

ATRIBUIÇÃO DE ESTEREÓTIPOS DE GÊNERO POR PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO A ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

ATTRIBUTION OF GENDER STEREOTYPES BY EDUCATION PROFESSION TO BASIC EDUCATION STUDENTS


*Milena de Souza Barbosa¹
João Gabriel Modesto²*


RESUMO: Buscando compreender as percepções de profissionais da educação básica sobre questões de gênero, a presente pesquisa teve por objetivo investigar o conteúdo dos estereótipos de gênero atribuídos pelos profissionais da educação às meninas-estudantes e aos meninos-estudantes da Educação Básica, com a utilização do instrumento Checklist. Participaram da pesquisa 126 profissionais da educação, com predominância do sexo feminino (86,5%), oriundos do Distrito Federal (39,7%), nível superior completo e com idade de 20 a 62 (M=35,51; DP=11,25). Com a utilização do instrumento Checklist, foram realizados Testes T de medidas repetidas, podendo verificar o processo de estereotipização dentre os profissionais da educação. Foi observado a divisão de três categorias: adjetivos “positivos” às meninas-estudantes, negativos aos meninos-estudantes e não representativos de estereótipos às meninas e aos meninos. Discutiu-se o impacto da atribuição de estereótipos na prática pedagógica dos profissionais da educação.

PALAVRAS-CHAVE: Estereótipos. Gênero. Educação.

INTRODUÇÃO

Há muito tempo, os estereótipos de gênero são objeto de estudo das análises sociais e antropológicas. Tais estudos permitem uma perspectiva crítica de interrogar a questão de diferença e da igualdade não só entre homens e mulheres, mas entre as próprias mulheres e entre os próprios homens. Esta vertente abre uma possibilidade para se refletir sobre o processo de estereotipização das relações de gênero, apontando às diferentes expressões da masculinidade e da feminilidade (ARAUJO, 2005).

¹ Graduada em Pedagogia e Pós-graduanda em História, narrativa e identidade pela Universidade Estadual de Goiás. E-mail: milebarbosa23@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8215783407448311>.  <https://orcid.org/0000-0003-3948-6629>

² Doutor em Psicologia Social pela Universidade de Brasília. Professor do Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Centro Universitário de Brasília e do Programa de Pós-Graduação em Gestão, Educação e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás. E-mail: joao.modesto@ueg.br; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8750845075473465>;  <https://orcid.org/0000-0001-8957-7233>

Pensar em estereótipos de gênero é perceber uma categoria imersa na instituição escolar, o qual possui caráter quase determinante nas relações sociais, além de servir como subsídio para explicar e/ou justificar a desigualdade social entre os gêneros, frente à formação, socialização e educação dos estudantes. A comunidade educacional separou e se fez diferente entre meninos e meninas, acometendo efeitos desiguais ainda contemporaneamente. Assim, lamentavelmente, a escola atravessada por ideais tradicionais e patriarcais caracteriza-se por delimitar espaços entre estes (LOURO, 2014).

No Brasil, o diálogo entre atores educacionais e discentes em relação ao assunto não ocorre de maneira efetiva, uma vez que, dada a grande disseminação do tabu envolto a este tema, seu debate se torna engessado no contexto escolar. Neste contexto, verifica-se profissionais da educação não capacitados/as para trabalhar esta temática com os/as estudantes, visto que existem lacunas na formação nos cursos de licenciatura, ausência de orientações sistemáticas e de posicionamento aderente às questões de gênero, sendo isto um reflexo do sexismo estrutural (MADUREIRA, 2007; CASTRO; ABRAMOVAY; SILVA, 2004).

Posto isto, o objetivo geral do presente estudo é investigar o conteúdo dos estereótipos de gênero atribuídos pelos profissionais da educação às meninas-estudantes e aos meninos-estudantes da Educação Básica, com a utilização do instrumento *Checklist*. A escolha deste instrumento ocorre em função de permitir avaliar sistematicamente o conteúdo e o grau de consenso em torno dos estereótipos (RODRIGUES; ASSMAR; JABLONSKY, 2005).

ESTEREÓTIPOS DE GÊNERO NO CONTEXTO EDUCACIONAL CONCEITUAÇÕES DE ESTEREÓTIPOS DE GÊNERO

Discutir estereótipos e gênero envolve um grau de complexidade, visto que os estereótipos reduzem a complexidade do mundo social, isto de maneira positiva ou negativa e, no que se refere ao gênero, este é compreendido como uma construção social e cultural concernente às relações que homens e mulheres desenvolvem socialmente. O estereótipo de gênero, portanto, representa um conjunto de crenças, sejam individuais ou partilhadas, acerca dos atributos pessoais e papéis sociais adequados e predestinados culturalmente e socialmente a homens e mulheres (MELO; GIAVONI; TROCOLI, 2004).

Tais significados são constituídos por meio de uma conjuntura social sexista, difundida por uma cultura patriarcal em que se apresenta como um instrumento utilizado para sustentar as diferenças entre gênero, sendo legitimado por atitudes de desvalorização do sexo feminino que vão se estruturando ao longo do desenvolvimento sociocultural. O sexismo, portanto, envolve avaliações negativas e atos discriminatórios dirigidos às mulheres, podendo se manifestar sob a forma

institucional ou interpessoal, embora a primeira influencie diretamente no contexto cultural da segunda (FERREIRA, 2004).

A forma institucional representa atitudes divergentes por parte de entidades, instituições e organizações entre mulheres e homens. Isto é, são impostas dificuldades às mulheres para que sejam impedidas de obter as mesmas oportunidades que os homens em situações de trabalho e cargos políticos. Já o sexismo interpessoal relaciona-se às condutas negativas que os homens dirigem às mulheres nas relações (FERREIRA, 2004).

Frente a isto, a literatura mais recente apresenta o sexismo em duas vertentes: hostil e benevolente, interligado ao estereótipo, visto que, como um estereótipo, o sexismo tende a supor as características femininas como inatas. O primeiro se expressa em sua forma tradicional, seguindo um viés de dominância masculina onde mulheres são consideradas frágeis e inferiores aos homens de modo que devem permanecer na área privada por não possuírem características necessárias para obterem espaço no âmbito público. Além de apresentar uma hostilidade heterossexual, ao considerar que mulheres detêm um “poder sexual” que as tornam manipuladoras (GLICK; FISKE, 1996).

