

# PERSPECTIVAS DE GÊNERO NA INFÂNCIA

## Construindo igualdade desde a escola

*GENDER PERSPECTIVES IN CHILDHOOD*  
*Building equality from school*

**Sofia Vezaro Taiarol<sup>1</sup>, Mariana Coviello Rei Rebelo Pereira<sup>2</sup>,  
Vera Regina Tângari<sup>3</sup> e Giselle Arteiro Nielsen Azevedo<sup>4</sup>**

### Resumo

Este artigo tem como objetivo explorar como meninas, estudantes de uma escola municipal do Rio de Janeiro, percebem a igualdade de gênero, a partir de suas vivências, e como isso afeta seu comportamento em espaços predominantemente masculinos, seja na escola, no pátio ou na própria cidade. As pesquisadoras acompanharam as experiências e oficinas em campo realizadas em sala de aula, com a supervisão dos professores, e também durante os momentos de recreio, onde, teoricamente, elas teriam maior liberdade. As reflexões destacam a importância de abordar questões de gênero no ambiente escolar, mostrando como essa discussão impacta não apenas as estudantes, mas todo o gênero feminino, que compartilham essas vivências enquanto mulheres que habitam e resistem em espaços historicamente masculinos. Assim, a promoção da igualdade de gênero na escola revela-se essencial para a construção de uma sociedade mais justa, equitativa e consciente.

Palavras-chave: Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, gênero, infâncias, escola, Rio de Janeiro.

### Abstract

*This paper aims to explore how girls, students at a municipal school in Rio de Janeiro, perceive gender equality based on their own experiences, and how this perception affects their behavior in predominantly male spaces, whether at school, in the courtyard, or in the city itself. The researchers observed the girls' experiences in workshops in the classroom under the supervision of teachers, as well as during recess, where they theoretically had more freedom. The reflections emphasize the importance of addressing gender issues within the school environment, showing how this discussion impacts not only the students but also all women who share these experiences of inhabiting and resisting in historically male-dominated spaces. Thus, promoting gender equality in schools proves essential for building a fairer, more equitable, and conscious society.*

*Keywords: Sustainable Development Goals, gender, childhood, school, Rio de Janeiro.*

1 Mestre em Arquitetura pelo Programa de Pós Graduação em Arquitetura (UFRJ/2025) e Arquiteta e Urbanista pela Faculdade de Arquitetura e Urbanismo (UFSM/2023).

2 Doutoranda em Arquitetura pelo Programa de Pós Graduação em Arquitetura (UFRJ), Mestre em Arquitetura pelo mesmo programa (UFRJ/2022) e Arquiteta e Urbanista pela Faculdade de Arquitetura e Urbanismo (UNESA/2017).

3 Doutora em Arquitetura e Urbanismo pelo Programa de Pós Graduação em Arquitetura e Urbanismo (USP/2000), Mestre em Planejamento Urbano pela University of Michigan (UOFM/1983) e Arquiteta e Urbanista pela Faculdade de Arquitetura e Urbanismo (IMB/1981).

4 Doutora em Engenharia de Produção pelo Programa de Pós Graduação em Engenharia de Produção (UFRJ/2002), Mestre em Arquitetura pelo Programa de Pós Graduação em Arquitetura (UFRJ/1995) e Arquiteta e Urbanista pela Faculdade de Arquitetura e Urbanismo (UFF/1988).

### Introdução

Os desafios a serem enfrentados para o cumprimento da Agenda 2030 são complexos e demandam esforços em diversas esferas. A superação desses desafios é fundamental para a construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e coerente com políticas que promovam a participação ativa de todos. Cada um dos 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) poderia, por si só, preencher todas as páginas de um livro. No entanto, este texto se propõe a explorar uma dessas diretrizes, destacando a igualdade de gênero como uma alavanca para a transformação das políticas públicas em prol de todos os cidadãos.

Nesse sentido, o foco recai sobre o ODS 5, que trata da “Igualdade de Gênero”. De acordo com a Organização das Nações Unidas (ONU, 2015), este objetivo visa promover a igualdade entre homens e mulheres e empoderar todas as mulheres e meninas, reconhecendo que o pleno desenvolvimento sustentável depende do equilíbrio de oportunidades entre os gêneros. A igualdade de gênero, neste contexto, abrange uma série de ações, incluindo a eliminação de todas as formas de discriminação e violência contra mulheres e meninas, seja em espaços públicos ou privados, bem como a garantia de participação plena, efetiva e igualitária em todos os níveis de tomada de decisão, incluindo lideranças políticas e empresariais.

Quando se está tratando da perspectiva de gênero, é necessário ressaltar qual é o grupo social implicado ao abordar o conceito do “gênero feminino”. Assim, como a filósofa francesa Simone de Beauvoir (1953) salienta no seu livro “O Segundo Sexo”: “as mulheres não nascem, mas são feitas”, o artigo adota essa perspectiva, enfatizando que as identidades femininas são transformações constantes, cultural e socialmente.

Autoras como Judith Butler (1990) reforçam como as normas de gênero são construções sociais, não são características inerentes, mas sim identidades que são constantemente produzidas e reproduzidas através de práticas sociais. Já para a autora Joice Berth (2023), o gênero é o uso social, político, afetivo e cultural da diferença biológica que existe entre as pessoas, transcendendo a simples autoidentificação como mulher. Ou seja, é essencial conceber o “gênero feminino” como um termo abrangente que engloba todos os indivíduos que se identificam como tal.

Além das considerações já mencionadas, é fundamental destacar que, como propõe o ODS 5, a igualdade de gênero deve ser analisada também sob a ótica das meninas, não apenas das mulheres. As violências, discriminações e assédios não fazem distinção de idade, afetando igualmente os corpos femininos desde a infância<sup>5</sup>. Por isso, é essencial que as vozes dessas meninas sejam ouvidas, reconhecendo suas experiências, percepções e aspirações.

