

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE METODOLOGIA DE ENSINO
CURSO DE PEDAGOGIA

MICHELE KLANN

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E A (RE)PRODUÇÃO DA GENERIFICAÇÃO DE
MENINAS E MENINOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM NARRATIVAS DE
ARTIGOS CIENTÍFICOS**

FLORIANÓPOLIS

2023

MICHELE KLANN

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E A (RE)PRODUÇÃO DA GENERIFICAÇÃO DE
MENINAS E MENINOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM NARRATIVAS DE
ARTIGOS CIENTÍFICOS**

Trabalho de Conclusão de Curso submetido ao curso de Pedagogia do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Simone Vieira de Souza

FLORIANÓPOLIS

2023

Klann, Michele

Práticas pedagógicas e a (re)produção da generificação de meninas e meninos na educação infantil em narrativas de artigos científicos / Michele Klann ; orientadora, Simone Vieira de Souza, 2023.

69 p.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Graduação em Pedagogia, Florianópolis, 2023.

Inclui referências.

1. Pedagogia. 2. Gênero. 3. Práticas pedagógicas. 4. Educação Infantil. 5. Corpos. I. Souza, Simone Vieira de . II. Universidade Federal de Santa Catarina. Graduação em Pedagogia. III. Título.

Michele Klann

**Práticas pedagógicas e a (re)produção da generificação de meninas e meninos na
Educação Infantil em narrativas de artigos científicos**

Este Trabalho de Conclusão de Curso foi julgado adequado para obtenção do título de
Licenciado e aprovado em sua forma final pelo Curso de Pedagogia.

Florianópolis, 21 de Junho de 2023

Profa. Dra. Simone Vieira de Souza

(MEN/CED/UFSC)

Coordenadora do Curso de Pedagogia

Banca examinadora

Profa. Dra. Simone Vieira de Souza

(MEN/CED/UFSC)

Orientadora

Profa. Dra. Márcia Buss-Simão

(MEN/CED/UFSC)

Membro Titular

Profa. Dra. Juliete Schneider

(NDI/CED/UFSC)

Membro Titular

Profa. Dra. Carolina Picchetti Nascimento

(MEN/CED/UFSC)

Membro Suplente

Aos meus pais Mabel e Vildemar, por me proporcionarem construir esse sonho.
Aos meus sobrinhos e afilhados Estefany e Enzo, por serem minha maior motivação.
Ao meu namorado Pedro, pela força, incentivo e companheirismo.

AGRADECIMENTOS

Essa é a concretização de um sonho que foi idealizado por muitas pessoas que me querem bem, e hoje devo agradecer tudo a elas. Os cinco anos de graduação e agora a realização deste TCC só foram possíveis graças a elas. Um processo longo, cheio de altos e baixos, inseguranças, medos, mas com uma vontade de querer fazer acontecer.

Primeiramente, agradeço aos meus pais, Mabel e Vildemar, por proporcionarem tudo isso para mim, sem eles esse sonho não se tornaria realidade. Agradeço por acreditarem em mim desde o início. Sei que não foi fácil a decisão de permitirem e incentivarem a sua filha mais nova, aos 17 anos, ir para a capital do estado em busca de um sonho. Agradeço por todo apoio emocional e financeiro nesses anos. Pelas visitas nos finais de semana para amenizar a saudade. Por trazerem palavras de apoio e incentivo desde pequenininha. Por toda educação que me deram, por tudo o que já me deram, de forma honesta e batalhadora, sempre. Isso tudo é pouco para agradecer o tanto que vocês fizeram e fazem por mim. Eu amo muito vocês!

Ao meu parceiro e companheiro de vida, meu namorado Pedro. Meu melhor amigo, meu porto seguro. Ele que está comigo há 7 anos e acompanhou toda a graduação de perto, está comigo mesmo antes de sabermos que um dia iríamos estar na UFSC realizando um sonho juntos. Foi ele quem me apresentou à UFSC. Agradeço por todo companheirismo e paciência. Por todas as palavras de incentivo, por me dar força e por me fazer querer continuar e não desistir nunca. Por ser meu ombro amigo, por secar minhas lágrimas e dizer "você consegue". Por segurar minha mão e dizer "vamos juntos". Palavras me faltam para expressar a sua importância nesses anos. Obrigada por ser tão especial para mim e essencial para a realização deste trabalho. Eu te amo muito!

Aos meus sobrinhos e afilhados, Estefany e Enzo Gabriel. Sem sequer saberem, são as minhas maiores motivações para continuar firme. Depois que me tornei tia e dinda minha vida ficou muito mais alegre e colorida. O amor que sinto por essas duas pessoinhas é o maior do mundo. Que os anjinhos sempre protejam vocês de todo mal! Amo vocês demais!

Às minhas avós Natália e Arverina. Vó Natália não vai conseguir ver a neta mais nova dela se formar e ser professora. Mesmo não estando presente fisicamente, sinto sua presença e sei que sempre está cuidando de mim. Vó Arverina passou por muitas situações nesse período, e fico muito feliz de poder tê-la aqui, com saúde e bem, vendo a sua neta mais nova se formando em uma Universidade Federal.