O sexismo benevolente, em sua forma moderna, segue uma vertente do paternalismo protetor, considerando que as mulheres possuem características complementares às dos homens e, com isso, considera-se a dependência dos homens às mulheres, mas especificamente para suprir suas necessidades sexuais, reprodutivas e domésticas, associado “à negação de que a discriminação contra a mulher ainda exista e a um antagonismo contra as atuais lutas da mulher por maior inserção na sociedade e contra o suporte governamental a políticas destinadas a apoiar a população feminina” (GLICK; FISKE, 1996; FERREIRA, 2004, p. 121). Ademais, quando o estereótipo é suficiente forte, até os membros do grupo-alvo tendem a aceitá-lo e disseminá-lo.

Quando a dimensão sociocultural define papéis desiguais para homens e mulheres, esta compactua com a violência institucional e interpessoal contra as mulheres. Desde a infância, homens são incentivados pelos seus responsáveis a usarem atitudes agressivas e de poder para manter as mulheres em lugar de inferioridade e submissão, definindo suas condutas de acordo com o gênero (GOMES et al., 2007). Embora o atual bojo social e cultural a qual vivemos manifeste diversos movimentos de emancipação feminina em direção à igualdade, ainda se considera papéis e funções predestinados ao gênero. O que, para Bem e Bem (1970), revela uma ideologia inconsciente, sustentada por um conjunto de crenças aceitas de forma implícita e não consciente, difundidas por uma idealização coletiva, que influencia cada indivíduo pertencente a este, a não desenvolver concepções diferentes frente os estereótipos de gênero.

ESTERÓTIPOS DE GÊNERO NO ÂMBITO ESCOLAR

Pensar em estereótipos de gênero é perceber sua imersão no âmbito escolar. Para Colling e Tedeschi (2016) e Grassi e Grassi (2012), as instituições de ensino ao desempenharem papel ativo na sociedade, desenvolvem ou reafirmam desigualdades de gênero, quando produzem ou/e reproduzem preceitos patriarcais. A escola como espaço de construção de conhecimento detém incumbência em proporcionar aos estudantes discussões a respeito de questões sociais que contribuem para formação do cidadão e de sua identidade. Já que, com base em leis e políticas educativas, representa o espaço onde deve-se desenvolver sujeitos que busquem por liberdade e igualdade de direitos.

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, a educação tornou-se parte dos direitos sociais, integrando-a aos princípios de um contexto social envolto pela diversidade, igualdade e livre de preconceitos e discriminações. Adiante, indica-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, que ampliou a responsabilidade do poder político diante a educação, em um sentido global, respaldando a precisão em oportunizar a todos os sujeitos uma formação básica comum, elencando uma leva de princípios aludidos ao apreço à diversidade, pluralismo das ideias, solidariedade humana, qualidade escolar, respeito à liberdade, dentre outros. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais — PCNs, vigentes desde 1999, a temática de gênero e da diversidade sexual a ser abordada pelas diversas áreas do conhecimento deve percorrer toda a área educativa desde o ensino fundamental.

Numa outra instância, por intermédio do Projeto de Lei 8035/2010, o Plano Nacional de Educação (PNE), que estabelece diretrizes, metas e estratégias para reger a política educacional brasileira por dez anos, sofreu alterações em seu artigo 2.º, inciso III, que antes dispunha que uma de suas diretrizes era promover a “superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção de igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual”. Sendo substituído por “superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação”. (BRASIL, 2015, p. 5-6), retirando termos que poderiam visibilizar lutas sociais.

No ano de 2016, foi apresentada a prévia da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento de caráter normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver ao longo da Educação Básica, a qual continha a igualdade de gênero como um de seus fundamentos, oportunizando assim que os contextos de aprendizagem promovidos nas instituições de ensino fossem repensados. Entretanto, com esta estruturação, o novo conteúdo do documento foi acometido por diversas críticas e discussões entre grupos conservadores e, especialistas de diferentes áreas do conhecimento, onde, ao apresentar a terceira e última versão (BRASIL, 2017), evidencia-se o recuo do MEC em discutir questões identitárias e igualitárias, suprimindo de todo o documento os termos “identidade de gênero” e “orientação sexual”.

Nesta perspectiva, com o silenciamento de políticas públicas, nota-se que no interior das escolas, onde há a interação de meninos e meninas, estes se movimentam, circulam e se agrupam de formas distintas devido múltiplos e discretos mecanismos que refletem sobre corpos e mentes dos/as estudantes (LOURO, 2004). Lins, Machado e Escoura (2016) sustentam que uma comunicação que testifique traços, qualidades e características dominante às mulheres e aos homens, acaba por justificar comportamentos a partir da diferença entre sexos e evidencia ainda como o meio social espera que devam se comportar, limitando as suas possibilidades de existência no mundo.

PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO NO ENFRETAMENTO DOS ESTEREÓTIPOS DE GÊNERO

Nos diferentes trabalhos que exploram a relação entre os estudantes e profissionais da educação, nota-se a importância destes no desenvolvimento humano. De acordo com Freire (2011), a prática educativa, observada como experiência especificamente humana, denomina-se como forma de intervenção no mundo. Para ele, esta intervenção implica na construção do conhecimento ou alienação dos conteúdos, bem como a reprodução da ideologia dominante quanto a sua transparência da realidade. Efeito este que decorre da composição do grupo profissional que compõe o espaço educacional, organizado por indivíduos que durante seu percurso de vida incorporaram valores e crenças através do processo de socialização. Deste modo, estas vivências podem estar presentes no seu desempenho profissional e conseqüentemente em sua prática pedagógica (GOMES; SILVA, 2006; LOPES, 2008).

Identifica-se, portanto, que o ser humano possui uma proporção de condicionamentos culturais, sociais, históricos, de classe e de gênero que os marcam e a que os referem. Em um estudo descritivo, García et al. (2011) discutem sobre as atitudes dos/das docentes e concluem que estes/as são, sobretudo, sexistas por omissão, ou seja, se acentua mais aquilo que não fazem do que por aquilo que fazem. Complementarmente, os profissionais da educação geralmente evidenciam uma corroboração com políticas públicas de igualdade de gênero, no entanto, quando as desigualdades se substantificam no cotidiano escolar expressam indiferença ou oposição às normas.

