

Percepções do Professor do Ensino Primário sobre Estereótipo de Género

Primary School Teacher Perceptions about Gender Stereotype

Percepciones del Maestro de Educación Primaria sobre los Estereotipos de Género

Ilídio Domingos Gaspar¹ 

Escola Superior Pedagógica do Bengo, Angola

ilidiodomingos07@gmail.com

70

Resumo: O presente artigo aborda a percepção do professor do ensino primário sobre o estereótipo de género, o objectivo desta pesquisa é apresentar a percepção do professor do Ensino Primário sobre o estereótipo de género na sala de aula. O percurso metodológico foi aplicado na Escola 11 de Novembro, n.º 315, na Província do Bengo, onde foram entrevistados três professores daquele nível de ensino. Por meio dessas entrevistas, procurou-se saber como as professoras veem e se comportam diante do estereótipo de género na sala de aula, sendo esta uma micro sociedade que serve para modelar o aluno para a macro sociedade. O estudo realizado na Escola 11 de Novembro, n.º 315, na Província do Bengo, revelou que, embora os professores entrevistados rejeitem formalmente a separação pedagógica por género e defendam a igualdade de oportunidades no processo de ensino-aprendizagem, ainda persistem concepções e atitudes enraizadas que perpetuam estereótipos sexistas na sala de aula. Entre os principais resultados, destaca-se a observação de discursos contraditórios entre os docentes, que por um lado afirmam tratar todos os alunos de forma idêntica e sem distinções, mas por outro manifestam a ideia de que os rapazes aprendem e realizam tarefas de forma mais rápida ou possuem inclinações naturais para certas modalidades desportivas, associando às raparigas maior determinação e concentração. Concluiu-se, assim, que a escola actua como uma micro-sociedade onde influências culturais tradicionais e patriarcais continuam a reproduzir-se de modo subtil, sendo imperativo que o professor observe com rigor os estímulos comportamentais dos alunos, adote uma postura crítica e actue de forma consciente na desconstrução dos preconceitos de género.

Palavras-chave: Professor, percepção, estereótipos, Género

Abstract: This article discusses primary school teachers' perception of gender stereotypes. The aim of this research is to present primary school teachers' perceptions of gender stereotypes in the classroom. The methodological approach was implemented in school 11 de November, n.º 315, in Bengo Province, where three primary school teachers were interviewed. Through these interviews, the research sought to understand how teachers perceive and respond to gender stereotypes in the classroom, which functions as a micro-society that shapes students for the broader society. The study carried out at the 11 November School, no. 315, in Bengo Province, revealed that, although the teachers interviewed formally reject gender-based segregation in teaching and advocate equal opportunities in the teaching and learning process, deep-rooted beliefs and attitudes still persist which perpetuate sexist stereotypes in the classroom. Among the main findings, particular attention is drawn to the observation of contradictory discourse amongst teachers, who, on the one hand, claim to treat all pupils identically and without distinction, but on the other hand express the view that boys learn and complete tasks more quickly or have a natural inclination towards certain sports, whilst associating girls with greater determination and concentration. It was therefore concluded that the school acts as a micro-society where traditional and patriarchal cultural influences continue to be reproduced in subtle ways; it is imperative that teachers closely observe pupils' behavioural cues, adopt a critical stance and act consciously to deconstruct gender prejudices.

¹ Mestre. Chefe da Secção de Inovação e Empreendedorismo, da Escola Superior Pedagógica do Bengo.

Keywords: Teacher, Perception, Stereotypes, Gender

Resumen: El presente artículo aborda la percepción del profesor de la enseñanza primaria sobre el estereotipo de género, el objetivo de esta investigación es presentar la percepción del profesor de la enseñanza primaria sobre el estereotipo de género en el aula. El enfoque metodológico se aplicó en Escuela 11 de Noviembre, n.º 315, en la provincia de Bengo, donde se entrevistaron a tres profesoras de enseñanza primaria. A través de estas entrevistas, se buscó saber cómo las profesoras ven y se comportan frente al estereotipo de género en el aula, siendo esta una micro sociedad que sirve para moldear al alumno para la macro sociedad. El estudio realizado en la Escuela 11 de Noviembre, n.º 315, en la provincia de Bengo, reveló que, aunque los profesores entrevistados rechazan formalmente la separación pedagógica por género y defienden la igualdad de oportunidades en el proceso de enseñanza-aprendizaje, aún persisten concepciones y actitudes arraigadas que perpetúan los estereotipos sexistas en el aula. Entre los principales resultados, destaca la observación de discursos contradictorios entre el profesorado, que, por un lado, afirma tratar a todos los alumnos de forma idéntica y sin distinciones, pero, por otro, manifiesta la idea de que los chicos aprenden y realizan las tareas más rápidamente o tienen inclinaciones naturales hacia determinadas modalidades deportivas, mientras que asocia a las chicas una mayor determinación y concentración. Se concluyó, por tanto, que la escuela actúa como una microsociedad en la que las influencias culturales tradicionales y patriarcales siguen reproduciéndose de forma sutil, por lo que es imprescindible que el profesor observe con rigor los estímulos conductuales de los alumnos, adopte una postura crítica y actúe de forma consciente en la deconstrucción de los prejuicios de género.