Na perspectiva dos adultos, a infância reflete um estado de expectativas, no qual imediatamente pensamos na promessa de esperança que a acompanha; um vir-a-ser futuro envolvido de pureza e inocência. Além disso, são vistas como seres ingênuos e frágeis, sem conhecimento e racionalidade. Essa visão idealizada e estereotipada sobre o ser-criança ainda é bastante perpetuada no inconsciente coletivo ocidental. Como comenta Cohn (2005):

5 Segundo o Atlas da Violência 2024, as crianças foram o grupo mais afetado pela violência no ano de 2022. Meninas entre 0 e 14 anos representaram 25% das vítimas, totalizando mais de 35 mil casos por ano (CERQUEIRA; BUENO, 2024).

A criança pode ser a tábula rasa a ser instruída e formada moralmente, ou o lugar do paraíso perdido, quando somos plenamente o que jamais seremos de novo. Ela pode ser a inocência (e por isso a nostalgia de um tempo que já passou) ou um demoniozinho a ser domesticado (quantas vezes não ouvimos dizer que “as crianças são cruéis”?). Seja como for, em todas essas ideias o que transparece é uma *imagem em negativo* da criança: quando falamos assim, estamos usando-a como um contraponto para falar de outras coisas, como a vida em sociedade ou as responsabilidades da idade adulta. E, pior, com isso afirmamos uma cisão, uma grande divisão entre o mundo adulto e o das crianças. (Cohn, 2005, p.7).

Nesse ínterim, precisamos refletir que a experiência da infância não é universal. Essas especificidades e particularidades individuais, decorrentes de marcadores sociais, como classe, gênero e raça, influenciam fortemente as formas como as crianças são tratadas, reconhecidas e valorizadas pela sociedade. Falando sobre infâncias urbanas, Carvalho e Lansky (2016, p.48) enfatizam que “dentro de uma mesma cidade e amparadas pelas mesmas legislações e políticas, as crianças da cidade não têm acesso aos mesmos direitos”. Isso evidencia as disparidades sociais, econômicas e culturais, que moldam a experiência das diferentes infâncias nos contextos urbanos.

No caso do gênero, é preciso reconhecer que desde a infância, meninas precisam desafiar espaços, práticas e ambiências, para viver em segurança e com dignidade. Tendo em vista que os espaços da cidade refletem as estruturas sociais, é fundamental destacar que sua produção não é neutra. De fato, ela é pensada para um modelo específico de cidadão: branco, masculino, de classe alta, adulto e motorista (Tonucci, 2020). Nesse sentido, qualquer grupo que não se encaixe nesse perfil acaba sendo invisibilizado e subalternizado, ficando à margem da possibilidade de conquistar efetivamente o direito à cidade.

Portanto, incluir as meninas nas discussões sobre igualdade de gênero não é apenas uma questão de respeito aos seus direitos, mas também uma oportunidade de projetar um futuro mais inclusivo. Elas serão as futuras líderes, cidadãs e agentes de transformação, por isso, suas visões sobre o mundo em que viverão são cruciais. Quando escutamos e incorporamos suas perspectivas no desenvolvimento de políticas públicas, construímos uma sociedade que, desde a base, reconhece a diversidade de experiências e necessidades femininas, promovendo, de fato, um ambiente seguro e acolhedor para todas.

Assim, ao dar espaço para essas vozes, podemos “transver o mundo”<sup>6</sup>, como diria Manoel de Barros (2015), enxergando – a cidade e as infâncias – com outros olhos, mais abertos a possibilidades e mudanças. As crianças, com sua maneira de subverter o presente e imaginar o futuro, podem oferecer novas perspectivas sobre o que significa viver em uma sociedade justa e equitativa.

Além disso, ao garantir que meninas cresçam em uma sociedade que respeita seus direitos, oferecemos a elas ferramentas para se desenvolverem, o que impacta positivamente sua autoestima, educação e futura inserção em espaços de poder e liderança. Essas ações não apenas atendem às demandas do ODS 5, mas também criam bases sólidas para uma sociedade inclusiva, de modo que as próximas gerações

<sup>6</sup> A expressão “O olho vê, a lembrança revê, e a imaginação transvê... É preciso transver o mundo”, do poeta Manoel de Barros em seu poema *As lições de R.Q.*, traduz a ideia de olhar o mundo de maneira renovada e desautomatizada, enxergando além da superfície e percebendo novas possibilidades de interpretação (Barros, 2015).

tenham as oportunidades e os recursos necessários para prosperar.

A partir dessa reflexão, foram realizadas experiências e oficinas de campo em uma escola da rede municipal do Rio de Janeiro, como um desdobramento do projeto de pesquisa *Mapeamento Afetivo da Cidade do Rio de Janeiro*<sup>7</sup>, desenvolvido pelos grupos de pesquisa Sistemas de Espaços Livres (SEL-RJ), Grupo Ambiente-Educação (GAE) e Projeto e Representação do Ambiente (ProAmb), vinculados ao Programa de Pós-graduação em Arquitetura (PROARQ/FAU/UFRJ), em parceria com a Secretaria Municipal de Fazenda e Planejamento da Prefeitura do Rio de Janeiro, por meio do Escritório de Planejamento Local (EPL) e a Secretaria Municipal de Educação (SME). O objetivo do texto é explorar como essas meninas percebem a igualdade de gênero, a partir de suas experiências, e como isso afeta seu comportamento em espaços predominantemente masculinos, seja na escola, no pátio ou na própria cidade.

### O papel da escola na construção da igualdade

Quando falamos em igualdade, consideramos o seu papel importante no combate à violência e às discriminações. Trata-se de garantir que todos os indivíduos, independentemente de classe social, raça, etnia, gênero ou qualquer outra característica, tenham os mesmos direitos e oportunidades.

Nesse caso, considera-se prioritário que essa temática seja introduzida ainda na infância, pois é nesse período que as crianças formam suas primeiras percepções sobre si mesmas, o mundo e os outros. E a escola, como equipamento central da vivência infantil, tem a responsabilidade de ajudar a construir os valores, atitudes e identidades sociais. Ao abordar temas como os direitos humanos, a igualdade e a diversidade, incentiva-se a empatia e alteridade, ajudando a erradicar o racismo, sexismo, a homofobia e outras formas de preconceito.