Esta pesquisa corrobora com a hipótese de Freire (2011), em que identifica que a omissão de posicionamentos pode advir de seus condicionamentos que seguem uma perspectiva que a escola é uma instituição neutra que difunde um conhecimento racional e objetivo e que seleciona os/as discentes com base em critérios metódicos. E, embora a discussão sobre estereótipos de gênero dependa necessariamente de uma incorporação pela comunidade escolar, estes profissionais estão inseridos/as na sociedade e também precisam ser sensibilizados/as a vivenciar uma desnaturalização das concepções de gênero e sexualidade impostas socialmente.

Em virtude disto, quando a estrutura profissional escolar não segue os paradigmas de hierarquia de gênero, mas fundamenta-se em estratégias sustentadas com bom planejamento e avaliação, estas tornam-se fidedignas no processo de investigação e análise sobre as relações sociais que perpassam as instituições escolares. Este cenário permite uma maior compreensão frente às particularidades que envolvem cada indivíduo e, conseqüentemente, os grupos sociais nos quais estão inseridos. Como salienta Pereira (2004), uma estratégia de intervenção social permite que estudantes percebam o ambiente educacional como um ambiente seguro, onde tenham confiança que não serão julgados mediante o uso de estereótipos.

Nesta perspectiva, pautada sobre a importância dos docentes no processo de formação social dos discentes, Lopes (2008, p. 133-134) argumenta que “por causa da natureza de seu trabalho os/as professores/as estão na linha de frente dos embates sociais e culturais e não podem esperar que as mudanças sejam efetivadas em políticas para implementá-las em suas práticas. Precisam estar adiante”. Em consonância, Lopes (2019) salienta que, além do papel relevante do/a docente frente este fenômeno, é imprescindível que toda equipe escolar se apoie em discursos e teorizações baseados em ideais bem desenhadas que possam levá-los/as a compreender os diferentes discursos que dão respaldo à discriminação, ao preconceito e a violências baseadas no gênero, bem como a forma na qual se expressam cotidianamente.

MÉTODO

A presente pesquisa, a qual possui caráter quantitativo, teve como objetivo central investigar as representações de estereótipos de gênero atribuídos pelos profissionais da educação às meninas-estudantes e aos meninos-estudantes da Educação Básica. Participaram 126 pessoas, oriundas de 17 estados brasileiros, sendo o Distrito Federal (39,7%), Goiás (23,0%) e São Paulo (13,5%) os estados com maior número de respondentes. A amostra total foi composta por 109 (86,5%) participantes do sexo feminino e 17 (13,5%) do sexo masculino, de 20 a 62 ($M=35,51$; $DP=11,25$) anos. Definimos, como critérios de inclusão, ser profissional da educação, possuir 18 anos (ou mais), bem como ter acesso à Internet para responder ao instrumento online. A pesquisa foi divulgada por meio da rede de contatos dos pesquisadores, utilizando a técnica de bola de neve. Nesse sentido, a amostra se caracteriza como não probabilística por conveniência.

O instrumento utilizado foi o *Checklist* (KATZ; BRALY, 1933), respaldado em uma lista de adjetivos em que os participantes deveriam indicar, em uma escala de 1 (nada representativo) a 5 (totalmente representativo), o quanto cada termo seria representativo de meninos ou meninas, onde à medida que a resposta se aproxima do número 5 (totalmente representativo) indica-se uma percepção de estereotipização acentuada. Para tanto, para a elaboração da lista de adjetivos, utilizou-se a escala

adaptada de Castillo-Mayén e Montes-Berges (2014) e de Oliveira, Boas e Heras (2016).

Com base nestas listas iniciais, foram selecionados, por 2 juízes, 40 termos apresentados duas vezes, aludidos às meninas e aos meninos, que representassem melhor a realidade brasileira, no que se refere aos estereótipos de gênero. Inicialmente, os participantes analisavam a lista de adjetivos direcionados às meninas-estudantes e posteriormente a mesma lista de adjetivos direcionados aos meninos-estudantes. Este instrumento é importante, pois, permite avaliar o conteúdo de estereótipos sociais e o quão determinados adjetivos são característicos a um determinado grupo-alvo (RODRIGUES; ASSMAR; JABLONSKY, 2005).

Vale mencionar, como cuidado ético, que antes de responder ao instrumento de *checklist*, o participante tinha acesso ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido em seu formato virtual. Neste termo, era informado ao participante diferentes cuidados éticos, a exemplo do sigilo, anonimato, bem como o direito de abandonar o formulário caso o participante sentisse qualquer desconforto. Além disso, no TCLE, estavam disponibilizados os contatos dos pesquisadores para sanar eventuais dúvidas, bem como para oferecer qualquer suporte, em caso de desconforto ao responder ao instrumento.

RESULTADOS

Com objetivo de analisar a atribuição de estereótipos por profissionais da educação, tornou-se necessário que os adjetivos apresentados no formulário *online* fossem submetidos ao Teste T de medidas repetidas, isto é, o processo que se utiliza de um único grupo de pessoas que analisam condições diferentes (i.e., atribuição dos estereótipos tanto para meninos quanto para meninas). Os resultados podem ser visualizados na Tabela 1.

Tabela 1 – Lista de adjetivos atribuídos às meninas e aos meninos da Educação Básica

Características	Diferença de média	Teste T
Afetivo/a	M = 0,98; DP = 1,02	$t(125) = 10,71, p < 0,00$
Amigável	M = 0,33; DP = 0,96	$t(125) = 3,88, p < 0,001$
Astuto/a	M = 0,00; DP = 1,09	$t(125) = 0,00, p > 1,000$
Atento/a	M = 0,79; DP = 0,99	$t(125) = 0,09, p < 0,001$
Barulhento/a	M = -0,71; DP = 1,37	$t(125) = -5,79, p < 0,001$
Bravo/a	M = -0,67; DP = 1,22	$t(125) = -6,13, p < 0,001$
Calmo/a	M = 0,45; DP = 1,09	$t(125) = 4,65, p < 0,001$
Caprichoso/a	M = 1,24; DP = 1,12	$t(125) = 12,41, p < 0,001$
Carinhoso/a	M = 0,41; DP = 1,07	$t(125) = 9,61, p < 0,001$