Palabras clave: Profesor, Percepción, Estereotipos, Género

Introdução

A história é o registo de como outras gerações se comportavam. Sendo os vivos os responsáveis por dar continuidade à história, eles estão sujeitos a ser fruto das influências passadas. Há muito que se fala sobre o estereótipo de género; é quase comum tratar a mulher de uma forma e os homens de outra. Esse tratamento pode ter fundamento religioso, científico, cultural etc.

De acordo com Butler (1990), a construção do género, que ainda é desconhecida por muitos, é constituinte da identidade do sujeito. Na perspectiva do género, não se aplica o determinismo biológico, mas sim a necessidade da desconstrução do mero desempenho de papéis normativos da sociedade.

Em Angola, em particular na Província do Bengo, os valores culturais que predominam ainda dão maior relevância ao género masculino, de forma directa e indirecta. Esses valores, uma vez assimilados pelas crianças, fazem-se sentir de modo espontâneo, pois, nas escolas, as crianças agem segundo as influências que receberam. Daí a necessidade de analisarmos o papel da escola na desconstrução de estereótipos relativamente ao género. Apesar de já se notar uma luta pela igualdade de género, o contexto ainda revela, de forma agravante, a persistência de preconceitos de género. Na escola onde foi feito este estudo, verificaram-se, por parte de alguns alunos e professores do ensino primário, falas e actividades distintas para meninos e meninas, acções

rotuladas e definidas pelo sexo. Sendo assim, faz-se necessário indagar: Qual é a percepção do professor do ensino primário sobre o estereótipo de género em sala de aula?

Essa indagação tem a sua importância porque os tempos actuais obrigam os homens a procurar formas de viver em harmonia e com respeito pela diferença. É neste quesito que a escola joga um papel muito importante.

Características do Aluno do Ensino Primário: Um olhar ao currículo do Ensino Primário angolano

O currículo do Ensino Primário (INIDE, 2003) apresenta vários itens que procuram enquadrar a característica comportamental do aluno, os quais, a nosso ver, todo o professor alocado a esse subsistema deve conhecer. Deste modo:

- Ao aproximar-se dos sete anos de idade, a criança apresenta modificações consideráveis no seu comportamento, na sua linguagem, nas suas interações com os companheiros e, principalmente, na qualidade do raciocínio. Neste período, o egocentrismo e a fantasia diminuem. A criança torna-se capaz de se relacionar com a realidade física e social de maneira mais objectiva.
- A partir dos sete anos, gradualmente, o pensamento vai-se tornando objectivo e descentralizado e a criança consegue operar com as informações do ambiente. Os dados do meio exterior são simbolizados na mente, transformados, organizados e empregados na solução de problemas. A criança, nesta fase, domina os conceitos de distância, de tempo, de classes, de relações, de número etc.

É preciso enfatizar que, neste período, a criança já possui grande parte das habilidades dos adultos, algumas das quais bastante especializadas. No entanto, o seu desenvolvimento, de maneira geral, é mais lento e uniforme quando comparado com aquele das etapas anterior e superior.

O desenvolvimento cognitivo nesta etapa é caracterizado pelo uso de sistemas logicamente organizados, entre os quais a classificação e a seriação. Este avanço nas operações mentais permite que o aluno abandone a percepção fragmentada da realidade em favor de uma compreensão estruturada, essencial para a aprendizagem da matemática e da leitura e escrita. O desenvolvimento emocional, por sua vez, está relacionado com o processo de socialização, que exige da criança a entrada no mundo dos adultos, com a aprendizagem de habilidades que lhe serão úteis no futuro.

A criança descobre que a aceitação ou rejeição social depende das suas realizações. Essas experiências, por sua vez, influenciam a formação do autoconceito que, de forma geral, se baseia naquilo que os outros dizem a seu respeito. A agressividade (física ou verbal) é uma das reacções da pessoa submetida à frustração. Uma criança que fracassa na escola pode desenvolver um comportamento agressivo com o professor. Outra forma de defesa da rejeição é o retraimento. A moralidade é, basicamente, orientada para manter uma relação harmoniosa com os grupos sociais com os quais o indivíduo interage quotidianamente, tais como a família, o trabalho, a escola e os companheiros.