Apesar de algumas limitações e desafios na inclusão de temas contemporâneos, nota-se um avanço nas discussões e temas relacionados à questão étnico-racial, nos documentos, currículos e políticas educacionais. Leis como a 10.639/2003 e 11.645/2008, que incluíram no currículo escolar oficial a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e de África e Indígena, respectivamente, são exemplos de fortalecimento da luta pelo direito à igualdade.

Porém, ao contrário da categoria étnico-racial, a de gênero tem sido suprimida ou tratada de maneira superficial nas normativas educacionais, como evidenciado na última revisão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 2020. Sendo este o documento que estabelece os conteúdos mínimos a serem ensinados nas escolas públicas e privadas de todo o país, cabe problematizar o impacto que isso gera no todo, ao não promover um aprofundamento significativo do assunto.

Diante dessas limitações, as escolas precisam agir localmente, adotando uma postura proativa, para incluir tais reflexões a partir de seus planos anuais e práticas pedagógicas. Sob essa ótica, reitera-se a necessidade de enxergar o equipamento

<sup>7</sup> O projeto tem o intuito de compreender a diversidade e a complexidade da cidade do Rio de Janeiro, a partir do olhar dos estudantes da rede municipal de educação, a partir de suas percepções e desejos referentes ao caminho casa-escola. Além disso, está articulado ao planejamento municipal, sendo uma ferramenta estratégica de participação social, considerando as crianças e jovens como cidadãos de direitos. A atividade foi aplicada em 2019 e 2022, no dia 8 de novembro, instituído como Dia Mundial do Urbanismo, instigando as escolas da rede municipal a pensar em temas urbanísticos e ambientais, alinhados aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável.

escolar como espaço de interlocução, transformação social e formação cidadã, com impacto na comunidade e no bairro, conforme seu alcance e capilaridade em todos os territórios.

Mas, conforme citam Azevedo, Tângari e Flandes (2020, p.112), “é preciso assumir que a escola sozinha já não se basta e o edifício escolar não pode continuar nesse isolamento, desconectado da cidade e alheio ao que acontece no seu entorno e às potencialidades do território onde se insere”. Assim, pensar a cidade como um território educativo implica considerar o processo de formação integral dos sujeitos para além da escola, dando-lhes condições para construir consciência, autonomia e cidadania, a partir das relações com o território.

A discussão se torna ainda mais urgente diante do cenário de múltiplas crises – ambientais, econômicas, sociais e educacionais – que assolam o antropoceno. É preciso, mais do que nunca, incluir as crianças nas discussões sobre o ambiente construído, reconhecendo que suas contribuições estão intrinsecamente atreladas às questões intergeracionais, de gênero, classe, raça e acesso à cidade. Isso se deve às experiências que elas vivenciam no seu cotidiano, que moldam e transformam suas perspectivas e ações no espaço urbano, principalmente para os grupos mais vulnerabilizados.

Nessa perspectiva, destaca-se a Carta das Cidades Educadoras, elaborada em 1990, durante o 1º Congresso Internacional das Cidades Educadoras, em Barcelona, como um documento relevante para promover a igualdade entre todas as pessoas, a justiça social e o equilíbrio territorial. Em resposta aos novos desafios e mudanças sociais, foi atualizada em 2020. No que se refere à questão de gênero, abordada neste artigo, é possível identificar que, entre os vinte princípios fundamentais estabelecidos na Carta, quatro possuem uma relação direta com essa temática. São eles:

Princípio 3 - Diversidade e não discriminação: (...) Ajudará a *corrigir desigualdades decorrentes* da classe social, origem, etnia, **gênero**, idade, orientação sexual, diversidade funcional ou qualquer outra.

Princípio 11 - Espaço Público Habitável: A Cidade Educadora prestará uma atenção especial às necessidades da infância, das pessoas com diversidade funcional e dos idosos na sua planificação urbanística, equipamentos e serviços, de forma a garantir-lhes um ambiente amigável e respeitador, no qual se possam deslocar com a máxima autonomia possível. *Da mesma forma, garantirá um urbanismo com perspectiva de gênero.*

Princípio 16 - Orientação e inserção laboral inclusiva: A cidade deve oferecer aos seus habitantes a perspectiva de ocuparem um lugar na sociedade. (...) As cidades trabalharão em prol de uma *oferta de estudos, profissões e comércio livres de estereótipos de gênero.*

Princípio 17 - Inclusão e coesão social: A Cidade Educadora comprometer-se-á a *erradicar todas as formas de violência e assédio*, dedicando uma atenção especial à *violência de gênero* ou com base na identidade e orientação sexual, origem e etnia, idade, aparência física, etc.

Desse modo, consideramos a cidade educadora como uma ideia-força, cuja prática se fundamenta na educação cidadã e na promoção da cidadania participativa. Através da participação e do diálogo, os cidadãos têm a oportunidade de reconhecer seu papel na ação coletiva, explorar as potencialidades do território e discutir, de forma colaborativa, as questões que impactam suas vidas, sempre respeitando a individualidade e a

diversidade de seus habitantes.

Esse movimento deve se manifestar tanto em iniciativas locais quanto em políticas públicas, por meio de uma perspectiva interseccional que considere as múltiplas dimensões de identidade e as diversas formas de desigualdade e privilégio presentes em diferentes contextos sociais.

### O olhar das meninas sobre a igualdade de gênero

Como uma ação de desdobramento da atividade denominada “Mapeamento Afetivo da Cidade do Rio de Janeiro”, os grupos de pesquisa GAE, SEL-RJ e ProAMB iniciaram, em 2023, a realização de oficinas de Educação Urbanística e Ambiental.