Compenetrado/a	M = 1,00; DP = 0,09	$t(125) = 6,70, p < 0,001$
Curioso/a	M = 0,29; DP = 0,97	$t(125) = 3,30, p < 0,001$
Dedicado/a	M = 0,87; DP = 0,88	$t(125) = 11,18, p < 0,001$
Delicado/a	M = 1,27; DP = 1,20	$t(125) = 11,92, p < 0,001$
Desajustado/a	M = -0,63; DP = 1,40	$t(125) = -6,97, p < 0,001$
Desinteressado/a	M = -0,90; DP = 1,04	$t(125) = -9,66, p < 0,001$
Desleixado/a	M = -1,03; DP = 1,19	$t(125) = -9,71, p < 0,001$
Emocional	M = 0,72; DP = 1,28	$t(125) = 6,33, p < 0,001$
Estudioso/a	M = 0,76; DP = 0,93	$t(125) = 9,16, p < 0,001$
Expressivo/a	M = 0,51; DP = 1,62	$t(125) = 5,60, p < 0,001$
Falador/eira	M = 0,07; DP = 0,96	$t(125) = 0,84, p > 0,403$
Fofoqueiro/a	M = 0,18; DP = 1,32	$t(125) = 1,55, p > 0,124$
Folgado/a	M = -0,94; DP = 1,25	$t(125) = -8,45, p < 0,001$
Forte	M = -0,09; DP = 1,11	$t(125) = -0,96, p > 0,339$
Generoso/a	M = 0,44; DP = 1,14	$t(125) = 4,37, p < 0,001$
Impulsivo/a	M = -0,31; DP = 1,37	$t(125) = -2,53, p < 0,013$
Indisciplinado/a	M = -1,02; DP = 1,25	$t(125) = -9,15, p < 0,001$
Inexpressível	M = -0,62; DP = 1,26	$t(125) = -5,50, p < 0,001$
Inteligente	M = 0,22; DP = 0,74	$t(125) = 3,39, p < 0,001$
Interessado/a	M = 0,70; DP = 1,02	$t(125) = 7,67, p < 0,001$
Nervoso/a	M = 0,48; DP = 1,09;	$t(125) = -4,92, p < 0,001$
Obediente	M = 0,59; DP = 1,18	$t(125) = 5,66, p < 0,001$
Organizado/a	M = 1,02; DP = 1,07	$t(125) = 10,75, p < 0,001$
Preguiçoso/a	M = -0,63; DP = 1,14	$t(125) = -6,24, p < 0,001$
Racional	M = 1,00; DP = 1,01	$t(125) = 1,24, p > 0,217$
Rápido/a	M = -0,02; DP = 1,11	$t(125) = -0,24, p > 0,811$
Respeitável	M = 0,53; DP = 0,92	$t(125) = 6,50, p < 0,001$
Sensível	M = 1,04; DP = 1,25	$t(125) = 9,30, p < 0,001$
Vaidoso/a	M = 1,24; DP = 1,38	$t(125) = 10,10, p < 0,001$
Vingativo/a	M = -0,24; DP = 1,20	$t(125) = -2,22, p < 0,028$

Fonte: dados organizados pela acadêmica

Como pode ser verificado na Tabela 1, alguns dos estereótipos de gênero que não foram diferenciados para nenhum gênero são “*astuta/o*”, “*faladeira/o*”, “*fofoqueira/o*”, “*forte*”, “*racional*” e “*rápida/o*”. No entanto, foram identificados uma série de termos atribuídos por profissionais da Educação Básica como mais significativos às meninas-estudantes quando comparados aos meninos-estudantes da Rede Educacional. Neste sentido, a Tabela 2 apresenta os termos com maiores representatividades quando associados às meninas-estudantes em comparação com os meninos-estudantes da Rede Educacional.

Tabela 2 – Adjetivos atribuídos com maior representatividade à ambos os grupos

Adjetivos representativos às meninas-estudantes	Adjetivos representativos aos meninos-estudantes
Afetiva	Agitado
Atenta	Barulhento
Caprichosa	Bravo
Compenetrada	Desajustado
Dedicada	Desinteressado
Delicada	Desleixado
Estudiosa	Folgado
Organizada	Indisciplinado
Sensível	Inexpressível
Vaidosa	Preguiçoso

Fonte: dados organizados pela acadêmica

Verifica-se, portanto, que dentre os estereótipos que foram atribuídos como mais representativo às meninas-estudantes se encontram: “*afetiva*”, “*atenta*”, “*caprichosa*”, “*compenetrada*”, “*dedicada*”, “*delicada*”, “*organizada*”, “*sensível*” e “*vaidosa*”. Sendo notório que a maior parte das características de valência positiva foram associadas pelos respondentes como representativas desse grupo. Em contrapartida, as características de valência negativa, como: “*agitado*”, “*barulhento*”, “*bravo*”, “*desajustado*”, “*desinteressado*”, “*desleixado*”, “*folgado*”, “*indisciplinado*”, “*inexpressível*”, “*preguiçoso*”, foram direcionadas pelos profissionais da educação como representativas dos meninos-estudantes.

DISCUSSÃO

ADJETIVOS RELACIONADOS ÀS MENINAS-ESTUDANTES

Numa dimensão cultural e social, os papéis sociais são responsáveis pelo processo de “separação” de traços de personalidade e comportamentos dos sujeitos, sendo exteriorizado nas características atribuídas pelos/as participantes quando apresentam certo consenso na definição de feminilidade associadas aos estereótipos “positivos”. Na análise das características como: “emocional”, “sensível”, “obediente”, “atenta”, “organizada”, “afetivas”, “caprichosa”, “respeitáveis”, “amigáveis”, “vaidosas”, estas também foram encontradas em estudos anteriores (CASTILLO-MAYÉN; MONTES-BERGES, 2014; OLIVEIRA; BOAS; HERAS, 2016), relacionadas às meninas/mulheres.