Neste contexto de transição para a lógica concreta, a escola assume o papel de principal agência reguladora das normas sociais. É no recinto escolar que o aluno começa a distinguir entre a autoridade coerciva e o respeito mútuo, fundamentando as bases da sua autonomia moral. Quando o ambiente pedagógico é negligente ou excessivamente punitivo, a percepção da justiça da criança pode ser abalada, resultando em barreiras de aprendizagem que se manifestam através da apatia ou da resistência activa às tarefas propostas pelo docente.

O desenvolvimento social aparece na criança com a necessidade de ter amizades duradouras e de conviver com os companheiros. A incorporação de valores grupais e os sentimentos de orgulho, de lealdade e solidariedade tornam-se impulsos poderosos no final deste estágio. Um aspecto importante da socialização desta etapa é o desenvolvimento da cooperação. No entanto, a competição aparece como um impulso intenso. Ao competir, a criança pode descobrir capacidades que, de outra forma, não teria percebido. Por outro lado, a competição pode ser prejudicial quando dá origem a sentimentos de inferioridade ou quando dá oportunidade para humilhar os companheiros, tornando-os infelizes. A cooperação leva a criança a abandonar o egocentrismo e a procurar o diálogo e o respeito pelas regras estabelecidas.

Para além da dimensão psicológica, urge considerar a singularidade do contexto angolano, onde o desenvolvimento individual está intrinsecamente ligado às dinâmicas de sobrevivência e resiliência das comunidades. A maturidade social de muitas destas crianças é acelerada pela responsabilidade que assumem cedo no seio familiar, influenciando a forma como encaram o trabalho escolar. O professor deve, portanto, ser capaz de conciliar as exigências do currículo formal com as competências práticas que o aluno já traz do seu quotidiano extra-escolar.

Apesar de todos os itens acima retratados, há outros que também se devem considerar, pois as crianças são oriundas de municípios diferentes, mesmo tendo nascido na mesma província,

apresentando traços culturais e sociais distintos. Estes traços são herdados da cultura de proveniência dos pais, da comunidade, da igreja, etc., bem como de sujeitos vinculados às imigrações. Esta pluralidade exige uma sensibilidade antropológica por parte do educador, que deve mediar as tensões entre a cultura local e a cultura escolar uniformizadora.

As escolas angolanas são, hoje, um microcosmo da nossa sociedade, pois têm crianças e jovens de muitas etnias, cores, culturas e nacionalidades que trazem desafios extraordinários. É, pois, necessário reconhecer a diferença como um valor e integrá-la na acção do dia-a-dia, de forma a contribuir para uma maior qualidade no ensino e também para tornar a própria sociedade melhor. A inclusão não deve ser vista apenas como um imperativo legal, mas como uma estratégia pedagógica que enriquece o debate em sala de aula e promove a tolerância.

Finalmente, a progressão qualitativa do aluno no ensino primário depende da capacidade de o sistema educativo harmonizar estes perfis psicológicos com a realidade sociopolítica do país. O domínio da língua de ensino, muitas vezes segunda língua para o aluno, constitui um factor determinante que atravessa todas as características comportamentais mencionadas. Ao compreender que o aluno é um sujeito histórico e multideterminado, o professor pode transformar a sala de aula num espaço de síntese cultural, onde o conhecimento científico se articula com a identidade africana e a diversidade regional.

O Género e a sua Influência na Construção da Identidade da Criança

O homem é um ser social, por isso, procura organizar as coisas segundo as suas percepções ou contextos. Historicamente, o sexo tem correspondência com a categoria genética e o género como a cultural, sendo o género a marcação ou demarcação das diferenças sexuais. A escola joga um papel fundamental na concepção dessa marcação de forma clara, justa e integradora. De acordo com a visão de Butler (1990),

se o género são os significados culturais assumidos pelo corpo sexuado, não se pode dizer que ele decorra, de um sexo desta ou daquela maneira. Levada a seu limite lógico, a distinção sexo/género sugere uma descontinuidade radical entre corpos sexuados e géneros culturalmente construídos. (1990, p. 24)

Butler (1990) procura demonstrar que a pessoa nasce com o sexo e não com o género, e que esse género é fruto da cultura na qual o indivíduo está inserido; por isso, a nosso ver, esse género é criado, sustentado e moldado. Sendo assim, o género e a sexualidade são entendidos como uma construção social, histórica e cultural que, conforme Louro (1997), devem ser também discutidos na escola, espaço que, segundo a autora, entende e produz diferenças, distinções e desigualdades.