As oficinas têm como objetivo aprofundar os dados coletados na pesquisa, a partir de uma escuta ativa com os estudantes e a comunidade escolar. Para isso, é utilizado o PesquisadorCOM (Moraes, 2010), como processo de pesquisa que se faz junto COM o outro. Conforme aprofundam Ferraro, Pereira e Azevedo (2024):

A oficina evidencia a importância da prática de campo orientada pelo ‘pesquisadorCOM’ (Moraes, 2014), a qual retira a neutralidade dos pesquisados, de quem apenas responde às intervenções do pesquisador, e coloca-os no posto de experts do assunto, visto que eles têm maior propriedade sobre os territórios, experiências e subjetividades investigadas nas atividades (No prelo).

Com isso, busca-se estimular uma educação crítica sobre o ambiente construído, integrando os conhecimentos do campo da Arquitetura e Urbanismo, os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável e os saberes das vivências cotidianas.

A primeira ação aconteceu na Escola Municipal Professora Didia Machado Fortes, localizada no bairro da Barra da Tijuca, zona oeste do município do Rio de Janeiro. A escolha por essa unidade escolar se deu pela aproximação com o corpo escolar durante a aplicação do Mapeamento Afetivo de 2022, havendo um interesse e disponibilidade da escola para receber novas atividades.

A edificação escolar está inserida no condomínio residencial Alfabarra, e foi projetada pelo arquiteto Luiz Paulo Conde, na década de 1980, e inicialmente pensada para atender a população do bairro. Esse planejamento estava alinhado ao Plano Piloto para a Baixada de Jacarepaguá, proposto por Lúcio Costa, em que uma das principais características consistia na formação de condomínios como núcleos autônomos, com escolas públicas, igrejas e centros comerciais, onde se poderia viver sem precisar de grandes deslocamentos (Pereira, 2022). Contudo, no contexto atual, a realidade mudou consideravelmente. A grande maioria dos estudantes matriculados, vivem em bairros e comunidades adjacentes, territórios vulneráveis em relação ao planejamento anterior, como Rio das Pedras, Itanhangá e Cidade de Deus. Esse dado denota aspectos importantes sobre a relação dessas crianças com os espaços livres do entorno escolar, tangenciando marcas de complexidade e desigualdade.

As oficinas foram realizadas com as turmas de 4º e 6º ano, por terem participado do Mapeamento Afetivo em 2022. No artigo abordaremos as atividades que aconteceram com turmas de 6º ano do ensino fundamental, com a aplicação da prática pedagógica “ODS em ação” (Matiello; Ferraro; Gomes, 2021). A proposta, formulada inicialmente



para o Concurso CAU Educa<sup>8</sup>, onde foi premiada, busca sensibilizar e engajar as crianças sobre as relações entre as ações humanas, individuais e coletivas, o território e o futuro que queremos, apoiados nos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável.

As atividades foram desenvolvidas em três dias. Cada turma foi dividida em grupos, tendo o apoio e acompanhamento de um pesquisador responsável. No início, foram apresentados os conceitos e intenções de cada ODS, seguidos de uma discussão dinâmica, utilizando o dispositivo jogo da memória, para que os estudantes pensassem e expressassem suas opiniões e experiências sobre aquelas questões. Após essa rodada de sensibilização, cada grupo deveria escolher um dos ODS para realizar uma atividade prática, para melhoria daquele tema. O objetivo era compreender as percepções dos estudantes sobre as ODS e explorar como iniciativas locais poderiam ser aplicadas em seus contextos, incluindo as suas famílias, a escola e a cidade, a partir da perspectiva das crianças e jovens. A forma de realização da atividade era livre, permitindo que a criatividade e as intenções de cada grupo guiassem o processo. Assim, o segundo e terceiro dia ficaram para elaboração de roteiros e a construção do resultado, onde surgiram vídeos, maquetes, músicas e campanhas para se aplicar na escola e/ou comunidade.

Compreende-se que todas as experiências realizadas pelos estudantes são válidas, e seus resultados são significativos para iniciar pequenas transformações sociais. No entanto, neste trabalho, será abordada a experiência do grupo composto majoritariamente por meninas, que escolheu a ODS nº 5: Igualdade de Gênero, para desenvolver em sala de aula. O foco deste trabalho será direcionado para as reflexões sobre o gênero feminino nas escolas, evidenciando como as meninas, enquanto futuras mulheres, pensam e refletem sobre essa temática tão importante de ser discutida no ambiente escolar.

Compete ressaltar que elas escolheram sair da sala de aula, e fazer a proposta da atividade na sala de leitura, com o apoio de um pesquisador homem e uma pesquisadora mulher. Esse espaço reservado colaborou para que elas se sentissem à vontade para conduzir a proposta e se abrir sobre suas experiências. O único menino do grupo preferiu ficar responsável pela filmagem, mantendo-se nos bastidores da atividade, sem emitir opiniões e/ou participar da conversa.

A atividade do grupo começou com uma roda de conversa entre as meninas, onde elas mesmas propuseram a pergunta: “O que pode acabar com a desigualdade de gênero?”. As ideias que surgiram refletiam as experiências cotidianas que vivenciavam, especialmente no ambiente escolar. As reflexões giraram em torno da necessidade de ensinar os meninos desde pequenos para adotarem comportamentos mais igualitários, além de ensinar as próprias meninas para que reconheçam o seu potencial.

Além disso, na infância, o pensamento sobre o futuro e sobre profissões, sejam elas reais ou imaginárias, é muito presente. Durante o diálogo, surgiu com frequência a ideia de que é necessário “ensinar as meninas que elas podem exercer as mesmas profissões que os meninos”. Isso demonstra que a desigualdade de gênero nas escolhas profissionais já impacta as meninas desde cedo, com pessoas ao seu redor impondo limitações sobre o que podem ou não fazer e qual seria o seu “lugar” na sociedade. No entanto, o entendimento das meninas já é claro: o lugar delas é onde elas quiserem estar.

<sup>8</sup> Promovido pela Comissão de Política Urbana e Ambiental do Conselho de Arquitetura e Urbanismo do Brasil (CPUA-CAU/BR), teve como objetivo premiar ações de valorização da Arquitetura e do Urbanismo, focadas nos anos iniciais de formação do cidadão, para se tornarem referências em educação sobre Arquitetura e Urbanismo nas escolas de todo o país. (CAU/BR, 2022).