Cabe ponderar que, quando descrevemos os estereótipos como “positivos”, entre aspas, tem-se como finalidade apresentar a emergência nesta percepção sobre meninas e mulheres. Visto que, as qualidades, aparentemente positivas e agradáveis, omitem o mal que o sexismo benevolente promove e incentiva nas relações desiguais de gênero (BECKER; SWIM, 2012). Ou seja, é necessário questionar se tais características “positivas” reforçam sutilmente a ideia de serem cuidadas e tuteladas.

Verifica-se também que os resultados reportam às dimensões prescritivas e proscritivas, isto é, as características adequadas e proibidas segundo o sexo, seguidas de como “devem ser” e como “não devem ser” homens e mulheres (PRENTICE; CARRANZA, 2002). Nota-se, a partir dos estereótipos identificados, que é esperado as meninas/mulheres um comportamento que não se adequa ao de “mã” estudante, mas um certo perfeccionismo, adaptabilidade e dinamismo o que reforça a orientação para desempenhar o papel social tradicionalmente atribuído.

A partir do exposto criticamente por Berger (1972), as mulheres são ensinadas, desde sua infância, que o senso de si depende da apreciação e aprovação por parte do outro. Desta maneira, estas meninas/mulheres existem para e pelo olhar de outrem e seguem características também ressaltadas pelos/as profissionais deste estudo, como: “emocionais”, “sensíveis”, “obedientes”, “atentas”, “respeitáveis”, “afetivas” e “amigáveis”, para agradar, satisfazer e atender, de forma que seus “serviços” sejam necessários.

Estas atribuições de estereótipos intensificam o discurso de uma “verdadeira” menina/mulher e endossam uma feminilidade que desperta conflitos cognitivos de si, já que “precisam” adotar uma postura de vigília e vigilante: o modo como age socialmente e o modo como os outros a percebem. Isto advém de estratégias que são repassadas socialmente, essencialmente de mulheres para meninas, para lidarem com a ausência de compromisso social e emocional masculino (SWAIN et al., 2017).

Numa outra dimensão, o adjetivo “inteligente”, representativo ao grupo feminino, contrapõe muitas pesquisas desenvolvidas ao longo do tempo, como exemplo, no estudo desenvolvida por Silva et. al (1999, p. 215-217), no Brasil, o qual

identificou meninas sendo percebidas como “responsáveis, estudiosas, sossegadas, caprichosas, atentas, “mas menos inteligentes” e os meninos “malandros, dispersivos, indisciplinados “mas inteligentes”. Vislumbra-se, diante a representatividade mencionada no presente estudo, possíveis mudanças na homogeneização de atributos respeitantes às meninas/mulheres.

Apesar de esta percepção denotar diferença quando comparado aos estudos anteriores (SILVA et al., 1999), torna-se relevante considerar as diferenças no processo ensino-aprendizagem entre meninos e meninas. Isto é, os atores educacionais respondentes podem entender meninas como mais inteligentes, no entanto, dentro do espaço formal da educação, os estereótipos podem estar sendo endossados na formação de conhecimento voltado às áreas “condicionadas” a elas. Pois, a preferência dos meninos/homens nas carreiras de ciência, tecnologia e matemática e das mulheres de carreira de saúde e educação, apresenta-se como algo recorrente como demonstram algumas pesquisas (TAKAHARA et al., 2016; UNESCO, 2018) realizadas no território brasileiro. Sendo que, para Carvalho, Pinto e Rabay (2017), parte decisiva deste condicionamento dá-se na escola.

Uma das hipóteses deste presente estudo frente ao fenômeno compete à ascendência do machismo na cultura brasileira, de modo a firmar uma ponte interativa entre os estereótipos de gênero e as abordagens pedagógicas exercidas por profissionais da educação, podendo ocasionar impactos negativos. Embora a amostra seja predominantemente composta por mulheres, já que se considera uma “dominação masculina, ao sexismo e às fronteiras rígidas e intransponíveis entre os gêneros masculino e feminino” (WELZER-LANG, 2001), isto, não invalida que elas sejam atravessadas por estereótipos de gênero. Visto que, assim como Carvalho, Pinto e Rabay (2017) defendem, encontra-se uma lógica difundida deste fenômeno na socialização primária (família) e secundária (religião, escola, política, dentre outras), que fortalecem especificidades tradicionalmente femininas e, por consequência, causam uma certa internalização inconsciente.

A segunda questão refere-se ao campo educacional incumbido pela formação de meninas e meninos da Educação Básica, visto que, necessitam (re)construir um novo modelo pedagógico para subverter a posição desigual e subordinada das meninas e mulheres no espaço escolar (LOURO, 2014). Já que a própria Lei de Diretrizes e Bases (2017) menciona sobre a educação vincular-se a uma igualdade de condições propulsora do pleno desenvolvimento dos sujeitos.

ADJETIVOS ATRIBUIDOS AOS MENINOS-ESTUDANTES

A estereotipização, processo de formação dos estereótipos, tem como função facilitar a construção das relações humanas, seja de forma positiva ou negativa. A existência deste processo se caracteriza no movimento das diferenciações entre os pares, a fim que possam estruturar uma rede de identificações e transitar na identificação

de si próprio em meio ao corpo social inserido (NOGUEIRA; SAAVEDRA, 2007). Para Welzer-lang (2001), o modelo do masculino está relacionado nesta submissão à identificação, nutridas do imaginário social, como verdade equivalente de uma única realidade: “torna-se/ser homem de verdade”.

Assim como demonstra as características que foram atribuídas pelos/as respondentes, existe um paradigma naturalista que define os meninos-estudantes segundo uma subjetivação de estereótipos negativos. As características foram: “agitado”, “barulhento”, “bravo”, “desajustado”, “desinteressado”, “desleixado”, “folgado”, “impulsivo”, “indisciplinado”, “inexpressível”, “preguiçoso”, “vingativo”. Quando relacionadas com a pesquisa Oliveira, Boas e Heras (2016), o qual foi desempenhado com professoras, verifica-se, da mesma forma, uma conformidade em suas respostas, ao relacionarem os hábitos de “indisciplina” e “preguiça” como características masculinas. De forma que, ambas as pesquisas apontam uma correlação com os conceitos da dimensão prescritiva dos estereótipos, em que é esperado e, conseqüentemente mais naturalizado, um comportamento que se adequa ao de mau estudante.