Fica claro que o homem aprende a discriminar o outro; por isso, é fundamental olharmos para o papel do meio, já que a construção da identidade envolve a família, a escola, a igreja, a comunidade, etc. Todas essas instituições devem procurar estar sincronizadas. O nosso pensamento é reforçado com as ideias de Louro (1997), ao alertar que a diversidade de arranjos familiares e sociais, a pluralidade de actividades exercidas pelos sujeitos, o cruzamento das fronteiras, as trocas, as solidariedades e os conflitos são comumente ignorados ou negados. Para que isso não aconteça, é necessário que haja uma desconstrução de papéis normativos entre “masculino” e “feminino”, pois a escola tende a moldar o desenvolvimento e o comportamento dos indivíduos, reforçando-os para a sua construção/manutenção.

A escola dá uma educação formal baseada na intencionalidade e na moldura de um homem; é também um dos espaços de organização dos corpos, onde somos ensinados a comportar-nos conforme o esperado, e as nossas atitudes são severamente observadas e repreendidas, com a intenção de nos tornarmos homens e mulheres “de verdade”. É verdade que até a própria escola procura estereotipar brinquedos e brincadeiras. Por exemplo, para Gaspar *et al.* (2024):

O ensino não pode e não deve ser algo estático e unidirecional, devemos nos lembrar de que a sala de aula não é apenas um lugar para transmitir conteúdos teóricos; é também, local de aprendizado de valores e comportamentos, de aquisição de uma mentalidade científica lógica e participativa, que poderá possibilitar ao indivíduo, bem orientado, interpretar e transformar a sociedade e a natureza em benefício do bem-estar coletivo e pessoal. (p. 42)

Se analisarmos profundamente, notaremos que, para esse facto, o campo da educação procurou ser mais abrangente por se dar conta de que a problemática de género não se reduz às discussões sobre o acesso à escola e o desempenho escolar de meninos e meninas. As situações mais evidenciadas são as desigualdades entre os géneros. Neste sentido, introduzir no currículo uma reflexão sobre a dimensão da relação entre os sexos, demonstrando que essa relação não é um facto natural, mas socialmente construído e remodelado pela dinâmica social, pode ser uma alternativa para mudanças, inicialmente dos professores e, consequentemente, dos alunos.

A Escola e a Sexualidade na Infância

Ao nascermos, já encontramos padrões que nos identificam e nos guiam, sendo estas normas transmitidas pelas instituições que nos acolhem desde os primeiros anos de vida. A antecipação de como o indivíduo se deve comportar é comunicada precocemente; entretanto, Louro (1997) ressalta que a sexualidade está intrinsecamente presente no espaço escolar porque constitui a própria identidade dos sujeitos. Ela não é um acessório que possa ser desligado ou do qual alguém

consiga despir-se ao entrar no portão da escola. Com isso, percebe-se que a sexualidade é um elemento activo no quotidiano infantil, manifestando-se nas conversas, nas brincadeiras e em gestos que, muitas vezes, são inconscientes para os próprios alunos.

Essa omnipresença da sexualidade exige que a escola não a silencie, mas a compreenda como parte do desenvolvimento integral.

Nesse processo de construção, o papel do educador torna-se fundamental como mediador entre a curiosidade natural da criança e o conhecimento sistematizado. No entanto, a formação docente ainda enfrenta lacunas significativas, pois muitos profissionais sentem-se inseguros para abordar temas que tocam em tabus pessoais ou familiares. Sem um suporte teórico adequado, corre-se o risco de reduzir a sexualidade ao silêncio ou à repressão, o que impede que a escola se torne um ambiente de acolhimento e esclarecimento, deixando a criança à mercê de informações distorcidas obtidas em fontes externas sem critério pedagógico.

Actualmente, a escola ainda se movimenta com receio nesta área, buscando frequentemente uma fundamentação puramente biológica e higienista para o ensino, muitas vezes restrita a modelos heteronormativos com finalidade reprodutiva. Em verdade, a introdução de questões de sexualidade na escola, além de possuir fundamentação legal, tem o escopo de desvendar o corpo, auxiliar a criança na construção da auto-estima e responder às suas dúvidas com honestidade, respeitando sempre a faixa etária. Trata-se de uma ferramenta de protecção: ensinar que ninguém pode tocar nos seus órgãos genitais, orientar sobre como pedir ajuda em caso de perigo ou assédio e promover a compreensão de sentimentos e afectos.

