido por eles, fomos capazes de iniciar o diálogo.

Nesta primeira atividade foi solicitado para que as alunas e os alunos se organizassem num círculo para que, em seguida, dois grupos se formassem. Uma das alunas questionou se os grupos seriam formados por meninas e outro por meninos. Nosso intuito era que eles se misturassem, mas deixamos que fizessem suas próprias escolhas sobre a formação do grupo. Sobre essa situação, percebemos que amiúde a escola exerce uma ação distintiva e disciplinar:

Ela se incumbiu de separar os sujeitos – tornando aqueles que neles entravam distintos dos outros, o que a ela não tinha acesso. Ela dividiu, também, internamente, os que lá estavam, através de múltiplos mecanismos de classificação, ordenamento, hierarquização (LOURO, 2011, p. 61).

Logo, não se trata de uma separação física e material, mas que se efetiva de maneira simbólica.

Sentados todos no chão da sala, o grupo 1 ficou responsável pelo desenho de um menino, já o grupo 2 o de uma menina. A movimentação foi intensa. Os/as alunos/as não conversam entre si sobre o que para eles seria um menino, simplesmente desenhavam. Em vários momentos colocavam para nós, personagens secundárias naquele instante, dilemas sobre como fazer.

Ao fim, os desenhos pareciam andrógenos. O nome da pessoa desenhada pelo grupo 2 era Ana Laís. A personagem possuía olhos azuis, colocaram-lhe óculos coloridos, cabelos longos, lisos e pretos, piercing no nariz. O tom da pele, os estudantes disseram,

era cor de “rosa pele”. Conversamos sobre as diferentes maneiras de ser e estar no mundo, já que o protagonismo era dado por um padrão estético branco. Ana Laís possuía, ainda, tatuagens. Sua roupa é colorida, com nuvens e âncoras. Sua cor preferida é o roxo. Ela gosta tanto de jogar futebol, empinar pipa quanto brincar de boneca. Um dos alunos diz que ela gosta de gatos e cachorros. Outro aluno fala que gosta de olhar as estrelas e de viajar. Todos colocam lugares pelos quais ela gosta de passear, e isso inclui até a lua. Ela é eclética quanto ao seu gosto musical, gosta de sertanejo, eletrônica e forró. Quer ser professora e médica também.

O nome da personagem desenhada pelo grupo 1 era Vitor Silva e tinha uma orelha maior que a outra. Possuía várias tatuagens pelo corpo e inúmeros piercings. Gostava de rock e guitarra. Almejava ser professor, médico e engenheiro. Os estudantes, entusiasmados por desenhar um corpo, começaram a traçar seus órgãos internos e externos, estômago, intestino e pênis. O tom da pele variava entre verde e roxo e azul. Logo o desenho no papel não foi mais suficiente e passou para a própria pele dos/as alunos/as, mãos e braços foram pintados com canetinhas. Era preciso inventar, ficcionar o próprio corpo também.

O segundo encontro aconteceu no dia 29 de outubro de 2019. A ideia inicial era a contação de histórias. A literatura infantil se constitui enquanto instrumento primordial para a estimulação de um conhecimento de mundo das crianças, suscitando descobertas e interação social. A literatura serve como instrumento de formação (PAULINO, 2012). A obra escolhida foi **A princesa Sabichona** (COLE, 1998), a qual gira em torno de uma princesa que se diferencia bastante daquelas dos contos de fadas clássicos, pois se recusa a casar. Em sala de aula, retomamos alguns pontos do encontro anterior. Propomos aos alunos que fossem ao quadro escrever sobre a experiência. Após esse momento, a turma se dirigiu ao cantinho da leitura para a contação da história, estimulando a participação e interação das crianças. A história da princesa Sabichona (COLE, 1998) foi se compondo através dos comentários das crianças acerca dos desenhos do livro, relacionando-as à própria experiência e vida. Conversamos sobre a princesa Sabichona não demonstrar interesse em se casar e sobre o que havia de diferente naquela história em que se questiona, de modo lúdico, os comportamentos socialmente esperados para meninas e meninos.

Transgredindo os papéis sociais que lhe são impostos, tais como: meninas são delicadas, dependentes e obedientes; meninos são fortes, corajosos e criativos, essas

histórias refletem sobre as inúmeras possibilidades de se experimentar a sexualidade, (re)construindo novos modos de ser e estar no mundo mediante a construção hegemônica de gênero. Nesse sentido, a literatura infantil não sexista se torna uma aliada para refletir, de forma lúdica, as relações de gênero e as representações sociais de meninas e meninos e, assim, como aponta Vidal (2008, p. 139), “[...] as histórias infantis não sexistas nos seus textos (e ilustrações) também carregam representações, que poderão produzir seus efeitos sobre os sujeitos”, possibilitando a emergência de uma consciência sobre essas relações discrepantes.