Com relação ao adjetivo “*inexpressível*”, também evidenciado na pesquisa de Castillo-Mayén e Montes-Berges (2014) como forte indicativo aos meninos, Louro (2018) sustenta que este fato está relacionado à competição, que é frequentemente enfatizada na formação masculina, possibilitando com que crianças e jovens tenham dificuldade em expor suas dificuldades e fraquezas aos seus colegas. Para ela, tornar-se um adulto bem sucedido, para um homem, implica ser o melhor, ou ao menos ser “muito bom” em algum âmbito, e, para isto, não compete expressar emoções e sentimentos em suas relações afetivas ou sociais, podendo impactar no maior número de suicídios entre os homens, em razão da construção cultural que estes não costumam dialogar sobre seus estados emocionais (BAERE; ZANELLO, 2018).

Em consonância, o adjetivo “*vingativo*” permite observar que, se por um lado as meninas são ensinadas constantemente sobre a necessidade de considerar e compreender atitudes “positivas” ou “negativas” que outrem exerce, os meninos também sofrem com este processo, mas em outra direção, neles são bloqueadas expressões de sentimentos como sensibilidade, ternura e carinho que permitiriam reconsiderar as ações “negativas” de outrem, bloqueando, possivelmente, ações que os levariam às possíveis vinganças (VIANNA; FINCO, 2009). Isto reflete diretamente na construção de uma masculinidade, já que ser “vingativo” e, conseqüentemente “bravo”, são elementos centrais de afirmação masculina.

Outro fator passível de destaque se refere ao termo “*inteligente*”, representativo às meninas, onde Silva et. al (1999) apontam que os/as docentes demonstram acentuado favoritismo em lecionar aos meninos, pois, consideram que estes são detentores de uma maior cognição. Quando se pensa de maneira oposta (i.e. meninas, sendo consideradas mais inteligentes), conjectura-se que os profissionais da educação respondentes desta pesquisa podem direcionar suas aulas às meninas, em função dos estereótipos, prejudicando o processo ensino-aprendizagem dos meninos.

Neste seguimento, notam-se os meninos/homens também são atingidos pelos impactos de gênero, podendo causar efeitos negativos a curto e em longo prazo. Com base em Louro (2018), verifica-se que a quantidade de estudos referente à educação de meninos e homens, talvez, tenham sido menores quando comparado com os estudos sobre a educação de meninas e mulheres. Em consequência, assim como sustenta Connel e Messerschmidt (2013), há poucos estudos e movimentos que procuram contestar esta “masculinidade hegemônica” difundida sobre um conjunto de práticas e valores que tem como função garantir o status dominante dos homens e a inferioridade das mulheres.

ADJETIVOS DIRECIONADOS ÀS MENINAS-ESTUDANTES E AOS MENINOS-ESTUDANTES

Em culturas sexistas, tornar-se pessoa é tornar-se homem ou mulher, juntamente a toda performance social implicada em cada uma dessas distintas delimitações e a todos os significados subjacentes (ZANELLO, 2018). Os adjetivos, dentre os 40 analisados, que não foram atribuídos de forma diferente entre os/as estudantes, neste estudo, são: “*astutalo*”, “*faladeiralo*”, “*fofoqueiralo*”, “*forte*”, “*racional*” e “*rápido*”. Quando comparado com a pesquisa desenvolvida por Castillo-Mayén e Montes-Berges (2014), verifica-se que o adjetivo “*racional*” também foi caracterizado como adjetivo típico de ambos os grupos. Ainda sobre o estudo destes autores, o adjetivo “*falador/a*” foi atribuído como representativo para o grupo de mulheres. Semelhantemente, na pesquisa de Oliveira, Boas e Heras (2016), o aspecto “*fofoqueiro*” foi conotado negativamente para as mulheres na dimensão sociabilidade.

A conduta ligada em ser “*fofoqueiro/a*” e “*falador/a*” simboliza aspectos da relação feminina dentro de um mundo dominado pelo masculino (DIAS; CASSIANO, 2010). Contudo, com base em Mota e Silva (2016, p. 46), “a fofoca é uma ação irrestrita geograficamente, isto é, está presente em qualquer ambiente social. Onde houver pessoas, haverá esta interação sem restrições de assuntos, pois é uma prática existente em todos os contextos”. Assim, de acordo com os resultados expostos desta pesquisa, pode-se considerar que os atores educacionais possuem a percepção que estas características estão infiltradas no ambiente escolar, visto que recebem indivíduos com vivências heterogêneas.

Infere-se que o termo “*forte*” quando utilizado como representável aos dois grupos nesta pesquisa, manifesta uma ideia diferente dos estudos anteriores. De acordo com Zanello (2018), as transformações sociais e políticas ocorridas no século XVIII provocaram novas configurações nas representações do “ser homem”. Este grupo começou a ser compreendido a partir de qualidades ditas como “naturais”: a ação energética, coragem e resistência física e moral (emoções e corpo). Contudo, Alberdi (2005) defende que estas tendências de dominação não estão inscritas na natureza masculina, mas são assimiladas ao longo da socialização. Estas qualidades se

reverberam quando sujeitos adultos reforçam características físicas e comportamentais esperados para meninos e meninas, às vezes inconscientemente, nos pequenos gestos e práticas desde a infância (FINCO, 2003).

Por exemplo, a forma como a família ou o/a docente elogia a meiguice nas ações da menina, mas justifica o desinteresse dos meninos às atividades propostas. Bem como, o pedido ao menino para carregar algo e à menina o direcionamento para auxiliar na limpeza, demonstra como as expectativas e valorização são divergentes aos dois grupos. Em consonância, quando se põe em questão os homens, torna-se possível perceber a significativa naturalização que a sociedade faz diante as suas ações de violência física, condutas para postos profissionais e, até mesmo em sua aparência corporal. Em contrapartida, há uma negação destes atributos por parte das mulheres, corroborando com a ideia da negação da força às mulheres (IZQUIERDO, 1998).