Para além da prevenção de riscos, como a gravidez precoce, as infecções sexualmente transmissíveis ou a exposição a conteúdos pornográficos em mídias sociais, a educação para a sexualidade deve visar a autonomia do sujeito. Ao promover o respeito à diversidade e ao próprio corpo, a instituição escolar cumpre a sua função social de formar cidadãos éticos, capazes de estabelecer relações interpessoais saudáveis e pautadas no consentimento. Assim, o debate sobre a sexualidade na infância deixa de ser um "problema" a ser evitado para se tornar um pilar essencial na garantia dos direitos e da integridade física e emocional dos alunos.

A Igualdade de Género no Ambiente Escolar

A “a constituição biológica da criança ao nascer não será a lei única do seu futuro destino. Os seus efeitos podem ser amplamente transformados pelas circunstâncias sociais da sua existência,

onde a escolha individual não está ausente” (Wallon, 1959, p. 288). Esta perspectiva sublinha que a identidade não é um dado estático, mas um processo em constante negociação com as estruturas externas.

A divisão e os padrões feitos com base no sexo dividem a actuação do homem e da mulher; o trabalho qualifica e designa actividades de homens e mulheres no contexto da vida social. O espaço público, onde são desenvolvidas as actividades produtivas (o trabalho produtivo), tem sido tradicionalmente colocado como espaço masculino, enquanto o espaço privado ou do domicílio, onde se desenvolvem as actividades reprodutivas, tem sido colocado como próprio e natural da mulher, dada a sua condição de reprodutora biológica da espécie humana. Esta dicotomia espacial e funcional acaba por cristalizar expectativas de comportamento que a escola, muitas vezes, reproduz de forma acrítica através da sua organização quotidiana.

Para Vygotsky (1973), citado por Gaspar (2024, p. 50)., “os processos psicológicos superiores têm a sua origem na vida social, nas interacções e na participação em actividades reguladas culturalmente”. Ou seja, todas as funções mentais superiores aparecem duas vezes no curso do desenvolvimento da criança: a primeira vez nas actividades colectivas e nas sociais, ou seja, como funções intersíquicas; a segunda, nas actividades individuais, como propriedade interna do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicas. Portanto, se o ambiente social da escola reforça a segregação de géneros, a criança internalizará estas barreiras como limites naturais às suas próprias capacidades intelectuais e sociais.

Neste sentido, a escola actua como um poderoso laboratório de subjectividades onde se moldam os horizontes de possibilidade de cada aluno. Quando as práticas pedagógicas silenciam a discussão sobre a igualdade, acabam por validar um currículo oculto que ensina rapazes e raparigas a ocuparem lugares sociais desiguais. A desconstrução destes papéis exige que a instituição educativa deixe de ser apenas um lugar de instrução técnica para se converter num espaço de reflexão ética sobre a justiça social e a paridade de direitos entre todos os indivíduos, independentemente do seu sexo.

Existe este sentimento para com os/as alunos/as de que estes/as se mostram desinteressados/as quando se cria espaço para eles e elas reflectirem e para se discutirem alguns temas. Os/as alunos/as estão muito formatados/as para ver a escola como um espaço com um fim meramente avaliativo; não vêem a escola como um espaço privilegiado para a transmissão de valores. Esta percepção utilitarista do ensino dificulta a introdução de debates que visam a cidadania e a

desconstrução de preconceitos enraizados, pois o que não é quantificável em notas parece carecer de importância no imaginário estudantil.

Muitos dos professores e professoras que leccionam são de faixas etárias mais elevadas que passaram por uma educação diferente e isso certamente pode passar para os/as alunos/as; “grande parte dos professores e professoras revela alguma resistência face a estas questões” (Saavedra, 2005, p. 108). Esta resistência manifesta-se frequentemente na recusa em questionar os próprios enviesamentos ou na manutenção de linguagens e atitudes que, embora subtis, perpetuam a desigualdade.

Desta forma, a promoção da igualdade de género na escola requer mais do que mudanças curriculares; exige uma revisão das posturas docentes e uma formação contínua que sensibilize o corpo educativo. É necessário que o professor se reconheça como um agente político capaz de romper com a transmissão automática de tradições segregacionistas, permitindo que a escola se transforme, efectivamente, num ambiente onde a biologia não dite o destino social, mas onde a liberdade de escolha seja a regra.

Metodologia

Tendo como base a abordagem qualitativa, os dados foram recolhidos através de entrevista semiestruturada, utilizando-se um guião com perguntas abertas e fechadas. Foram realizadas três entrevistas a três docentes: um professor da 6.^a classe, uma professora da 5.^a classe e uma professora da 4.^a classe, no período de Maio de 2024 a 20 de Março de 2025.