Destaca-se o entendimento e a confiança dessas meninas, apesar da pouca idade, que já demonstram uma consciência sobre quem querem ser e sobre o que acontece ao seu redor. Elas reconhecem que muitos meninos têm a crença de superioridade, mas enfatizam a necessidade de que eles compreendam que todos podem ser iguais. Para elas, é fundamental que se estabeleçam direitos iguais, pois nenhum menino/homem deve ser visto como superior à menina/mulher.

Outro questionamento surgiu durante a conversa entre as meninas: se alguma delas já havia experienciado algo relacionado à desigualdade de gênero ou sofrido algum tipo de discriminação. Uma das participantes decidiu se manifestar, mas relatou com hesitação: “Eu sofri, mas acho que não foi muito isso.” Frases como essa são comuns entre o gênero feminino, onde muitas mulheres tendem a questionar suas próprias experiências e sentimentos, duvidando de si mesmas com pensamentos como “será que estou exagerando?” ou “será que é coisa da minha cabeça?”. Isso revela como, desde cedo, as meninas são levadas a duvidar da validade de suas percepções, muitas vezes minimizando situações de discriminação que realmente enfrentaram.

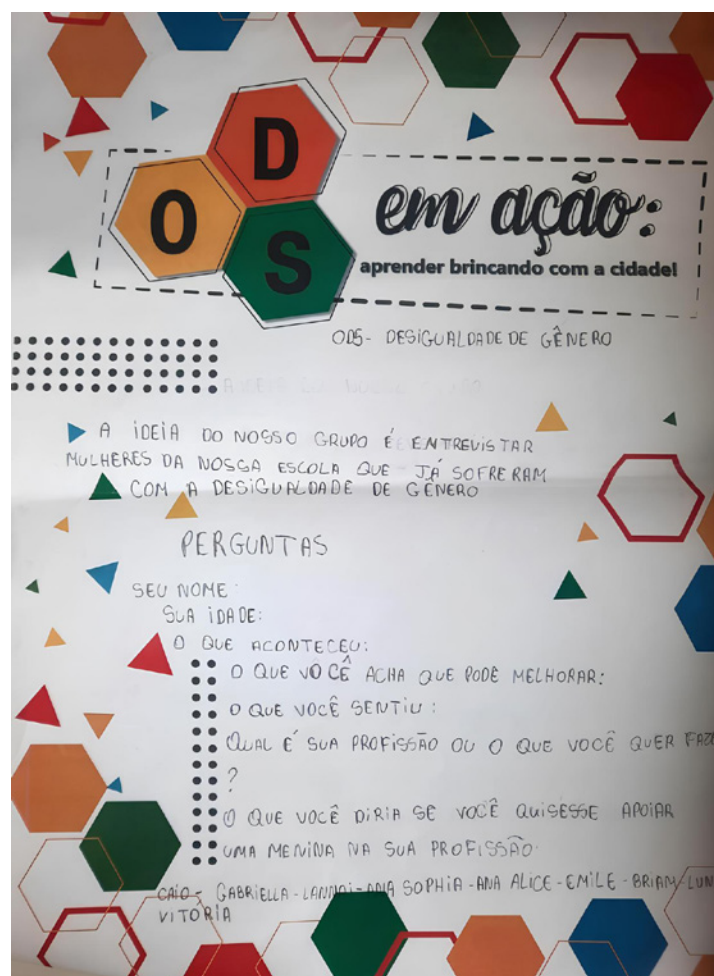
Essa menina compartilhou que gostava de brincar de carrinho na escola, mas os meninos afirmavam que ela não podia participar, pois “carrinho é coisa de menino”. No entanto, ela comenta que a professora interveio, de maneira simples, ao lembrar aos meninos que suas mães dirigiam para levá-los à escola, então por que a colega não poderia brincar de carrinho com eles? Pequenos atos como esse, por parte da professora, fazem com que as meninas se sintam empoderadas, percebendo que são capazes de fazer o que desejam, independentemente de estereótipos ou das expectativas impostas pelos outros.

A última pergunta que norteou a discussão foi: “Como podemos mudar essa realidade na nossa escola?”. As respostas foram criativas e cheias de intenção. As meninas sugeriram organizar uma campanha escolar para conscientizar sobre o que é certo e errado, com foco em temas como violência e assédio. Além disso, destacaram a importância de encorajar as meninas a acreditarem em si mesmas, independentemente do que os outros possam dizer. Outra ideia foi sugerir aulas, pelo menos uma vez por semana, dedicadas à discussão de temas relacionados à igualdade de gênero, para que tanto meninas quanto meninos pudessem entender sobre o assunto. Acreditavam que, com essas conversas regulares, seria possível criar um ambiente escolar mais igualitário e inclusivo (Figura 1).

As discussões levantadas pelas meninas estão relacionadas à forma como as crianças são educadas e moldadas, tanto no ambiente escolar quanto em casa. Para Hooks (2020), a forma como as crianças são educadas, especialmente no que diz respeito ao amor, tem impacto na qualidade de seus relacionamentos e na forma como contribuem para a sociedade. Muitas vezes, elas crescem em ambientes onde o amor é confundido com controle, punição ou obediência, o que as leva a agir acreditando que esses padrões são corretos e desejáveis.

A ética amorosa, por outro lado, propõe que as crianças devem ser ensinadas sobre o amor de uma forma que respeite sua dignidade, liberdade e individualidade. Assim, para Hooks (2020), educar crianças dentro de uma ética amorosa significa também ensiná-las a se preocuparem com o bem-estar coletivo, promovendo a ideia de que o amor pode e deve ser uma força de transformação social. Quando todos aprendem desde cedo sobre o amor, a responsabilidade e o cuidado, constroem-se bases para que se tenham adultos que valorizam a igualdade e o bem comum.

A adoção de uma educação fundamentada na ética amorosa nas escolas representa um passo importante para romper com os padrões de comportamentos prejudiciais

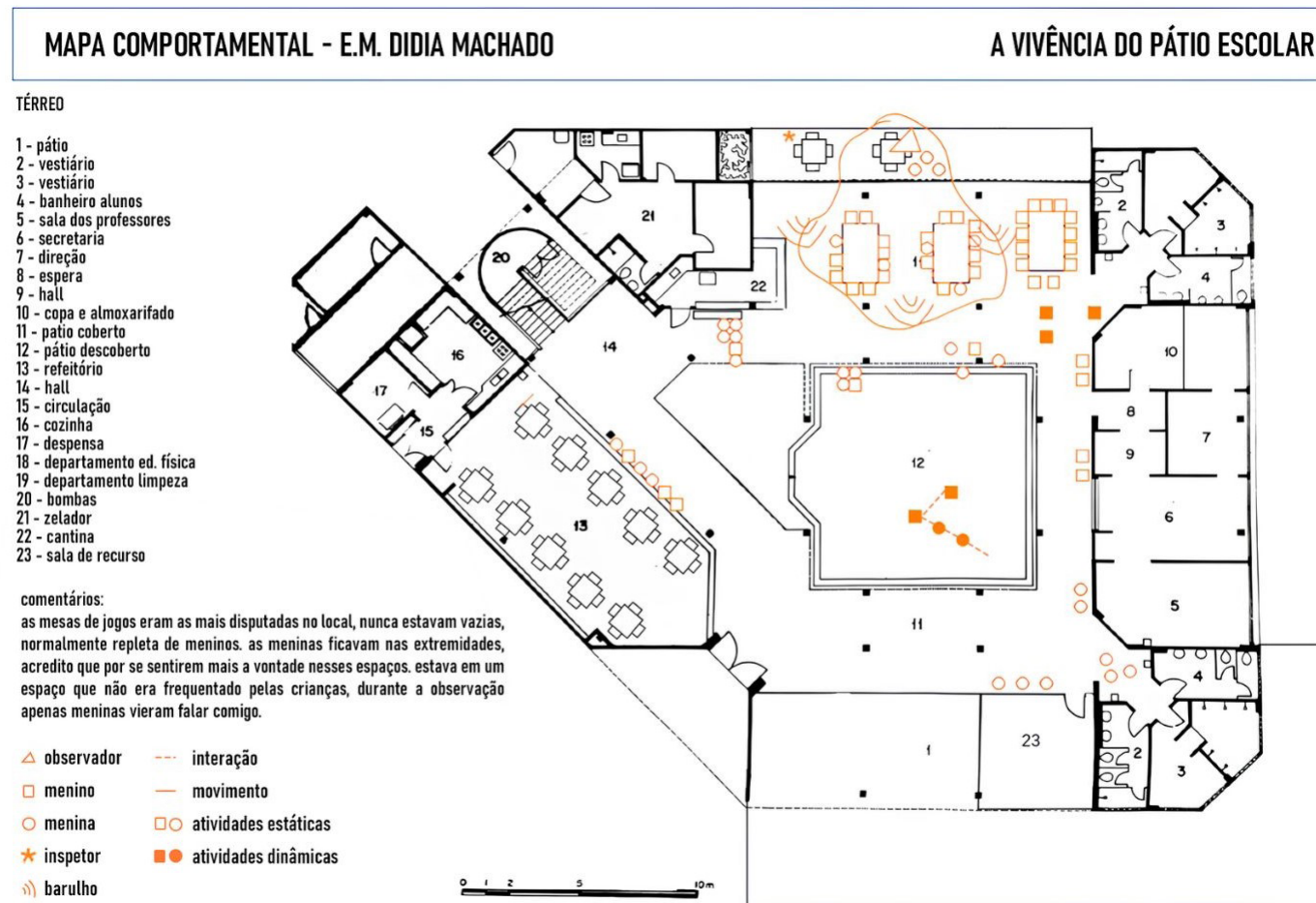


e cultivar uma cultura de respeito mútuo. Ao serem ensinadas desde cedo sobre a importância do valor do cuidado com o outro, as crianças desenvolvem uma visão mais humana e inclusiva do amor. Esse aprendizado as prepara não apenas para suas interações pessoais, mas também para contribuir com suas comunidades, ajudando a construir uma sociedade mais comprometida com o bem-estar coletivo.

A conclusão dessa etapa do trabalho foi especialmente significativa para o grupo. Nos momentos finais, uma das meninas perguntou: “Vocês acham que conseguimos resolver esse problema na escola, mesmo sendo só meninas participando desse grupo?”. A resposta veio em forma de entusiasmo, com todas concordando que sim, era possível. Elas acreditavam que poderiam fazer a diferença, mesmo sendo um grupo composto apenas por meninas, reforçando que o gênero feminino tem força e capacidade para enfrentar esses desafios.

#### Entre o pátio e o refúgio: observando as práticas socioespaciais das meninas

A segunda ação também ocorreu na Escola Municipal Professora Didia Machado Fortes, mas, dessa vez, a pesquisa se concentrou nos espaços livres da escola, especificamente no pátio. O objetivo era observar as crianças fora das salas de aula, explorando como elas interagiam e utilizavam os espaços livres da edificação durante o recreio, um ambiente com menos “fiscalização” onde poderiam se expressar de forma mais espontânea.



O dispositivo adotado nessa fase foi baseado na avaliação pós-ocupação, tendo como referência as estratégias de mapeamento comportamental descritas no livro *Observando a Qualidade do Lugar: procedimentos para a avaliação pós-ocupação* (Rheingantz; Azevedo; Brasileiro, 2009). Para esta pesquisa, foi utilizado o mapa comportamental centrado no lugar, em que a observadora permanece parada em um ponto fixo, com boa visibilidade e interferindo o mínimo possível no ambiente. A observação foi realizada no pátio da escola, com a duração de 15 minutos, o mesmo tempo do recreio (Figura 2).

O principal objetivo da atividade era compreender a relação das crianças com o pátio durante o recreio, sem distinção de gênero. No entanto, logo no início da observação, ficou evidente a existência de barreiras e segregações de gênero na escola, até mesmo entre as crianças. O espaço mais disputado era, sem dúvida, as mesas de pebolim, dominadas pelos meninos. Devido à intensa disputa entre eles, poucas meninas se atreviam a participar da confusão. O recreio dos meninos era ativo, com jogos nas mesas e brincadeiras que ocupavam o pátio (Figura 3).

Por outro lado, as meninas costumavam ficar nas extremidades do pátio, sempre em grupos. Presume-se que esse comportamento seja uma forma de se sentirem mais confortáveis e menos observadas, já que costumavam se posicionar perto de paredes, o que reduzia sua visibilidade para/com os demais estudantes. Além disso, era notável a preferência das meninas por se agrupar perto do sanitário feminino, local que também servia como um refúgio, onde podiam interagir sem a presença masculina.

Figura 2 - Mapa comportamental do pátio escolar Fonte: Autoras, 2023.





Figura 3 - Interações dos estudantes durante o recreio. Fonte: Autoras, 2023.

Embora o mapeamento comportamental busque ser uma observação neutra, interferindo minimamente no ambiente, a presença das pesquisadoras no recreio escolar despertou a curiosidade das crianças. Posicionadas em uma área de mesas de xadrez, que não costuma ser usada, um grupo de meninas se aproximou, atraído pela curiosidade de ver outras meninas em sua escola. Elas fizeram perguntas sobre o que estávamos fazendo e, ao explicar os objetivos da atividade, compartilharam suas próprias experiências e preferências durante o recreio. Elas comentaram que gostavam de ficar perto dos sanitários porque consideravam aquele espaço “exclusivamente” feminino, um local onde os meninos não podiam ir, o que as fazia se sentir mais à vontade.

Embora essa informação possa parecer curiosa, ela pode ser facilmente relacionada a questões teóricas, como por exemplo Kern (2021), que reflete que as dinâmicas de gênero se manifestam nos espaços públicos desde a infância e como esses padrões são reforçados no ambiente urbano. Ela observa que, em muitas escolas, os meninos tendem a ocupar o pátio para brincar e correr livremente, enquanto as meninas buscam refúgio em lugares mais privados, como os banheiros, conforme evidenciado no mapa comportamental.

Essa questão escolar está intimamente ligada à relação que as crianças têm com a cidade. Os meninos, normalmente, são incentivados a ocupar os espaços públicos de forma mais expansiva e ativa, enquanto as meninas, muitas vezes, se voltam para lugares de privacidade e segurança, onde podem se reunir e conversar longe do olhar masculino e das pressões comportamentais que enfrentam nesses ambientes.

Para além das questões de segurança, muitas meninas assumem desde cedo a responsabilidade por tarefas domésticas, ajudando suas mães ou avós em casa, em vez de aproveitar o tempo livre para brincar nas ruas ou espaços públicos. Esse papel, muitas vezes imposto de forma implícita, se reflete em uma divisão de tarefas que as afastam das atividades recreativas e, conseqüentemente, da liberdade de explorar o mundo ao seu redor. Essa realidade, que se constrói desde a infância, contribui para a perpetuação das desigualdades de gênero, condicionando as meninas a um papel doméstico, em vez de lhes oferecer a oportunidade de vivenciar o lazer público, reforçando estereótipos que restringem suas possibilidades de ação e autonomia.

Desde a infância, as meninas tendem a internalizar essas defesas e comportamentos, seja na escola, no espaço público ou, mais tarde, na cidade, o que, infelizmente, reflete e reforça a necessidade de encontrar refúgios em espaços predominantemente masculinos.

### Reflexões: a igualdade de gênero entre global e local, presente e futuro

Devemos ser realistas e saber que ainda há um longo caminho a ser percorrido. No entanto, é possível perceber que em ambas as situações, as meninas já têm consciência das desigualdades enfrentadas. No caso da primeira atividade, a escolha desse grupo pelo ODS 5 fez bastante sentido e impulsionou uma forte discussão sobre o tema. A partir de suas falas, pode-se perceber que reconhecem (mesmo que intuitivamente) que alcançar a igualdade de gênero, contribui com outros objetivos, como saúde e bem-estar (ODS 3), educação de qualidade (ODS 4), redução de desigualdades (ODS 10) e cidades e comunidades sustentáveis (ODS 11), por exemplo.

Na segunda atividade, foi observado que, mesmo sendo muito jovens e ainda sem rótulos formais, as meninas já vivenciam segregação espacial e situações de intimidação, o que as leva a preferirem manter-se distantes, mesmo na infância. Isso ressalta a importância de abordar questões de gênero desde cedo na escola. A atividade proposta pelo primeiro grupo poderia ajudar essas meninas a se sentirem mais acolhidas no recreio, caso a igualdade de gênero fosse promovida de maneira ampla no ambiente escolar. A união entre meninas nas escolas traz benefícios não só para elas mesmas, mas também para suas famílias e para a própria comunidade.

Nessa perspectiva de pesquisar COM as crianças, e não sobre elas, explicita-se uma relação sensível e dialógica entre pesquisador e pesquisado. Estudar a relação entre infância e gênero, portanto, envolve não só o conhecimento teórico, mas também atravessa a nossa experiência pessoal, enquanto mulheres-pesquisadoras, que, desde o nascimento, habitamos e resistimos nesses espaços predominantemente masculinos. Reconhecer, nessas falas e gestos, ecos de experiências que já aconteceram conosco, mostra que a ação de pesquisar não é neutra. Pelo contrário, ela é intrinsecamente marcada por questões de poder, identidade e subjetividades. Nesse sentido, o posicionamento que aqui se propõe é um compromisso poético e político, com o objetivo de construir igualdade desde a escola, onde as diversidades sejam reconhecidas e respeitadas.

A forma como a atividade foi conduzida mostra que a arquitetura e urbanismo podem contribuir nessa discussão, não apenas com o conhecimento técnico sobre o ambiente construído, mas também ao sensibilizar os estudantes para uma leitura crítica da cidade. Essa abordagem destaca uma educação socialmente territorializada, que, ao discutir problemáticas e perspectivas locais, capacita os estudantes a pensarem e agirem como agentes transformadores dos seus territórios.



Apesar das dificuldades e imperfeições do sistema educacional, a escola continua sendo um espaço importante para a geração de aprendizagens, interações e formação cidadã. Por isso, é essencial incluir discussões sobre essas questões, como forma de questionar estruturas machistas e patriarcais normalizadas no cotidiano, desde a infância, e garantir um espaço democrático, no qual todos os seus estudantes tenham liberdade, respeito e se sintam acolhidos para serem o que são.

Nesse sentido, a formação de professores e da comunidade escolar também precisa ser compreendida como um ponto de fortalecimento para se incluir, de forma crítica e responsável, os assuntos relacionados a gênero. Parcerias com organizações, coletivos e a universidade, podem ser um caminho para consolidar ações e projetos mais consistentes, privilegiando práticas educativas adaptadas às particularidades de cada realidade escolar.

Paulo Freire (2000) defendia que “se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda”. Nesse sentido, temas como a luta pela igualdade de gênero, o empoderamento feminino e a representatividade de personalidades relevantes em diversas áreas, podem ser integrados ao currículo escolar. Isso ajuda a promover não apenas o reconhecimento da história, mas também o encorajamento quanto aos lugares que podem (e devem) ocupar. Ao mesmo tempo, cabe incluir a valorização de experiências e histórias pessoais, conforme propõe Bell Hooks (2017) na pedagogia libertadora, para um processo de aprendizagem mais crítico e sensível, privilegiando o coletivo, a diversidade e a desconstrução.

O semear dessas discussões pode ter um impacto além dos muros da escola, pois as crianças se tornam agentes multiplicadores, ampliando a reflexão para as famílias e círculos de convivência. Assim, elas influenciam e contribuem ativamente para a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e consciente.

## Referências

AZEVEDO, Giselle Arteiro Nielsen; TÂNGARI, Vera Regina; FLANDES, Alain. O habitar das infâncias na cidade: territórios educativos como uma forma de resistência. **Desidades**, Rio de Janeiro, n. 28, p. 111-126, dez. 2020. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/desidades/article/view/40425>. Acesso em: 13 nov. 2024.

BARROS, Manoel de. *Meu quintal é maior do que o mundo*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2015.

BEAUVOIR, Simone. *The Second Sex*. New York: Alfred A. Knopf., 1953.

BERTH, Joice. *Se a cidade fosse nossa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.

BUTLER, Judith. *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*. Nova York: Chapman & Hall, 1990.

CAU/BR. *Caderno CAU Educa: Educação Urbanística e Ambiental*. Brasília: CAU/BR, 2022.

CARVALHO, Levindo; LANSKY, Sammy. Infância, Espaço Público e Escola. In: AZEVEDO, Giselle; TÂNGARI, Vera; RHEINGANTZ, Paulo. *Do espaço escolar ao território educativo: O lugar da arquitetura na conversa da escola de educação integral com a cidade*. Rio de Janeiro: Rio Books, 2016.

CERQUEIRA, Daniel; BUENO, Samira (coord.). *Atlas da violência 2024*. Brasília: Ipea; FBSP, 2024. Disponível em: <https://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/14031>. Acesso em: 05 out. 2024.

COHN, Clarice. *Antropologia da criança*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 2005.

FERRARO, Luiza Helena; PEREIRA, Mariana; AZEVEDO, Giselle. Função social da Arquitetura e Urbanismo a partir da Educação Urbanística e Ambiental. In: *Encontro da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo – ANPARQ, VIII*, 2024, Rio de Janeiro. No prelo.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

HOOKE, Bell. *Ensinando a transgredir: A educação como prática de liberdade*. Tradução: Marcelo Brandão. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

HOOKE, Bell. *Tudo Sobre o Amor: Novas Perspectivas*. Tradução de Stephanie Borges. São Paulo: Elefante, 2020.

KERN, Leslie. *Cidade feminista: a luta pelo espaço em um mundo desenhado por homens*. Rio de Janeiro: Oficina Raquel, 2021.

MATIELLO, Alexandre; FERRARO, Luiza Helena; GOMES, Rafael. *Prática Pedagógica ODS em ação*. Brasília: CAU/BR. Disponível em: <https://www.caubr.gov.br/caueduca/wp-content/uploads/2021/06/Inscricao-no-135.pdf>. Acesso em: 13 nov. 2024.

MORAES, Márcia. Do “PesquisarCOM” ou tecer destecer fronteiras. In: TAVARES, G. M., MORAES, M., BERNARDES, A. G. (org). *Cartas para pensar: políticas de pesquisa em psicologia*. Vitória: EDUFES, 2014.

PEREIRA, Mariana Coviello Rei Rebelo. *O território educativo e suas linhas de fuga: práticas infantis nos trajetos casa-escola na 7ª CRE na área de planejamento 4 do Rio de Janeiro*. 2022. Dissertação (Mestrado em Arquitetura) - Faculdade de Arquitetura e Urbanismo/Programa de Pós-Graduação em Arquitetura, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2022.

ONU. *Organização das Nações Unidas. Objetivos de Desenvolvimento Sustentável*. 2015. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs>. Acesso em: 10 nov. 2024.

RHEINGANTZ, Paulo Afonso; AZEVEDO, Giselle; BRASILEIRO, Alice. *Observando a Qualidade do Lugar: procedimentos para a avaliação pós-ocupação*. Rio de Janeiro: PROARQ/FAU/UFRJ, 2009.

TONUCCI, Francesco. O direito de brincar: Uma necessidade para as crianças, uma potencialidade para a escola e a cidade. *Práxis Educacional*, [S. l.], v. 16, n. 40, p. 234-257, 2020. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/6897>. Acesso em: 05 nov. 2024.