Por fim, cabe salientar que embora haja mais limitações do que potencialidades no conjunto de políticas educacionais quando se pensa em debates sobre Estereótipos de Gênero na escola, estas representações levantadas pelos profissionais da educação podem mostrar indicativo de mudanças frente aos estereótipos. Assim, como pontua Welzer-lang (2001), a adoção de uma problemática crítica quanto ao duplo paradigma que estrutura o feminino e masculino propõe também uma renovação dos debates atuais no campo da Ciência da Educação. A consideração de uma análise estereotipada abre os espaços de discussão e questiona pressupostos sobre mulheres e o feminino e aos homens e o masculino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve a finalidade de contribuir com os conhecimentos da comunidade educacional a respeito dos estereótipos de gênero construídos socialmente, o reflexo na abordagem pedagógicas dos profissionais da educação aos/às estudantes no contexto escolar e seus impactos. Assim, em termos metodológicos, foi possível identificar como os profissionais da educação têm estereotipado os meninos-estudantes e as meninas-estudantes no cotidiano escolar.

Com base neste contexto, verificou-se que alguns adjetivos não foram representativos de estereótipos às meninas e aos meninos. Os adjetivos negativos foram relacionados ao grupo de meninos-estudantes e os adjetivos “positivos” às meninas-estudantes. Embora, os adjetivos “positivos” estejam vinculados às meninas-estudantes, vislumbram-se que as características possibilitam que estas sofram maiores cobranças referentes às padronizações de comportamentos, visto que podem ser vinculados ao sexismo benevolente.

Quanto aos meninos-estudantes, nota-se o quão os estereótipos fortalecem e naturalizam aspectos negativos nas condutas, atitudes e ideais de meninos e homens. Verifica-se que existem mudanças positivas quando foram comparados com estudos

anteriores, contudo, ainda há predominância do processo de estereotipização no ambiente escolar.

BARBOSA, M. S.; MODESTO, J. G. Attribution of gender stereotypes by education profession to basic education students. *Marília*, v. 23, n. 01, p. 249-266, 2022.

ABSTRACT: Seeking to understand the perceptions of basic education professionals about gender issues, this research aims to investigate the content of gender stereotypes generated by education professionals to girls-students and boys-students in Basic Education, using the instrument Checklist. education professionals participated in the research, predominantly female (86.5%), from the Federal District (39.7%), complete higher education and aged 20 to 62 (M = 35.51; SD = 11.25). Using the Checklist instrument, repeatedly measured T-tests were performed, being able to verify the stereotyping process among education professionals. The division of three categories was observed: adjectives “positive” for girls-students, negative for boys-students and not representative of stereotypes for girls and boys. The impact of the formation of stereotypes on the pedagogical practice of education professionals was discussed.

KEYWORDS: Stereotypes. Gender. Education.

REFERÊNCIAS

ALBERDI, I. Cómo reconocer y cómo erradicar la violencia contra las mujeres. In: *Violencia: tolerancia cero*. Programa de Prevención de la obra social “la Caixa”. Barcelona: Fundación “la Caixa”, p. 9-87, 2005.

ARAÚJO, M. F. Diferença e igualdade nas relações de gênero: revisitando o debate. *Psicologia Clínica*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 2, p. 41-52, 2005. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-56652005000200004&lng=en&nrm=iso. <https://doi.org/10.1590/S0103-56652005000200004>.

BAERE, F.; ZANELLO, V. O gênero no comportamento suicida: Uma leitura epidemiológica dos dados do Distrito Federal. *Estudos de Psicologia (Natal)*, Natal, v. 23, n. 2, p. 168-178, jun. 2018. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X2018000200008&lng=pt&nrm=iso. <http://dx.doi.org/10.22491/1678-4669.20180017>.

BECKER, Julia C.; SWIM, Janet K. Reducing endorsement of benevolent and modern sexist beliefs: Differential effects of addressing harm versus pervasiveness of benevolent sexism. *Social Psychology*, v. 43, n. 3, p. 127, 2012.

BEM, S.; BEM, D. *Case Study of Nonconscious Ideology: Training the Woman to Know Her Place*. Belmont: Brooks/Cole, 1970.

BERGER, J. *Modos de Ver*. Tradução: Lúcia Olinto. Rio de Janeiro: Rocco, 1972.

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>.

BRASIL. *Projeto de Lei PL 3236/2015 nº 2015, de 7 de outubro de 2015*. Acrescenta parágrafo único ao artigo 2º da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que “Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências”. Brasília: Câmara dos deputados, 10 nov. 2015. Disponível em: <<http://imagem.camara.gov.br/Imagem/d/pdf/DCD0020151110001920000.PDF#page=58>>.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de outubro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Planalto, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 10 jun. 2020.

CARVALHO, E. P.; PINTO, E. J. S.; RABAY, G. “As relações de gênero nas escolhas de cursos superiores”. *Revista Tempos e espaços em Educação*, São Cristóvão, v. 10, n. 22, p. 47-58, maio/ago. 2017.

CASTILLO-MAYÉN, R.; MONTES-BERGES, B. Análise dos estereótipos de gênero atuais. *Anales De Psicología/Annals of Psychology*, vol. 30, n. 3, p. 1044-1060, 2014. DOI: <https://doi.org/10.6018/analesps.30.3.138981>.

CASTRO, Mary; ABRAMOVAY, Miriam; SILVA, Lorena. *Juventudes e Sexualidades*. Brasília: UNESCO, Brasil, 2004.

COLLING, A.; TEDESCHI, L. O ensino da história e os estudos de gênero na historiografia brasileira. *Revista História & Perspectivas*, v. 28, n. 53, 5 jan. 2016.

CONNEL, Robert W.; MESSERSCHMIDT, James W. Masculinidade hegemônica: repensando o conceito. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 21, n. 1, p. 241-282, abril de 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2013000100014&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 25 jan. de 2021. <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2013000100014>.

DIAS, Amanda. M.; CASSIANO, Célia. A imagem da mulher na propaganda da Avon. *Anais do XXXIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação*. São Paulo: Intercom, 2010. Disponível em: <http://www.intercom.org.br/sis/2010/resumos/R5-2598-1.pdf>. Acesso em: 29 jan. 2021.

FERREIRA, Maria Cristina. Sexismo hostil e benevolente: inter-relações e diferenças de gênero. *Temas em Psicologia*, Ribeirão Preto, v. 12, n. 2, p. 119-126, 2004. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2004000200004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 13 set. 2020.

FINCO, D. Relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na Educação Infantil. *Proposições: Dossiê: Educação Infantil e Gênero*, vol. 14, nº 42, 2003.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 62 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GARCÍA, R. et al. El patriarcado no es transparente: competencias del profesorado para reconocer la desigualdad. *Revista de Teoría, Investigación y Práctica*, v. 23, n. 2, pp. 385-397, 2011.