Ao fim da leitura comentada, propomos uma atividade de desenho que contasse uma história diferente dos contos de fadas tradicionais, como o da história lida. Em folhas de papel almaço, os estudantes desenharam ora princesas arqueiras ora com cabelo cacheado. Uma princesa que ia ao zoológico e não ao castelo, além de um príncipe que ficava preso no castelo e a princesa que viria salvá-lo. Embora tais aspectos que fogem ao tradicional estejam presentes nos desenhos, as referências aos estereótipos em que o menino joga bola e a menina se preocupa com o par romântico não deixaram de existir. No entanto, o importante foi conseguir dialogar com essas perspectivas.

A terceira aula ocorreu no dia 8 de novembro de 2019. A proposta foi pautada sobre a diversificação profissional e como ela é atravessada por relações de gênero. O objetivo era propor uma reflexão lúdica sobre a construção de profissões “de mulheres” e “de homens”. Iniciamos perguntando aos alunos/as sobre o que era profissão e quais eles conheciam. “É onde a gente trabalha pra ganhar dinheiro”, alguns responderam. Assim, levamos revistas e solicitamos que os educandos recortassem gravuras que representavam, de alguma maneira, algumas profissões. As imagens, depois de recortadas, foram colocadas em dois círculos — de “menina” e de “menino” — de acordo com a maneira que eles/as encaravam as profissões. A conversa e a atividade giraram em torno do fato de que todas as profissões podem ser exercidas por mulheres e homens.

Algumas profissões que as crianças colocaram foram: costureira, cozinheira, construtor, pedreiro e professora. Todos queriam contribuir para a discussão. Uma aluna diz que sua mãe não trabalha, ela fica em casa. Questionamos juntamente com os estudantes se quem fica em casa realmente não trabalha, se o trabalho doméstico realmente não constitui um trabalho, mesmo que não remunerado. Nessa atividade, as crianças colocaram no círculo que representava os meninos profissões como detetive,

construtor, jogador de futebol, cozinheiro, professor, militar e veterinário. Já no círculo referente às meninas, profissões como modelo, maquiadora, dançarina de balé e mergulhadora foram inseridas.

Os estigmas do gênero se inscrevem em nossos corpos e um longo aprendizado se encarrega de “[...] colocar cada qual no seu lugar” (LOURO, 2011, p. 64). Os jogos e brincadeiras também se tornam expressivos, tornando visíveis as relações de gênero que vão sendo construídas e que fabricam, ao mesmo tempo, corpos distintos. Apesar das desigualdades pautadas no gênero serem construídas socialmente, há no imaginário cultural que as diferenças entre mulheres e homens são naturais e, assim, mulheres assumem profissões que se relacionam com o cuidado e homens assumem papéis de liderança.

Desse ponto de vista, as meninas passeiam delicadas “[...] de mãos dadas, com intimidade, confiança e presença discreta no espaço” (AUAD, 2006, p. 51). Da mesma forma, os meninos lutam, correm e se apropriam jubilosos do espaço: “Podemos perceber, certos modos, da quadra à classe, em que as relações de gênero são elementos significativos nas vivências de meninas e meninos” (AUAD, 2006, p. 28). Nesse sentido, a realidade social contribui para a construção das relações de gênero e de poder, de modo que meninas e meninos são qualificados e nomeados desde a infância: meninas são delicadas, quietas e princesas, enquanto os meninos são espertos, barulhentos e heróis.

Pouco a pouco, a discussão sobre o espaço de interseção foi se formando a partir da mediação das estagiárias, perguntando se as profissões poderiam ser realizadas por homens e mulheres. Ao ponto de se construir, em conjunto com as crianças, a proposta de que todas as profissões poderiam ser realizadas por homens e mulheres, sem distinção.

Para a última aula, que ocorreu no dia 13 de novembro de 2019, reservamos dois vídeos para o início da conversa com as alunas e os alunos: “Turma da Mônica: Brincando de boneca” e “Tv Piá: Menino Brinca de boneca?”. O primeiro era um episódio de **Turma da Mônica** em que Cascão, com medo da chuva, precisa se refugiar na casa de Magali, assim os dois se engajam numa brincadeira de boneca. Em uma das cenas, Cascão se esconde ao ver que seus amigos estão por perto. Perguntamos aos estudantes do porquê eles achavam que a personagem havia se comportado dessa maneira. A resposta que recebemos foi de que “menino pode sim brincar de boneca e menina pode fazer o que ela quiser também”. Já o segundo vídeo diz respeito a uma entrevista com crianças de cerca



de 7-10 anos de idade com a seguinte pergunta: Menino brinca de boneca? A partir do que as crianças traziam de suas vivências, surgiu a discussão sobre os termos “boiola”, “gay”, “viado”, “mulhezinha” e “sapatão”.