Apresentação dos Resultados

As respostas às perguntas vieram do contexto da Escola 11 de Novembro, n.º 315, município do Dande, Província do Bengo, 6.^a, 5.^a e 4.^a classes. Os resultados obtidos levaram-nos a fazer várias reflexões sobre o estado actual da instituição em causa, baseando-se em algumas teorias e trabalhos que abordam o assunto.

Os dados colectados foram organizados em grandes categorias, considerando o conteúdo obtido, ou seja, organizou-se a informação tendo em vista as próprias respostas dos sujeitos da pesquisa. As respostas foram divididas, considerando o resultado da entrevista ao professor, tal como se apresenta a seguir:

Tabela n.º 1 -. Entrevista aos professores

Entrevista ao professor	
Eixo/Categoria	Resultados
Tem realizado na sala de aula actividades diferentes para alunos e alunas?	P1- Todos fazem as mesmas actividades, sem distinção de género; P2- A princípio todos fazem as mesmas actividades, mas é real que há actividade, na qual os alunos chegam a sair melhor; P3 - É contra a pedagogia. Isso gera discriminação. Todos devem fazer as mesmas coisas, bem ou mal, mas todos devem fazer as actividades.
Na aula de Educação Física tem visto os alunos a criarem exercícios em grupos de acordo com o género?	P1 - Raramente, até porque eu não sou o professor deles de Educação Física; P2 - Para mim, as pessoas já nascem com inclinação, os alunos, mais para o desporto, como futebol, basquete, guiar carros e motos, as meninas realizam outros tipos de desporto; P3 - Não dou essa disciplina, não controlo.
Para ti, quem aprende mais rápido o aluno ou a aluna?	P1 - Os alunos, fazem as tarefas mais rápidos do que as alunas; P2 - Nenhum nem outro, o aprendizado também é individual. Na minha sala quem se aplicar é que aprende; P3 - Para ser verdadeira, eu acho que os alunos aprendem melhor e mais rápido, não estou a dizer que as alunas não aprendem, mas eu acho que os alunos são mais acelerados.
O que um aluno deve aprender e uma aluna não?	P1 - No currículo, não vem conteúdo só para menina ou para menino, por isso, todos devem aprender tudo; P2 - Nada, todos devem aprender da mesma forma e com os mesmos recursos; P3 - Nada, não podemos separar conhecimento do homem e conhecimento da mulher, todos são pessoas e devem aprender da mesma forma. Todos são iguais no processo de ensino-aprendizagem.
Quem você prefere mandar mais ao quadro alunas ou alunos?	P1 - Quem quiser na minha sala vai, eu não tenho preferências; P2 - Os que não gostam de ir ao quadro, eu mando ir ao quadro; P3 - Os rapazes é que estão sempre disponíveis, por isso, estão sempre a ir ao quadro, mas, no ano passado, procurei levar mais as meninas ao quadro. Todos devem ir ao quadro.

As atitudes dos alunos ou das alunas expressam ou demonstram complexo de superioridade ou inferioridade?

P1 - As meninas se sentem melhores que os rapazes, isso acontece em todos os sítios. Mesmo os nossos filhos se comportam assim;

P2 - Há sempre essa demonstração. Mesmo nas brincadeiras as meninas gostam de competir com os rapazes. Em algumas brincadeiras, as meninas ganham. Noutras os rapazes ganham;

P3 - Biologicamente, o homem é mais forte, mas isso não lhe dá vantagem em tudo, as mulheres são mais sérias e concentradas. Têm mais determinação. Eu aproveito esta disposição para poder passar os ensinamentos.

Fonte: Autor

Discussão dos Resultados

Sobre a realização das actividades de acordo com o género, todos os professores foram categóricos em não ver essa prática como boa, afinal a escola é uma instituição que procura integrar todos os alunos da mesma forma, sem distinção de sexo, raça ou cultura. Por vezes, de forma não intencional, os professores, por hábito histórico ligado à cultura, têm normalizado determinadas práticas como julgar que os alunos resolvem melhor os exercícios.

Os estereótipos e preconceitos, de acordo com Melo (1975), são repassados através das várias instituições. A educação escolar transmite e reforça padrões de comportamento estereotipados. Apesar de a escola promover, de forma directa ou indirecta, esses rótulos, a ela também é dada a função de os desfazer. Sendo uma instituição integradora, ela procura preparar os alunos para a sociedade e, se fizermos uma leitura das sociedades actuais, veremos que a emancipação das mulheres obriga-as a ter as mesmas oportunidades de formação. Desta forma, a escola deve garantir que alunos e alunas, tenham o mesmo tratamento e formação.

Ao demonstrar preferências, o professor pode estar a exercer violência psicológica. Segundo Leite (2020, p. 28), muitas vezes, “a violência psicológica é difícil de perceber, de descrever ou de avaliar, até por quem é agredido psicologicamente, não percebe o seu próprio sofrimento”.

Sobre os exercícios físicos, apesar de não acompanharem directamente, de forma geral, a sociedade tem em si enraizados, como normativos, valores extremamente estereotipados e sexistas que subjugam a verdadeira condição do que é ser mulher e homem, continuando a perpetuar relações de poder e de diferenciação de género que legitimam o patriarcado,

“garantindo a posição dominante aos homens na sociedade e a subordinação às mulheres” (Connell, 1995, p. 77).

Ao orientarem fazerem os mesmos exercícios para ambos os géneros, permite-se mais inclusão. O currículo é feito para os alunos sem separar sexo, cor ou cultura; o imperativo é que todos os alunos tenham as mesmas oportunidades e rigor, sendo obrigados a desenvolver capacidades física, psicológica, afectiva e social. Queremos com isto dizer que, independentemente da componente orgânica, o professor deve envolver todos os alunos nas mesmas actividades.

Os professores também foram unânimes em afirmar que todos os alunos devem estar em pé de igualdade quanto à aprendizagem. O conjunto de conteúdos assimilados pelos alunos dá o horizonte do perfil de saída, devendo estar alinhado à perspectiva da sociedade. Deste modo, todos os alunos devem ter os mesmos direitos de aprender. Em tempos, a escola foi um “local privilegiado para a reprodução das relações sociais de desigualdade de género” (Saavedra, 2005, p. 19); hoje, é um espaço onde se pode, efetivamente, promover a mudança.

A escola é mais do que apenas um local de transmissão de conhecimentos ou onde se garante o cumprimento de matérias e programas e a formação de quem por lá passa. A educação assume um papel central na transmissão de valores e de cultura, na socialização das pessoas, na orientação do saber-estar, do saber-viver em sociedade e do saber-ser.

A preferência em mandar mais os alunos ao quadro é uma prática errada. A socialização é um processo de aprendizagem e interiorização que todo o indivíduo faz relativamente às normas e valores de um determinado meio social do qual faz parte, resultando na interação entre os factores individuais e contextuais. Este processo ensina as regras da sociedade ao indivíduo e integra-o nela. É também através dele que o indivíduo tende a aprender a comportar-se segundo os modelos enraizados de masculinidade e feminilidade dominantes, “reiterando identidades e práticas hegemónicas enquanto subordina, nega ou recusa outras identidades e práticas” (Louro, 2000, p. 64).

A educação é um dever das gerações adultas para com as gerações mais novas. As especificidades da educação fazem com que, dentro dessas gerações, se criem instituições para esses fins, assumindo a escola uma quota-parte dessa responsabilidade na mudança e transformação do homem.

A construção social do género como um conjunto de papéis e expectativas sociais é transmitida através do processo de socialização: “a construção social da masculinidade e da feminilidade tem como base um conjunto de padrões de comportamentos e hábitos que funcionam, tanto ao nível descritivo, como prescritivo, infiltrando-se no processo de socialização” (Mira, 2017, p. 15).

A escola tem uma grande responsabilidade nesta socialização, pois ela prepara o homem para a sociedade. Sendo a criança um ser que vive e circula por diferentes instituições (escola, família, comunidade, igreja etc.), a escola deve procurar mecanismos que anulem o machismo e outras formas preconceituosas baseadas no género.

A diferença de género acarreta a dissemelhança representativa de si: cada pessoa tenta colocar-se na sua “ordem de género” (Connell, 1997), assumindo o seu lugar na sociedade de acordo com a sua identidade. A escola deve incentivar os professores a desconstruir esses preconceitos, devendo trabalhar também com as famílias para que não estejam desalinhadas ao incentivo ou desincentivo dos estereótipos positivos ou negativos.

Conclusões

As pessoas fazem o meio e, consequentemente, o meio faz as pessoas. Quer-se com isto dizer que o indivíduo influencia um determinado ambiente com valores, normas, estrutura e outros elementos que o circundam. No que concerne à educação, os adultos criam este meio para que a criança se aproprie dele, possibilitando que aproveite o fundamental para o seu crescimento biopsicossocial. Esta relação dialética pressupõe que o desenvolvimento humano não ocorre no vácuo, mas, sim, através da internalização de ferramentas culturais e sistemas de signos disponibilizados pela geração precedente.