GLICK, P.; FISKE, S. T. The Ambivalent Sexism Inventory: Differentiating hostile and benevolent sexism. *Journal of Personality and Social Psychology*, v. 70, n. 3, p. 491-512. 1996. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.70.3.491>.

GOMES, N. L.; SILVA, P. B. G. O desafio da diversidade. In: GOMES, Nilma; SILVA, Petronilha (Orgs.). *Experiências étnico-culturais para a formação de professores*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GOMES, N. P. et al. Compreendendo a violência doméstica a partir das categorias gênero e geração. São Paulo: *Acta Paulista de Enfermagem*, v. 20, n. 4, p. 504-508, dez. 2007. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-21002007000400020&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 13 set. 2020. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-21002007000400020>.

GRASSI, Paula; GRASSI, Pâmela. Gênero e juventude(s): emergências educativas. *Revista Aedos*, Rio Grande do Sul, v. 04, n. 11, p. 511-523, 2012. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/aedos/article/view/30747/20884>>. Acesso em: 20 jun. 2020.

IZQUIERDO, Maria Jesús. *El malestar en la desigualdad*. Madrid: Ediciones Cátedra, 1998, p. 7-56.

KATZ, D.; BRALY, K. Racial stereotypes of one hundred college students. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, v. 28, n. 3, p. 280-290, 1933. DOI: <https://doi.org/10.1037/h0074049>.

LINS, B.; MACHADO, B.; ESCOURA, M. *Diferentes, não desiguais: a questão de gênero na escola*. 1. ed. São Paulo: Editora Reviravolta, 2016.

LOPES, L. P. M. Sexualidades em sala de aula: discurso, desejo e teoria queer. In: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. (Orgs.). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis: Vozes, 2008.

LOPES, M. REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DO GÊNERO E DAS SEXUALIDADES ENTRE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO DA BAIXADA CUIABANA. ALGUMAS REGULARIDADES. In: BUENO, André; ESTACHESKI, Dulceli; CREMA, Everton; ZARBATO, Jaqueline. *Aprendendo História: Gênero*. União da Vitória: Edições Especiais Sobre Ontens, 2019.

LOURO, G. L. *Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista*. 16^o ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2014. 184 p.

LOURO, G. L. (Org.). *O corpo educado: Pedagogias da sexualidade*. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

LOURO, G. L. *Um corpo estranho: Ensaios sobre sexualidade e teoria queer*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MADUREIRA, A. F. A. Gênero, sexualidade e diversidade na escola: a construção de uma cultura democrática. Tese de Doutorado. Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

MELO, G. F.; GIAVONI, A.; TROCCOLI, B. T. Estereótipos de ciência das mulheres. Brasília: *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 20, n. 3, p. 251-256, 2004. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722004000300006&lng=en&nrm=iso>. acesso em 13 de setembro de 2020. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-37722004000300006>.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 126 p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>.

MOTA, F.; SILVA, V. “CÁ ENTRE NÓS, VOU TE FALAR, MAS QUE NÃO SAIA DAQUI”: UMA ANÁLISE SOCIOLÓGICA SOBRE A FOFOCA NO AMBIENTE ESCOLAR. *Revista Homem, Espaço e Tempo*, v. 10, n. 2, 11, 2016.

NOGUEIRA, C; SAAVEDRA. Estereótipos de gênero. Conhecer para os transformar. *Cadernos SACAUSEF*. Ministério da educação. Nº 3. 2007.

PEREIRA, M. Grupos sociais e performance intelectual: o efeito da ameaça dos estereótipos. In: LIMA, M. E. O.; PEREIRA, M. E. *Estereótipos, preconceitos e discriminação: perspectivas teóricas e metodológicas*. Salvador: EDUFBA, 2004. p. 69-87.

PRENTICE, D.; CARRANZA, E. What women and men should be, shouldn't be, are allowed to be, and don't have to be: The contents of prescriptive gender stereotypes. *Psychology of Women Quarterly*, v. 26, p. 269–281, 2002.

RODRIGUES, A.; ASSMAR, E. M. L.; JABLONSKY, B. *Psicologia social*. 23. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

OLIVEIRA, Catarina Sales; BOAS, Susana Villas; HERAS, Soledad Las. Estereótipos de gênero e sexismo em docentes do ensino superior. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, v. VII, n. 19, p. 22-41, 2016.

SILVA, C. D. et al. Meninas bem-comportadas, boas alunas, meninos inteligentes, mas indisciplinados. São Paulo: *Cadernos de Pesquisa*, n. 107, p. 207-225, jul. 1999.

SWAIN, T. N. Patriarcado rides again. In: STEVENS, C.; OLIVEIRA, S. D.; ZANELLO, V., Silva, E.; Portela, C. *Mulheres e violências: interseccionalidades*, Brasília, DF: Technopolitik, 2017.

TAKAHARA, A.; MENDES, A.; RINALDI, G. Mulheres na educação superior: alguns apontamentos para o debate. *FAE - CADERNO PAIC*, v. 17, n. 1, 2016. Disponível em: <https://cadernapaic.fae.edu/cadernapaic/article/view/233>. Acesso em: 23 jan. 2021.

UNESCO. *Decifrar o código: das meninas e mulheres em ciências, tecnologia, engenharia e matemática (STEM)*. Brasília, 2018. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000264691>.

VIANNA, C.; FINCO, D. Meninas e meninos na Educação Infantil: uma questão de gênero e poder. Campinas: *Cadernos Pagu*, n. 33, p. 265-283, dez. 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-83332009000200010&lng=en&nrm=iso. access on 18 Feb. 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-83332009000200010>.

WELZER-LANG, D. A construção do masculino: dominação das mulheres e homofobia. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 460-482, 2001. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2001000200008&lng=en&nrm=iso. acesso em 18 de fevereiro de 2021. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-026X2001000200008>.

ZANELLO, V. *Saúde mental, gênero e dispositivos: cultura e processos de subjetivação*. 1. ed. Curitiba: Appris, 2018.

Data de submissão: 02/09/22

Data de aceite: 10/10/22

Data de publicação: