

CRIANÇAS, GÉNERO E EDUCAÇÃO

Teresa Sarmento

Instituto de Educação, Universidade do Minho
TSarmento@ie.uminho.pt | <https://orcid.org/0000-0002-2371-399X/>

Anabela Mota

Instituto de Educação, Universidade do Minho
anabela.mota2009@gmail.com | <https://orcid.org/0000-0002-1349-5589>

Resumo

A sociedade ocidental que nos acolhe e na qual vivenciamos os nossos direitos e deveres cívicos apresenta-se, na atualidade, com conquistas na evolução tecnológica e digital, na crescente acessibilidade a cuidados de saúde, de educação, a melhores oportunidades de qualidade de vida, entre outras. Ao mesmo tempo, tem-se proclamado mais consciente face a questões humanitárias, travando lutas na defesa por direitos universais, de modo a que os fossos existentes sejam diminuídos, no sentido de que todos possam afirmar um papel ativo como cidadãos informados e detentores de uma voz audível e visível, de modo eficaz. A importância e a credibilidade face à primeira infância têm vindo a progredir, procurando que a cidadania seja vivida desde a mais tenra idade, alertando para a solidariedade, a tolerância, o pensamento livre e um espírito crítico enquanto valores centrais para uma sociedade equilibrada. O objeto de estudo deste trabalho foca-se nas conceções e práticas das crianças face a questões de género e às desigualdades envolvidas ao seu conceito e experiência. O presente artigo baseia-se num estudo etnográfico realizado com um grupo de onze crianças de uma sala de jardim de infância, com idades de quatro e cinco anos, bem como a educadora de infância do respetivo grupo, e teve como objetivo perceber de que modo a questão de estereótipos género se encontra presente na sua vida e como se reflete nos seus quotidianos e interações. O levantamento de dados foi feito com o recurso à observação, a notas e diários de campo, a entrevistas e a meios audiovisuais, como fotografias e vídeos. Esta investigação alerta para o papel da escola e dos educadores de infância e professores na veiculação de estereótipos condicionantes de pensamentos e ações, bem como



para a necessidade de uma atitude reflexiva e (auto)crítica, de modo a reconduzir as práticas pedagógicas de modo mais consciente e intencional. A riqueza deste trabalho consiste na autenticidade e espontaneidade manifestas nas interações e posturas das crianças, permitindo observações e recolhas de dados genuínas. Tão importante como isso, senão mais, é a constatação de estas serem idades ideais para se educar com vista a uma cidadania ativa, uma vez que as crianças se encontram numa fase de construção de identidade, descoberta de personalidade, e posicionamento nos vários contextos sociais em que está inserida.

Palavras-chave: Género; Educação; Infância; Cidadania.

Abstract

The western society that welcomes us and in which we experience our civic rights and duties presents itself, today, with achievements in technological and digital evolution, in the increasing accessibility to health care, education, better opportunities for quality of life, among others. At the same time, it has proclaimed itself more aware of humanitarian issues, fighting in defense of universal rights, so that existing gaps are reduced, in the sense that everyone can assert an active role as informed citizens and holders of a audible and visible voice effectively. The importance and credibility of early childhood has been progressing, seeking to ensure that citizenship is lived from an early age, alerting to solidarity, tolerance, free thinking and a critical spirit as core values for a balanced society. The object of study of this work focuses on the conceptions and practices of children in the face of gender issues and the inequalities involved in their concept and experience. This article is based on an ethnographic study carried out with a group of eleven children from a kindergarten room, aged four and five years, as well as the kindergarten teacher of the respective group, and aimed to understand how the issue of gender is present in their lives and how it is reflected in their daily lives and interactions. Data collection was carried out using observation, notes and field diaries and audiovisual media, such as photographs and videos. This investigation alerts to the role of the school and of kindergarten teachers and teachers in the propagation of stereotypes that condition thoughts and actions, as well as the need for a reflective and (self)critical attitude, in order to guide pedagogical practices more conscious and intentional. The richness of this work lies in the authenticity and

spontaneity manifested in the interactions and postures of the children, allowing for genuine observations and data collection, using notes and field diaries and audiovisual media such as photographs and videos. Just as important, if not more, is the realization that these are the ideal ages to educate with a view to active citizenship, since children are in a phase of identity construction, personality discovery, and positioning in various social contexts, in which it is inserted.

Keywords: Society; Gender; Education; Childhood; Citizenship.

Introdução

O presente artigo tem por objetivo principal divulgar e promover a reflexão de estudos sobre políticas públicas, pesquisas e práticas pedagógicas. Na verdade, o gênero e a sua relação com a infância não têm, ainda, o espaço e o destaque necessários na fundamentação e muito menos na prática educativa. Apesar dos estudos já realizados, da sua contemplação nas *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (Silva et al., 2016), nos vários *Guiões de Educação, Gênero e Cidadania* (Cardona, 2015) ou até mesmo em diversos trabalhos e dissertações já realizadas sobre a temática, é indispensável o repensar e o reajuste à sociedade em constante mudança, e com tudo o que isso implica.

No estudo etnográfico em que se baseia o presente texto, intitulado *O Gênero na Primeira Infância* (Mota, 2022), procurou-se descortinar se na faixa etária dos 4 e 5 anos de idade, as crianças já têm comportamentos e modos de estar estereotipados, de que forma os internalizaram e que postura evidenciam sobre os mesmos.

É indiscutível que desde a mais tenra idade nos devemos debruçar em educar crianças com vista à emancipação de um pensamento livre, de um espírito livre e de uma voz impactante, produtora de culturas, narrativas e de mudança. Nesta ordem de ideias, o caminho para a desconstrução de padrões binários entre o masculino e o feminino, nasce em contextos propícios a relações sociais espontâneas, em que a expressividade não deve conhecer barreiras, e as atitudes devem ser estimuladas partindo de valores e princípios promotores pelo respeito entre todos de igual modo, favorecendo o desenvolvimento de opiniões próprias e posturas críticas.



Posto isto, além de ter sido fonte de observações participante e de recolha de dados para uma posterior análise, através de entrevistas e meios visuais, a investigação permitiu despoletar diálogos, que surgiam de questões, situações ou comportamentos originados pelas próprias crianças, em que se debatiam diversas opiniões, fomentando, assim, reflexões e mudanças de atitude.

É essencial acrescentar que estas reflexões e mudanças não se cingiram apenas ao grupo de crianças, mas igualmente à educadora-investigadora, proporcionando o autoquestionamento sobre a sua própria postura e uma reflexão crítica. Trata-se, assim, de assumir o compromisso social de resgatar a infância, enquanto categoria social, sensibilizando as crianças para os seus direitos e deveres cívicos, para a necessidade de serem ouvidas nos contextos em que se movimentam, privilegiando as suas narrativas e defendendo o espaço e o tempo das suas culturas próprias.

Assim sendo, este artigo contempla um breve enquadramento que nos elucida sobre as disparidades entre o género feminino e masculino presentes na sociedade atual, e uma análise à forma como se evidenciam no quotidiano das crianças e como estas se posicionam face às mesmas. Por fim, será feita uma reflexão sobre o posicionamento da educação e das práticas pedagógicas na (não) veiculação de estereótipos, bem como o papel da escola na desconstrução de preconceitos, destacando a importância do papel da criança enquanto ator social pensante e agente de mudança neste processo.

Desbravando o Conceito de Género na Infância

A sociedade em que vivemos carrega uma herança histórico-cultural que tem vindo a transmitir e a reproduzir hábitos e padrões normativos que constroem um fosso entre homens e mulheres. Esta dicotomia tem sido alimentada na linha do tempo, acreditando-se que uns e outros têm direitos e deveres diferentes que promovem ou condicionam oportunidades de vida em função do sexo.

Neste âmbito, importa fazer a distinção entre sexo e género, de modo a que se possa compreender melhor o tipo de relação que se tenta impor entre os dois. De forma simplista, vulgarmente sexo remete para as diferenças naturais, fisiológicas, anatómicas e biológicas que distinguem os homens das mulheres, evidentes em aspetos corporais e genitais, e género comporta uma categorização social entre

homens e mulheres, diferenciando-os e atribuindo-lhes papéis pré-definidos e expectáveis de acordo com as sociedades e culturas.

Em termos teóricos, sexo e género são conceitos que têm vindo a ser consolidados como distintos, desde os anos de 1950/1960, inicialmente, numa visão funcionalista, visto o primeiro como associado aos aspetos biológicos do corpo humano e o segundo aos aspetos culturais. Tratava-se da ideia, como nos diz Marília Pinto de Carvalho, “de que o sexo é uma base (natural, biológica, invariável) sobre a qual as culturas constroem, por meio da socialização, diferentes concepções do que seja um homem ou uma mulher, isto é, características individuais de género.” (2011, 101). Posteriormente, a ideologia estruturalista de um grupo significativo de feministas dos anos de 1980, define sexo como uma categoria teórica totalmente determinada pela história e pela cultura, isto é, inserida na categoria género. Nesta linha, as formas sociais de compreensão da diferença e da semelhança entre homens e mulheres determinam as maneiras como o corpo é apreendido, deixando de fazer sentido a ideia de uma base natural fixa sobre a qual agiria a cultura. Posteriormente, Scott (1994), historiadora norte-americana, vem trazer novos aportes à clarificação de conceitos, realçando que nenhuma experiência corporal existe fora dos processos sociais e históricos de construção de significados, fora das relações sociais. Esta autora apresenta-nos a seguinte definição de género, a qual orienta a nossa análise no presente estudo: “Género é a organização social da diferença sexual percebida. O que não significa que género reflita ou implemente diferenças físicas fixas e naturais entre homens e mulheres, mas sim que género é o saber que estabelece significados para as diferenças corporais. Esses significados variam de acordo com as culturas, os grupos sociais e no tempo, já que nada no corpo [...] determina univocamente como a divisão social será estabelecida” (Scott, 1994, p. 13).

Este sistema binário está historicamente entranhado nas nossas vidas, refletindo-se tanto na esfera privada, como na pública. De facto, é no seio familiar que o mesmo começa por ser veiculado, acabando por ser reforçado pela restante sociedade, através da educação, da organização de espaços, na acessibilidade a recursos e materiais que estabelecem uma hierarquia, em que as mulheres se encontram numa posição subalterna e os homens hegemonicamente, alimentando as desigualdades entre eles (Pinto de Carvalho, 2011).



Esta relação de poder foi encarada até há poucas décadas atrás tal qual como uma prescrição reprodutora de ideias e comportamentos normativos, naturalizando-os entre nós e reproduzindo as desigualdades entre os géneros masculino e feminino.

Apesar da luta social iniciada em meados do século XX e das subsequentes conquistas em prol dos direitos das mulheres, o fosso permanece e repercute-se por exemplo nos salários auferidos, na conquista de acesso a determinadas profissões e cargos de poder, no acesso à educação, na (in)visibilidade política, cívica, cultural e social, restringindo e precarizando as suas oportunidades de vida. As mulheres, numa perspetiva negativista do senso comum masculino, são vistas como desprovidas de competências que lhes permitam lutar por uma realização profissional e pessoal, alegando o sentimentalismo, a delicadeza e sensibilidade com que a herança histórico-cultural as pseudocarateriza, numa visão negativa dessas emoções e atitudes.

Esta construção e reprodução sociais, usualmente designados como estereótipos têm vindo a inibir a liberdade individual feminina, convidando as mulheres a adotarem como naturais determinados comportamentos e a tomarem decisões castradoras, consonantes com o meio sociocultural, na esperança de escapar a uma estigmatização maior. Ou seja, ideias preconcebidas pelas quais são atribuídos arbitrariamente a mulheres e homens características e papéis determinados e limitados pelo seu género.

Assim, muitas mulheres prescindem de uma evolução pessoal e profissional, em prol da vida doméstica, da maternidade, da educação e compromissos associados aos cuidados relacionados com os filhos, remetendo-se à esfera privada e familiar. Em contrapartida, esta resignação conduz a que os homens continuem a exercer maioritariamente os papéis de decisão e de poder.

A dicotomia masculino-feminino tem sido manifesta por comportamentos culturais que se evidenciam, desde o nascimento, nas escolhas sobre roupas, brinquedos, elementos decorativos, cores associadas. Estas opções, aparentemente neutras, conduzem a pré-conceitos que direcionam meninos a adotar uma postura mais ativa, dos quais se esperava comportamentos competitivos e de protagonismo, ao passo que das meninas se continua ainda a esperar o apelo ao sentimento e doçura que as caracteriza cultural e socialmente.

As diferenças biológicas entre os dois sexos foram e ainda são, socialmente suficientes para definir comportamentos normativos, sendo esta construção social

regulada pelos discursos históricos e herança social. Tal como diz Sabat “(...) o lugar social das mulheres sempre foi determinado em oposição ao lugar social dos homens. Força, autoridade, virilidade, foram estabelecidos como símbolos culturais dominantes em oposição à fragilidade, à fraqueza, à sensibilidade, todas características consideradas femininas. A partir desses binarismos, criaram-se códigos sociais e mesmo legislação, estabeleceram-se regimes políticos, formaram-se sistemas de significados que (...) contribuíram para legitimar relações desiguais entre os sexos. (1999, p. 85-86). Ainda que a obra de Sabat seja já de 1999, questionamo-nos se esta visão e prática estão já ultrapassadas, mostrando-nos a realidade social que se mantém muitas desigualdades, seja em Portugal, seja em outros locais do mundo em que essas são muito mais flagrantes e visíveis.

Este antagonismo está presente na vida das crianças desde então e de forma culturalmente (in)consciente, sendo que a generificação se materializa desde o nascimento, por exemplo, em brinquedos que utilizam cores e ilustrações específicas associadas aos dois sexos, sejam de caráter lúdico ou pedagógico, incentivando à distinção entre atividades que exijam movimento e ação em oposição ao apelo indireto à maternidade, tarefas domésticas e cuidados de beleza, ditando assim os seus recetores. Esta compartimentação é alimentada por discursos rotulados que validam a normatização do masculino versus feminino. Tal paradoxalidade reflete-se em todos os domínios que se relacionam com a infância, desde o vestuário, a decoração, os meios de comunicação, desenhos animados, séries infantis, filmes de animação, publicidade, as atividades extracurriculares, as práticas religiosas e educativas, tal como os restantes espaços institucionalizados privilegiados para as vivências das crianças.

A escola enquanto lugar singular para a prática pedagógica e formativa, veiculadora de saberes e verdades, também tem sido reprodutora e cúmplice na rotulação de género, desde a mais tenra idade, manifestando uma preocupação de vigilância e controlo pelos comportamentos, seja nos recreios, seja na sala de aula e de atividades, arbitrando e assinalando posturas como sendo as corretas ou não, consoante as expetativas criadas pelos próprios professores e educadores. Este constrangimento “(...) é movido por uma complexa interação ente os fatores individuais e contextuais, neles incluindo a relação com o pai ou a mãe, os/as amigos/as, os educadores/as, professores/as e outras pessoas significativas” (Cardona et al, 2010, p.20). Finco (2003) defende que na primeira infância ainda existe uma certa imparcialidade quanto ao género, apesar do condicionalismo de espaços e



materiais, que proporcionam já uma desigualdade promotora de papéis distintos a atribuir a meninos e a meninas. Porém, o que a autora verifica é que as crianças, isentas ainda dessa categorização, transpõem as referidas barreiras, explorando sem o carácter determinista os brinquedos e materiais disponíveis, consoante os seus interesses e escolhas pessoais. Sendo uma construção social promovida pelos adultos, a autora explica que, devido à interação que as crianças estabelecem nas suas relações de pares, nas relações com os adultos e com o meio em que se insere, a falta de reflexividade e sentido crítico dos profissionais pode conduzir à reprodução e perpetuação dos estereótipos, através da afirmação de posturas e comportamentos tendencialmente sexistas.

Já num outro estudo, Daniela Finco, a par com Claudia Vianna (2009) complementam esta ideia, dizendo que mesmo em contexto pré-escolar é frequente e visível que os profissionais alimentam diferenças, hábitos e comportamentos distintos para meninos e meninas, indo ao encontro dos padrões sociais e culturais, ainda que de modo despercebido. Daí resulta que se uma criança não desempenha o papel pretendido, é vista como uma transgressora desta construção social, pelo que os adultos se sentem tendenciosos em adotar uma postura de correção face ao comportamento exibido, seja pela escolha de um brinquedo, pela escolha de pares com quem quer brincar, pela escolha de adereços, de jogos, entre inúmeros exemplos.

À medida que o tempo passa e a criança cresce, ela aprende a viver de acordo com esta realidade de género binário, condicionando o modo como se coloca perante a sociedade, respondendo em conformidade com os modelos que a contextualizam. É neste sentido que as crianças de idade pré-escolar aprendem comportamentos tradicional e socialmente típicos de menino ou menina pertencentes à cultura que os envolve, adotando os mesmos padrões e começando a fazer as suas próprias distinções.

Perante isto, serão as crianças, enquanto agentes produtores de suas próprias culturas, sujeitos passivos nesta matéria, permitindo que as suas identidades sejam determinadas por estes discursos? Louro defende que não são “(...) meros recetores, atingidos por instâncias externas e manipulados por estratégias alheias (...)”, mas que enquanto sujeitos “(...) estão implicados e são participantes ativos nas construções de suas identidades (...)” (2001, p.25).

Existe uma relação de disputa em que, se por um lado, são monitorizadas com discrepâncias estereotipadas, por outro, são produtoras dessas mesmas normas, tendo a oportunidade de produzir novos discursos. Serão as crianças resistentes face a esta ideologia de género que se faz sentir em diferentes instâncias de atuação cultural e social?

As culturas da infância consistem na forma como as crianças entendem e interpretam o mundo, a sociedade, as normas, as experiências delas e dos outros, atribuindo-lhes significados próprios e diferentes do dos adultos, variando consoante os contextos em que interagem. Estas culturas da infância vão evoluindo, ajustando-se ao tempo e ao mundo, modificando-se em consonância com as sociedades.

A interatividade de culturas de pares possibilita que se criem ou transcendam barreiras de exclusão associadas às questões sociais, como por exemplo, a classe económica ou a faixa etária. A apropriação do mundo e a sua reinterpretação e significação ocorrem nas relações interativas com os seus amigos, seja nas brincadeiras, jogo simbólico, nos diálogos ou nos jogos, que partilham da mesma ideologia, criando as suas próprias estratégias, normas e valores internos que caracterizam o seu grupo de pares.

Carole Beal (1994) defende que o separatismo entre meninas e meninos se deve ao facto das crianças escolherem brincar com pares do mesmo sexo devido às semelhanças e tipos de interação idênticos, assim como uma necessidade manifestada pelas crianças em se relacionarem com outras semelhantes a si, correspondendo aos exemplos normativos adquiridos sobre o que significa ser menino ou menina. Quer isto dizer que a criança sente uma necessidade de se envolver e relacionar com alguém que lhe pareça coerente consigo mesma, pela adoção de comportamentos e atitudes consideradas próprias do género em que se inscreve. Deste modo, vai estabilizando a sua identidade de género, observando os outros nos meios em que se move, imitando os exemplos do mesmo sexo como sendo os mais adequados e, por isso, consonantes com a identidade que vai construindo.

Segundo Brabo (2016, p.128), a criança “durante o período da infância ainda se encontra no processo de apresentação à sociedade e de conhecimento de suas leis, normas e convenções sociais (...)”, sendo que “as chamadas regras ideais de conduta e dos comportamentos considerados próprios do homem e da mulher, do menino e da menina, são introduzidos pela primeira vez na família.”. Como vemos, é desde cedo que as interiorizações acerca das hierarquias e relações de poder são



veiculadas no seio familiar, sustentando as desigualdades alimentadas pelos estereótipos, que vão determinar, futuramente, a forma de estar na sociedade e a relação com os outros.

Esta imposição de papéis é reforçada, entretanto, pela escola, ao que Brabo acrescenta que “na educação infantil, são impostas e cobradas certas características e expressões das crianças, constitutivas do seu género, de acordo com o seu sexo.” Na verdade, como foi referido anteriormente, estas desigualdades são, muitas vezes, veiculadas em meio escolar, na maioria delas de modo inocente e subtil, mas que ainda assim resultam em práticas e modelos que privilegiam as diferenças entre géneros, contribuindo para a construção de uma imagem errada sobre ser menino e ser menina.

De facto, se reinterpretarem a realidade com a qual interagem e atribuírem novos significados às normas que são veiculadas, se desafiarem esta narrativa de reprodução passiva e escolherem agir de modo diferente do que é expectável, as crianças estão a questionar o sistema, secundarizando estereótipos e preconceitos. Desta forma, disputam o poder binário associado ao género, como uma afirmação da sua própria produção de culturas, diversificadas, plurais e que justificam as diferentes infâncias, em movimento e construção constantes.

Posto isto é importante descobrir de que forma estes estereótipos estão presentes na vida das crianças e de que modo são transmitidos. O estudo em que se baseia este texto foi, assim, à procura de saber como a questão é vivenciada num grupo de crianças de quatro e cinco anos que frequentavam um jardim-de-infância numa zona urbana do Norte.

Um Estudo Etnográfico numa Sala de Jardim-de-infância

Marchi diz-nos que “*a proximidade epistémica da mulher e da criança (o seu silenciamento e sua exclusão) tem origem na sua proximidade física e simbólica no universo social (caraterizada pela posição de subordinação e dependência do mundo adulto masculino)*” (2011, p. 399).

Na verdade, desde cedo, meninos e meninas vão desenvolvendo a sua identidade e apreendendo este tipo de normas padronizadas, socialmente expectáveis e imitando os exemplos e modelos com que convivem diariamente. As suas formas de estar perante o mundo e os outros, os pensamentos construídos e os seus

comportamentos vão sendo condicionados e categorizados numa primeira fase pela própria família, e, posteriormente, pelas instituições e espaços educativos.

Segundo Bruchini, esta categorização entre “(...) os modelos masculino e feminino são mais históricos e sociais do que biológicos. Eles vão sendo construídos gradativamente na família ou na escola, através de jogos, de brinquedos, de televisão e de outros mecanismos transmissores da educação informal, vão sendo incutidas diferenças de temperamentos entre os sexos que passam a ser considerados “naturais”, próprios à biologia do homem e da mulher (...)” (Bruchini, 1981 apud Brabo, 2005, p.95).

Enquanto as políticas públicas para a infância se prenderem com uma escolarização em massa, o controle sobre esta faixa etária é maior e, por isso, mais facilitador da institucionalização da própria infância, disciplinando-a, normatizando-a e reproduzindo conhecimentos e saberes, colocando em segundo plano o papel efetivo de atores sociais a que as crianças têm direito.

Sendo a etnografia uma metodologia que se debruça sobre a compreensão de comportamentos e seus significados, envolvendo o observador no contexto da população objeto de estudo, considerou-se ser o método científico mais adequado para a investigação de que aqui se dá mostra. Um trabalho etnográfico pressupõe um período de tempo prolongado de investigação no terreno, com base numa observação participante, em que o investigador se integra no contexto em questão de modo a compreender como se criam e desenvolvem os significados resultantes das experiências e da dinâmica cultural e social.

Na investigação etnográfica realizada sobre este objeto de estudo encontramos situações que demonstram esta construção estereotipada que as crianças internalizaram de modo inconsciente e sem saberem qual o seu significado, contradizendo muitas vezes o que dizem com o que tornam ação.

O grupo com o qual a investigação se desenvolveu compreendia onze crianças, com idades entre os quatro e os cinco anos, apresentando competências para entender e consentir a sua participação ativa na mesma, mostrando-se curioso e interessado.

Respeitando o dever ético, as crianças foram sempre a prioridade ao longo do trabalho, influenciando-o diretamente, uma vez que eram parte do mesmo, e, reconhecendo-se a sua bagagem de conhecimentos e culturas próprias, as suas



opiniões sempre foram escutadas e valorizadas. A importância que se atribui à ética no trabalho com as crianças assume uma prioridade, de modo a que sejam tratadas como atores sociais e implicadas nos processos de investigação. Como defende Fernandes (2016), apela-se a que sejam devidamente informadas sobre os propósitos dos estudos, as estratégias que vão ser adotadas, bem como da importância do seu papel, tendo em consideração que a sua participação é ativa e por isso influenciam o processo diretamente, o que foi cumprido na presente investigação.

Na instituição onde a investigação decorreu é promovido o respeito pela igualdade de género, procurando-se proporcionar as mesmas oportunidades de exploração e de aprendizagem a meninas e a meninos, sendo que o espaço é pensado para que todos tirem partido de todas as suas funcionalidades, convidando sempre às interações sociais. Os principais espaços onde ocorreram as observações foram a sala de atividades, o jardim e o refeitório, este também utilizado como sala polivalente.

Neste sentido, a principal preocupação foi manter a atenção face a todos os elementos que pudessem colocar em causa ou condicionar a liberdade expressiva de cada criança, bem como o respeito pelos princípios democráticos.

Importa referir que o grupo contemplava apenas onze crianças que já se acompanhavam desde o berçário ou a sala de um ano, mantendo assim uma amizade e união muito coesas. Tendo em conta a idade, as crianças já eram capazes de se organizar autonomamente nas atividades livres e, apesar do espaço se estruturar em função de algumas áreas de exploração, havia liberdade para ser transposto consoante as suas necessidades e imaginação, cruzando brincadeiras e interações, em que, por exemplo, as crianças que brincavam na casinha rapidamente se juntavam às da biblioteca e dinamizavam um teatro à escolha, escolhendo disfarces, acessórios, definindo papéis de modo organizado.

Neste contexto, ao longo do tempo, foi possível observar diversas situações em que o estereótipo associado ao género se manifestava nas interações sociais, de modo espontâneo e natural. Nesta fase, as crianças já se associam ao sexo masculino ou feminino, assumindo a identidade de género, mas sem saberem o que isso significa verdadeiramente e o que implica, uma vez que a identidade é um processo em construção ao longo da vida. Uma dessas ocasiões aconteceu após o Natal, em que um dos meninos levou para a escola um boneco Panda para mostrar aos amigos. Outro menino referiu que era um brinquedo de menina, justificando que os rapazes

não tinham bonecos como aquele. Contudo, ao longo do dia o seu comportamento contradisse a sua opinião, uma vez que brincou imenso com o referido boneco.

O mesmo menino questionou um colega, noutro momento, sobre qual o motivo de usar sempre pulseiras ou elásticos de cabelo no pulso, argumentando que os rapazes deviam usar relógios como os homens, ao que o colega retorquiu que gostava de usar esses acessórios pois a mãe também usava.

É evidente, perante estes exemplos, que existe um cruzamento entre a reprodução inocente e espontânea de estereótipos e os padrões socioculturais, resultantes de hábitos familiares e que a própria sociedade reforça diariamente.

O facto da investigação decorrer num contexto de jardim de infância beneficiou bastante da espontaneidade característica das crianças, nomeadamente a nível de opiniões e diálogos que surgiam entre elas. Foi uma tomada de consciência por parte do investigador, no sentido em que os períodos reservados para a observação e posterior análise de vídeos, lhe permitiram ver e escutar de forma mais atenta as narrativas próprias que se construíam naquele grupo específico.

Numa outra ocasião, um rapaz comentava que as meninas choram muito porque o pai lhe diz que é assim, ao que outro colega retorquiu prontamente que tanto meninas como meninos choram muito. Perante esta situação foi questionado ao restante grupo qual a sua opinião, do que resultou uma menina responder que são os rapazes que choram mais; um menino argumentar que é a sua irmã, uma vez que ele se considera bem-comportado; e uma menina rematou o assunto afirmando convictamente que há dias em que são os meninos e outros em que são as meninas.

De uma conversa inocente entre pares partiu-se rapidamente para uma discussão alargada a todo o grupo, criando espaço e o momento para que pudessem expressar livremente as suas opiniões, bem como as justificar. O facto de as crianças terem tido esta oportunidade foi importante, pois proporcionou-lhes um momento de desconstrução autónoma e inconsciente da reprodução de estereótipos, desassociando emoções e sentimentos a um género específico. Por outro lado, não devemos esquecer de onde surgiu a questão e que foi realmente a família o veiculador do estereótipo em questão, reiterando o que já foi afirmado quanto aos principais meios de transmissão das normas sociais.

Outra circunstância que poderá servir a título de exemplo remonta a um comentário proferido por um rapaz que dizia que a cor de rosa é para meninas e que



ele não gosta dessa cor. Porém, em diversas ocasiões ao longo do dia, nas suas explorações livres, recorria a acessórios e disfarces que incluíam a cor de rosa, não se apercebendo da incoerência face à sua opinião.

No decorrer do período de observação, verificou-se que tanto meninas escolhiam brincar na pista de carros, do mesmo modo que meninos escolhiam brincar na casinha, utilizando disfarces e acessórios e desempenhando várias vezes papéis femininos, principalmente o de mãe. Na verdade, a área de exploração predileta do grupo era a casinha, onde recriavam situações vividas em casa, definiam diferentes papéis, preparavam refeições em conjunto, cuidavam dos bebês, festejavam aniversários, entre outros exemplos. Para tal, a arca dos disfarces era essencial, onde podiam escolher adereços e roupas adequados ao que pretendiam realizar. Como as áreas não eram estanques, eram normais os passeios em família, para os quais se aperaltavam com lenços, pulseiras e rapidamente inventavam os seus meios de transporte, levando os bebês no colo, sem esquecer a manta para o caso de ficar frio. Estes passeios conduziam a picnics, férias em família, sempre atentos às necessidades uns dos outros e aceitando ou discutindo as diversas sugestões. Era comum que o número de meninos a brincar neste espaço fosse superior ao de meninas, em que um dizia ser a mãe e dinamizava mais a interação social. Alguns deles desempenhavam o papel de um pai muito ativo, em que se responsabilizava pelas tarefas domésticas e cuidados das crianças e bebês.

Ainda no jogo simbólico, eram frequentes momentos em que as meninas ora se vestiam para brincar às princesas, ora se juntavam aos rapazes para imitarem os super-heróis preferidos e personagens de desenhos animados, revivendo e imitando os comportamentos habituais dos mesmos, fingindo interações de agressividade, de luta entre vilões e heróis, de operações de salvamento.

Igualmente importante era a paixão que estas crianças sentiam pela arte de representar, dedicando parte do seu tempo a dramatizações, organizando-se de modo autónomo e, habitualmente, acordando dinâmicas e linguagens próprias, tendo sempre em atenção que todos pudessem ter oportunidade para desempenhar um papel de destaque. Este apreço do grupo pelo faz de conta era tão natural que não seria de estranhar que, mesmo durante a realização de outras atividades, os disfarces e acessórios continuassem a uso.

Verificou-se efetivamente uma transposição de barreiras socialmente expectáveis, fosse devido à ausência da noção dessas mesmas expectativas, ou,

apenas pela vivência do faz de conta, em que as experiências familiares e pessoais ganham vida nestes contextos, denotando um ou outro aspeto em que se podiam descortinar algumas dicotomias estereotipadas.

Ainda no campo da expressividade, no domínio gráfico, houve a possibilidade de se observar que nem todos os meninos e meninas tinham o mesmo gosto pelo desenho. Alguns dos rapazes gostavam verdadeiramente de desenhar, principalmente em modo livre, sendo que outros colegas apenas escolhiam esta atividade para estarem perto dos melhores amigos. Os que gostavam realmente de desenhar não se importavam com o tempo investido na representação gráfica, estavam atentos a pormenores, à escolha de cores e à organização dos elementos, dando asas à imaginação e criatividade. O mesmo acontecia com as meninas; nem todas exibiam interesse por esta atividade, nem se empenhavam da mesma forma, o que vem contrapor o estereotipo de as raparigas terem uma veia artística mais apurada ou uma sensibilidade maior para este tipo de expressividade do que os rapazes.

Contudo, surgiu um elemento comum aos meninos e meninas, nas artes plásticas, que consistia em construir pulseiras, colares, relógios ou até coroas e carteiras para usarem nas suas brincadeiras, devido à retirada de certos materiais como medida de prevenção da covid 19. Porém, como vimos anteriormente, nem todas as crianças tinham o mesmo gosto ou dedicação para estas tarefas, pelo que pediam ajuda aos colegas e em parceria entreajudavam-se. Para quem observa esta situação encontra momentos riquíssimos de valores cívicos que permitiam trabalhar competências relacionadas com a cidadania, tal como o respeito pelo outro, a cooperação, o saber esperar pela sua vez, a entreajuda e o espírito de união.

No campo da motricidade era evidente uma separação nas brincadeiras livres e na utilização do espaço. A maioria dos rapazes corria no jardim e jogava à bola e a maioria das meninas organizava-se em pequenos grupos, dinamizando brincadeiras inventadas, jogavam às escondidas, ao faz de conta, recriando bancas de mercados e de venda de gelados, entre outros exemplos. Os únicos elementos comuns aos dois sexos eram as trotinetes.

Numa ocasião, uma das raparigas quis jogar futebol com os rapazes, sendo que um deles a tentou impedir argumentando que as meninas não jogam futebol porque não sabem jogar. É importante referir que ele era uma das crianças que mais brincava no jogo simbólico e no faz de conta. Perante esta situação, um colega saiu em defesa dela e rapidamente respondeu que não era verdade, que até existe a



modalidade de futebol feminino, manifestando o respeito pelas suas competências e aceitando a sua participação. Após esta intervenção, os jogos de futebol, começaram a ter um carácter mais aberto e tolerante. Já os meninos que não queriam jogar futebol integravam-se facilmente nas atividades que as amigas estavam a realizar, sem qualquer oposição. Estamos perante um cruzamento de brincadeiras e identificação de interesses que se verifica na sala de atividades e se estende para as explorações vividas no exterior.

Uma outra forma de recolha de dados consistiu na realização de entrevistas, de modo a perceber mais concretamente a que tipo de influência familiar as crianças estão expostas, apesar de se correr o risco das suas próprias respostas se contaminarem ou condicionarem mutuamente. As entrevistas tinham ainda a função de instigar ao debate e reflexões, provocando dúvidas, para que o pensamento crítico fosse efetivamente estimulado.

Neste âmbito, foram formuladas algumas questões sobre a organização das tarefas domésticas, sobre o tipo de profissões que homens e mulheres podem desempenhar, que género de prendas gostariam de oferecer aos pais e às mães, bem como aos amigos nos seus aniversários, sobre a organização dos tempos livres familiares e os brinquedos preferidos, sobre a utilização das cores e também sobre vestuário.

De acordo com as respostas que iam sendo dadas pelas crianças foi possível aferir que não há uma imparcialidade total face à questão de género, estando, em alguns casos, bem visível a categorização de papéis e a importância atribuída ao sexo masculino e feminino.

Fazendo uma breve análise às respostas, quanto à questão sobre as tarefas domésticas, a maioria são desempenhadas pelas mães, embora as crianças reforcem a participação dos pais em funções mais simples e mais rápidas de efetuar. Noutros casos é visível a participação das crianças neste tipo de atividade. O mesmo acontece quanto a quem cozinha em casa, sendo maioritariamente referido esse como papel das mães, facto justificado pelas crianças que os pais têm excesso de trabalho e, por isso, menos disponibilidade para o fazerem, limitando-se a tarefas complementares como colocar a mesa ou arrumar a loiça. Estas respostas foram dadas com prontidão e naturalidade por parte do grupo.

Relativamente à pergunta sobre que tipo de profissões homens e mulheres podem exercer, a resposta foi flagrante na manifestação do estereótipo. Apenas três

crianças pensam que ambos podem e devem exercer qualquer profissão, ao passo que as restantes associaram determinadas funções ao género masculino e outras ao género feminino, de acordo com os padrões sociais, tais como os homens poderem ser futebolistas, polícias ou médicos e as mulheres poderem ser cabeleireiras, bailarinas ou cantoras.

Quanto à escolha das prendas para oferecerem, as respostas variavam, nem sempre correspondendo a bens materiais. Contudo, não estavam associadas a nenhum tipo de estereótipo, refletiam os gostos pessoais, quer das crianças, quer dos adultos em questão. Contrariamente, nas prendas que o grupo gostaria de oferecer aos amigos todos referiram objetos socialmente associados a género, predominando as bolas e super-heróis para os rapazes e as bonecas e acessórios das mesmas para oferecer às meninas.

No que respeita à pergunta sobre a organização de tempos livres, apenas três das crianças não distinguiram com quem costumam brincar, indicando que o fazem em família. As restantes diferenciaram as brincadeiras que têm com o pai e com a mãe, referindo que é o pai quem aparenta ter mais tempo disponível para o fazer. Quanto ao tipo de brinquedos preferidos a maioria das crianças escolhe os que são socialmente expectáveis para cada sexo, como as bonecas e cozinhas de brincar para meninas e carros e pistas para meninos, sendo que as restantes cruzam os seus interesses.

No que concerne à preferência por cores, todos os rapazes elegeram o azul, tal como as meninas, mas em tom pastel, bem como rosa bebé, roxo e branco. Porém, quando lhes foi questionado se existem cores de menino e de menina, foi evidente que algumas crianças se deixaram influenciar pela opinião dos colegas, correspondendo certas cores a rapazes e outras a raparigas, embora também defendessem que existem cores que podem servir aos dois géneros. Apenas uma criança fez questão de opinar que não tem mal nenhum se todos usarem as mesmas cores. Verificou-se uma semelhança nas respostas relacionadas com o uso do vestuário, diferenciando roupa para menino e para menina, justificando pormenores como flores, riscas, bolas ou desenhos como super-heróis ou unicórnios.

É igualmente importante referir a preocupação que algumas crianças exibiram nas suas opiniões, tendenciosas ou não, tentando mostrar indiferença por exemplo quanto ao tema das cores e do vestuário. Esta tomada de posição deve ser valorizada pois evidencia uma certa sensibilização de que as expressões pessoais devem ser



assumidas em consonância com as diferentes personalidades e identidades, não sendo correto convencionar gostos e tomadas de decisão que dizem respeito a cada indivíduo.

Tendo em consideração estes resultados concluímos que, no que se refere à organização e realização das tarefas domésticas, não há um equilíbrio na distribuição de tarefas entre pai e mãe, sendo que as mulheres desempenham um papel mais ativo, facto realçado pelas próprias crianças. Verificou-se também que apenas quatro crianças se referiram à mãe enquanto profissionais, apesar de todas elas exercerem uma profissão.

Esta veiculação de normas estereotipadas, exacerbada no período pós pandemia, tem vindo a ser reproduzida, de modo ingénuo, pelas crianças, pois atribuem papéis diferentes ao mundo masculino e feminino, sobrepondo o primeiro como mais importante e de maior responsabilidade face ao segundo.

Encontramo-nos diante de uma dualidade de interiorizações, em que é notória a luta disfarçada e subtil entre o que a sociedade impõe e define discretamente e a liberdade de expressão da individualidade e afirmação pessoal.

De facto, nesta faixa etária já é visível alguma dúvida, ainda que num modo incipiente, quanto aos estereótipos que poderão formatar os espíritos críticos e escolhas das crianças, sendo por isso indispensáveis as oportunidades que estimulem o pensamento livre, com um sentido de crítica ativa, aberto a discussão de diferentes opiniões, para que todos construam conceções mais ricas e justas sobre o mundo em que vivemos. É perante situações em que se vive a escuta e a participação ativa das crianças quanto a escolhas e decisões pessoais que contribuimos para a formação de cidadãos cientes da sua força transformadora, em que aprendem a reclamar os seus direitos e a desempenhar os seus deveres em sociedade.

Das Conceções Manifestas pelas Crianças à Ação (Auto)vigilante das Educadoras...Um Caminho a Percorrer

Feita esta análise, importa reforçar a ideia de que a missão da investigadora-educadora que envereda por um estudo de natureza etnográfica deve abarcar, para lá da visão e escuta das crianças também a visão sobre si mesma, a autorreflexão e a autocrítica são elementos essenciais para que mantenha uma postura ética e justa perante o grupo com o qual se comprometeu. Foi neste seguimento que, após a

análise de alguns dados recolhidos, houve oportunidade de detetar uma postura contraditória ao que se defende na teoria. Durante as reuniões de grande grupo, foi pedido, por diversas vezes, às crianças para trocarem de lugares, intercalando meninos com meninas, na tentativa de que as conversas paralelas diminuíssem. Após esta observação e reflexão, concluiu-se que, em contradição com a defesa da causa da igualdade, se estava a veicular estereótipo de que as meninas são mais sossegadas e disciplinadas do que os meninos e que podiam equilibrar esse comportamento. Assim se desrespeitam os valores e princípios que se defende, como a liberdade de escolha por parte das crianças, alimentando-se a dicotomia entre os géneros.