Sendo a escola uma micro-sociedade, ela configura-se como uma grande locomotiva de valores que são transmitidos tanto na prática, como na teoria. O aluno do Ensino Primário já traz consigo experiências prévias que podem colidir com as dos seus colegas, com as do professor ou mesmo com os conteúdos programáticos. Cabe ao docente, enquanto mediador, desmotivar as influências nocivas e potenciar aquelas que auxiliam o aluno a mitigar preconceitos. Esta gestão da diversidade em sala de aula é o que permite transformar o conflito cognitivo em oportunidade de aprendizagem ética e social.

Apesar do surgimento de uma corrente que visa o empoderamento da mulher, é imperativo que a escola trabalhe para, a médio ou longo prazo, os papéis sociais não sejam meramente invertidos,

mas, sim, iguais. A verdadeira equidade não reside na substituição de uma hegemonia por outra, mas na desconstrução das hierarquias que limitam o potencial humano com base no sexo biológico, promovendo uma cooperação efectiva entre todos os membros da sociedade.

A acção pedagógica deve transcender a simples tolerância e avançar para a promoção activa de uma cultura de respeito. A escola não pode ser um lugar onde se silenciam as diferenças, mas, sim, um espaço onde se debatem as construções históricas que deram origem às desigualdades de género. Ao integrar estas discussões no quotidiano escolar, o professor permite que os alunos questionem os estereótipos que restringem as suas aspirações e vocações, garantindo que o ambiente educativo seja um campo de liberdade e não de reprodução de opressões seculares.

Quando a instituição escolar se fecha nos modelos higienistas ou puramente biológicos, acaba por excluir sujeitos e fomentar ambientes de sofrimento e invisibilidade.

Ademais, a resistência institucional, na abordagem da pluralidade de identidades, reflecte um currículo oculto que ainda privilegia a heteronormatividade. Superar esta barreira exige que as políticas públicas e a formação de professores se alinhem com uma visão de Direitos Humanos, onde a dignidade da pessoa não seja condicionada pela sua conformidade às expectativas de género tradicionais. Só através de uma reforma na postura docente e administrativa será possível converter a escola num território seguro para a exploração da identidade individual.

Os estudos sobre género e orientação sexual no contexto escolar configuram-se, portanto, como um vasto e necessário campo de pesquisa. A literatura demonstra que o silêncio pedagógico sobre estes temas é, por si só, uma forma de posicionamento político que mantém o *status quo*. Assim, urge investigar os mecanismos de resistência e as práticas inovadoras que já ocorrem no chão da escola, visando a sistematização de saberes que possam subsidiar novas metodologias de ensino mais inclusivas.

Referências Bibliográficas

Butler, J. (1990). *Problemas de género: Feminismo e subversão da identidade*. Civilização Brasileira.

Connell, R. W. (1995). *Masculinities*. Polity Press.

Connell, R. W. (1997). *Gender and power*. Polity Press.

Gaspar, I. D. (2024). As características dos alunos do ensino primário e suas implicações na relação professor-aluno. Em J. B. Manuel, H. P. Eurico, F. Kembo, & V. J. Morales (Orgs.), *Olhares transdisciplinares sobre a Educação* (pp. 40-60). Kupululuka Editora; Satchi Editora.

Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação. (2003). *Reforma curricular*. INIDE.

José, M., Hilário, E., Filipe, K., Victor, M., Ilídio, G., & Pedro, M. (2024). *Olhares transdisciplinares sobre a educação em Angola*. Edições Kupululuka.

Leite, P. (2020). *O impacto da violência psicológica provocada pelo professor na formação do autoconceito dos alunos: Implicações no processo de ensino-aprendizagem* (2.^a ed.). Autor.

Louro, G. L. (1997). *Género, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista*. Vozes.

Louro, G. L. (2000). *O corpo educado: Pedagogias da sexualidade*. Autêntica.

Melo, G. N. (1975). Os estereótipos sexuais na escola. *Cadernos de Pesquisa*, (15), 141-146.

Mira, R. (2017). *O arquétipo da princesa na construção social da feminilidade*. Edições Colibri.

Saavedra, L. (2005). *Aprender a ser rapariga, aprender a ser rapaz: Teorias e práticas da escola*. Almedina.

Wallon, H. (1959). Les milieux, les groupes et la psychogenèse de l'enfant. *Enfance*, 12(3-4), 287-296. <https://doi.org/10.3406/enfan.1959.1444>

Recebido: 18 de Abril de 2026
Aceite: 10 de Setembro de 2026



[Creative Commons Attribution-Non Commercial 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/). Ao submeter o manuscrito, o autor está ciente de que os direitos de autor passam para a Revista Científica do Kilamba, do Instituto Superior Politécnico Privado do Kilamba, que mantém com fundos próprios a Revista.