Além disso, realizamos um jogo que conta a história de um “extraterrestre” que acabou de chegar à Terra e gostaria de saber o que é um homem/menino e o que é uma mulher/menina e, com isso, as alunas e os alunos ficaram responsáveis por explicar ao extraterrestre o que é uma mulher ou um homem, com o intuito de finalizar as séries de reflexões que estão sendo construídas desde os primeiros encontros. Surgiram várias explicações de algo complexo: menina tem cabelo grande e menino tem cabelo curto. Ao mesmo tempo, questionavam se meninas também tinham cabelos curtos e meninos também poderiam ter cabelo longo. Por fim, um dos alunos diz que menina tem “perereca” e menino tem “piupiu”. Conversamos sobre os nomes corretos, já que a “perereca” era um animal, e que essa parte do corpo da menina se chamava vulva ou vagina. O que estavam nomeando de “piupiu” se chamava pênis. Risadas foram provocadas. Falar do próprio corpo pareceu ser parte importante das aulas.

Por fim, cabe ainda ressaltarmos que em todas as aulas as avaliações estavam presentes, e não apenas ao fim. Desenhos, discussões, atividades escritas e debates foram os meios pelos quais nos valem da avaliação. Segundo Libâneo (1994), a avaliação é fundamental no processo de ensino e aprendizagem. Ela não deve ser restrita à uma prova e atribuições de notas como meio para punição do/a aluno/a, mas desempenha uma importante função pedagógico-didática ao fornecer ao professor/a elementos que possibilite a reflexão de sua própria prática, de diagnóstico, verificação e controle do rendimento escolar.

### **Considerações Finais**

É sob o olhar de autores que privilegiam a construção sócio-histórica da humanidade que se torna possível compreender que a construção do ser no mundo se faz nas tensões sociais, culturais e históricas. É permeando essas tensões que o humano é capaz de apreender a realidade a sua volta. Daí advém a ressalva que o artigo propõe: compreender a escola como espaço privilegiado de relações e tensões, sendo que ela pode desempenhar o papel de segregação e exclusão, que opera sob o signo da aprendizagem pela separação ou, ao contrário, pode ser uma instituição transformadora ao engendrar

pedagogias e práticas emancipadoras que coloquem em questão valores reproduzidos em sociedade. Mas esta última só é possível ao se admitir a escola enquanto espaço que não transmite conhecimento tão somente, nem apenas os produz, mas engendra sujeitos e identidades étnicas, de gênero e de classe. É indispensável questionar não apenas o que está sendo ensinado, mas os sentidos produzidos a partir daquilo que se aprende.

Nas análises sobre a escolarização predominam abordagens que colocam em evidência a força das macroestruturais como determinantes de todos os aspectos escolares. Apesar disso, a experiência vivida e apresentada neste texto mostra que é necessário compreender a escola em sua integralidade sociocultural, no seu cotidiano, as relações sociais entre os atores da realidade e as apropriações que os sujeitos concretos fazem desse espaço. Isso porque os sujeitos não padecem passivamente diante do processo de aprendizagem. Envolvidos ativamente, os/as alunos/as respondem, recusam ou aceitam os gestos, movimentos, sentidos e preferências reproduzidos no espaço escolar.

A aprendizagem os atravessa e os afeta, torna-se, não sem dor, parte de seu corpo. Gênero é, portanto, uma ferramenta analítica e política a um só tempo, pois é a partir dele — assim como as identidades de raça e classe — que se apercebe as construções socio-históricas que escapolem ao reducionismo biologicista sobre as relações sociais no âmbito escolar. Essa categoria lança luz sobre sons, fala, silêncios, gestos e roupas que engessam o feminino e o masculino num dado tempo e espaço, mas também permite o olhar sobre as pluralidades existentes próprias da condição humana.

Durante as aulas ministradas, embora tenhamos levado algumas referências, os alunos se colocaram como ativos na construção das dinâmicas. Mesmo com algumas limitações, o exercício proposto — por nós, estagiárias, e pelos estudantes — representou um lugar de possibilidades. Neste lugar, tivemos a oportunidade de trabalhar algumas amarras e, talvez, germinar o alimento para atravessar limites.

## Referências

AUAD, D. **Educar meninas e meninos**: relações de gênero na escola. São Paulo: Contexto, 2006.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 10 dez. 2022.

BRINCANDO de boneca | Turma da Mônica. [S. l.: s. n.], 2013. 1 vídeo (7min). Publicado pelo canal Turma da Mônica. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=BtliBjL43kE&t=1s>. Acesso em: 15 set. 2022.

COLE, B. **A princesa Sabichona**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (CFP). **Referências técnicas para Atuação de Psicólogas(os) na Educação Básica**. Brasília: CFP, 2013. Disponível em: <https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2013/04/Refer%C3%A2ncias-T%C3%A9cnicas-para-Atua%C3%A7%C3%A3o-de-Psicologas-os-na-educa%C3%A7%C3%A3o-b%C3%A1sica.pdf>. Acesso em: 10 dez. de 2022.

DAYRELL, J. A escola como espaço sócio-cultural. In: DAYRELL, J. **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1996. p. 137-161.

FINCO, D. F. Relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na educação infantil. **Pro-Posições**, Campinas, v. 14, n. 3, p. 89-101. 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643863>. Acesso em: 10 dez. de 2022.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez Editora, 1994.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 2011.

MENINO brinca de boneca? [S. l.: s. n.], 2011. 1 vídeo (2min). Publicado pelo canal Piá na Web. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=heCKfR83kQI&t=1s>. Acesso em: 15 set. 2022.

PAULINO, R. V. S. **A importância da literatura na sala de aula**. Guarabira: UEPB, 2012.

PPP - **Projeto Político Pedagógico**. Nome da Escola. Mimeo. Cidade, 2018.

ROS, S. Z.; ABELLA, S. I. S. Constituição do sujeito e relações de gênero em um contexto de ensinar e aprender. In: PLONER, K. S. *et al.* (Org). **Ética e paradigmas na psicologia social**. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2008. p. 287-298.



TULIO, R. de. Teorias de gênero: principais contribuições teóricas oferecidas pelas perspectivas contemporâneas. **Gênero**, Niterói, v. 14, n. 2, p. 125-148. 2014. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistagenero/article/view/31193>. Acesso em: 10 dez. 2022.


VIDAL, F. F. **Príncipes, princesas, sapos, bruxas e fadas**: os “novos contos de fadas” ensinando sobre infâncias e relações de gênero e sexualidade na contemporaneidade. 2008. 241f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/14655/000659094.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 10 dez. 2022.

## NOTAS

### IDENTIFICAÇÃO DE AUTORIA


**Ana Paula Días Pires**. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Catalão, Catalão, GO, Brasil.

E-mail: [anapaula.dpires@gmail.com](mailto:anapaula.dpires@gmail.com)

 <https://orcid.org/0000-0002-1281-2562>

**Laura Rafaella Ramos Silva**. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG, Brasil.

E-mail: [lauraramss@gmail.com](mailto:lauraramss@gmail.com)

 <https://orcid.org/0000-0003-3495-2547>

**Janaina Cassiano Silva**. Doutora em Educação. Universidade Federal de Catalão, Catalão, GO, Brasil.

E-mail: [janacassiano@ufcat.edu.br](mailto:janacassiano@ufcat.edu.br)

 <https://orcid.org/000-0003-1145-5820>

### AGRADECIMENTOS

Não se aplica.

### FINANCIAMENTO

Não se aplica.

### CONSENTIMENTO DE USO DE IMAGEM

Não se aplica.

### APROVAÇÃO DE COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

Não se aplica.

### LICENÇA DE USO

Autores mantêm os direitos autorais e concedem à revista ENSIN@ UFMS – ISSN 2525-7056 o direito de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a Licença Creative Commons Attribution (CC BY-NC-SA 4.0), que permite compartilhar e adaptar o trabalho, para fins não comerciais, reconhecendo a autoria do texto e publicação inicial neste periódico, desde que adotem a mesma licença, compartilhar igual.

### EDITORES

Patricia Helena Mirandola Garcia, Eugenia Brunilda Opazo Uribe, Gerson dos Santos Farias.

### HISTÓRICO

Recebido em: 30/08/2022 - Aprovado em: 05/12/2022 – Publicado em: 20/12/2022.



**COMO CITAR**

PIRES, A. P. D.; SILVA, L. R. R.; SILVA, J. C. Relações de Gênero na Escola: Relato de Experiência na Licenciatura em Psicologia. **Revista ENSIN@ UFMS**, Três Lagoas, v. 3, n. 7, p. 156-174. 2022.