Estes momentos de introspeção, em que o adulto tem a possibilidade de se observar a si mesmo e repensar a sua conduta, devem ser uma constante na prática pedagógica dos profissionais, de modo a que ela possa ser sempre melhorada e ajustada às necessidades da transformação na educação quanto à descrença e desvalorização de um sistema separatista que incita à interiorização de estereótipos e condiciona comportamentos e formas de estar e de ser.

Como temos verificado até então, as concepções sobre as relações de poder entre o género feminino e o masculino começam por ser transmitidas no seio familiar e nos contextos educativos, sendo posteriormente reforçadas em meio escolar, normalmente de forma inconsciente e natural, mas que resultam em práticas que agudizam a dicotomia entre géneros, incutindo uma ideia errada sobre o significado de se ser menino ou menina.

É neste sentido que a educação, enquanto fonte de conhecimento e pilar de mudança, deve adotar uma atitude de contraposição, realçando os valores e princípios democráticos, promovendo a liberdade de pensamentos, de expressão, a aceitação das competências de cada uma das crianças como ser capaz de tornar a sociedade mais justa e igualitária.

A escola, além de local que se identifica como espaço de construção de conhecimento, deve ser também o lugar de reflexão sobre modelos de atuação, quanto a formas de ser, de estar e de pensar, proporcionando a formação de crianças cientes de si mesmas como cidadãs plenas de direitos e deveres.

É com vista à participação ativa das crianças na esfera pública que se torna essencial repensar e reformular estruturas e instituições educativas e sociais, que acreditem e valorizem a sua voz, bem como a leitura e interpretação das suas diversas



formas de expressão. Só deste modo, sendo reconhecidas como agentes capazes de mudança, será possível a auscultação dos problemas com que se deparam e a conseqüente transformação para que sejam solucionados. É nesta linha de pensamento e atuação que se conseguirá promover nas crianças uma atitude atenta, interessada e crítica face às desigualdades e injustiças que também as afetam no quotidiano.

O jardim de infância assume, assim, um papel privilegiado, pois é o espaço educativo em que as crianças vivem as suas primeiras interações sociais, onde se devem destacar experiências de cidadania, com vista à garantia dos direitos e deveres que lhes são intrínsecos, eliminando estereótipos e promovendo a igualdade de oportunidades. Não há melhor contexto do que o palco de uma sala de jardim de infância, em que as explorações livres, as brincadeiras espontâneas vividas genuinamente entre pares, as histórias, as dramatizações, os jogos, entre outros exemplos, podem ser verdadeiras fontes de cidadania.

É neste sentido que todos os profissionais devem ter uma postura auto vigilante e proporcionadora de momentos e oportunidades de exploração e vivência dos valores democráticos, incentivando a participação de todos os indivíduos como indispensáveis na tomada de decisões, no decorrer de debates e diálogos, na expressão livre de pensamentos. É nesta faixa etária que se criam as bases de aprendizagem destes princípios, mas que só farão sentido se fizerem parte do quotidiano das crianças, envolvendo-as de modo concreto e formando-as cidadãs conscientes e detentoras dos seus deveres e obrigações, como dos seus direitos de atuação e expressão de concepções e vontades.

Referências Bibliográficas

- Cardona, M. J. (coord.), Nogueira, C., Vieira, C., Uva, M, & Tavares, T. C. (2015). *Guião de Educação Género e Cidadania: Pré-Escolar*. Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género.
- Cardona, M. J. (2015). Trabalhar as questões de género numa perspetiva de educação para a cidadania no jardim-de-infância e na escola. *Revista Aprender*, (36), 63–71.
- Fernandes, N. (2016). Ética na Pesquisa com Crianças: Ausências e Desafios. *Revista Brasileira de Educação*, 21(66), 759-779.

- Finco, D. (2003). Relações de Género nas Brincadeiras de Meninos e Meninas na Educação Infantil. *Pro-Posições*, 14(3) (42), 89-101.
- Marchi, R. C. (2018). Pesquisa Etnográfica com Crianças: Participação, Voz e Ética. *Revista Educação e Realidade*, 43(2), 727-746.
- Marchi, R. C. (2011). Género, Infância e Relações de Poder: Interrogações Epistemológicas. *Cadernos Pagu*, (37), 387-406.
- Mota, A. (2022). *O Género na Primeira Infância*, Dissertação de Mestrado em Estudos da Criança, Sociologia da Infância e Direitos das Crianças, Instituto da Educação, Universidade do Minho, Braga.
- Pinto de Carvalho, M. (2011). O conceito de género: uma leitura com base nos trabalhos do GT Sociologia da Educação da ANPEd (1999-2009.) *Revista Brasileira de Educação*, 16(46), 99-117.
- Sarmiento, T., Ferreira, F. I., & Madeira, R. (Orgs.) (2017). *Brincar e Aprender na Infância*. Coleção Infância.
- Sarmiento, T., Ferreira, F. I., Silva, P., & Madeira, R. (2009). *Infância, Família e Comunidade: As Crianças como Atores Sociais*. Coleção Infância.
- Scott, J. (1994). Prefácio a *Gender and politics of History*. *Cadernos Pagu*, 3, 11-27.
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção Geral da Educação.
- Vianna, C., & Finco, D. (2009). Meninas e Meninos na Educação Infantil: Uma Questão de Género e Poder, *Cadernos Pagu*, 833, 265-283.