À toda minha família por todo apoio de sempre. À minha irmã Bruna por me dar os dois melhores presentes que já ganhei na vida. Aos meus tios e tias, padrinhos e madrinhas, primos e primas, meu muito obrigada!

À família que me "adotou" como parte dela. Meus sogros Márcia e Candinho por todo carinho que têm comigo, por todo apoio que também me deram. Meu cunhado Juninho e sua companheira Fabiani por me receberem em Floripa, inclusive na época do vestibular em 2017. Minhas cunhadas Nádia e Rafaela, pelos momentos de risada e desabafo.

À minha orientadora, professora Simone. Por todo apoio, paciência, dedicação e serenidade de sempre. Simone tem sempre as melhores palavras para acalantar os momentos em que parece estar tudo confuso. Nos conhecemos em 2018, no segundo semestre da graduação, atuando juntas no PIBID, minha primeira aproximação com a sala de aula. Uma experiência marcante e muito significativa. Obrigada prof^a por não soltar minha mão e por caminharmos juntas desde então!

Às minhas melhores amigas de infância, Vanessa e Cecília. Vanessa, que mesmo de longe se fez presente em todos os momentos nesses anos, que trazia palavras reconfortantes e que viveu esse sonho comigo, sem se ausentar mesmo com a distância. Cecília, que pertinho de mim era ombro amigo, que topava sair para tomar um café só para desabafarmos. Amo vocês meninas!

Aos amigos que a graduação me deu. Juliana, por ser minha dupla para tudo, pelos cafés de início de cada semestre, pelas noites na BU estudando juntas. Ohana, por trazer calma em minha vida e meus estudos. Rafael, por tornar os dias mais leves e engraçados. Cada um deles esteve comigo desde o início da graduação, atuamos juntos em escolas, fizemos muitos trabalhos, rimos muito, desabafamos juntos, enfim, quero levar cada um deles pra minha vida. Muito obrigada!

À professora Mirielle Demonti. Minha primeira professora da vida, obrigada por ter sido tão doce comigo sempre. À professora Evanilda Fantini, professora do 3º e 4º ano do Ensino Fundamental, por me incentivar sempre. À professora Ana Carolina

Dias, do Ensino Médio, por incentivar os estudantes da maneira mais divertida possível e por trazer-nos à Floripa em 2017 para assistir à peça dos livros dos vestibulares. Ao professor Elói, por nos trazer à UFSC em 2017 para conhecê-la. E aos demais professores que foram responsáveis por contribuir com minha formação, será uma honra compartilhar a profissão com vocês.

Aos docentes do curso de Pedagogia por formarem a Pedagoga que hoje sou.

Às professoras que pude ter a oportunidade de dividir a docência na EEB Padre Anchieta, no NDI - UFSC e no SESC. Tenho certeza que nós professoras estamos sempre aprendendo umas com as outras. Muito obrigada!

À todas as crianças que já me chamaram de “Prof Mi”, agradeço pela oportunidade de conhecê-las e por me fazerem ser e sentir professora.

À UFSC, pela excelência de ensino, e por proporcionar programas de permanência que foram essenciais no meu tempo de universitária, como as bolsas e o Restaurante Universitário. Aos técnicos e demais trabalhadores da UFSC por manterem juntos a qualidade da Universidade e fazerem-na funcionar.

À todas que cruzaram meu caminho e deixaram suas marcas e contribuições, meu muito obrigada!

“Foi o tempo que dedicaste a tua rosa que à fez tão importante.”
(O Pequeno Príncipe)

RESUMO

O presente Trabalho de Conclusão de Curso teve como objetivo geral compreender como as práticas pedagógicas (re)produzem a generificação dos corpos das crianças na Educação Infantil. Esta pesquisa se caracteriza como bibliográfica de natureza qualitativa. Para isso, foi realizado um levantamento de artigos científicos nas plataformas da CAPES e SciELO, utilizando como palavras-chave “práticas educativas; gênero; crianças” para primeira, e “gênero e educação infantil” para segunda, no recorte temporal de 2014 – 2022. Tomamos como ponto de partida três eixos para análise que visavam: a) mapear como as/os autoras/es fazem a relação entre práticas docentes e a construção da heteronormatividade; b) pesquisar como as relações de gênero se fazem presentes e são representadas no contexto da Educação Infantil por meio das produções das/os autoras/es; e c) refletir sobre como algumas ações das professoras podem atuar como um instrumento de controle e disciplinarização dos corpos. A etapa da Educação Infantil, por ser muitas vezes o primeiro espaço em que a criança vai ter contato com o mundo fora de sua “bolha”, se caracteriza como sendo essencial para o desenvolvimento da identidade das crianças. E nossos corpos são condicionados à um padrão de comportamento, de ser e estar no mundo, com base em ideias generificadas de ser menina e menino que incidem sobre os sujeitos a partir dos cenários vividos. Os artigos analisados trouxeram subsídios para que pensemos a atuação docente frente às relações de gênero, e como determinadas práticas pedagógicas condicionam as crianças para a normatização de seus corpos. Pudemos analisar cenas cotidianas das creches e pré-escolas, falas e discursos de professoras/es, as ausências das relações de gênero nos documentos oficiais e também as reflexões das/os autoras/es. Percebeu-se a questão da relação com as famílias, dos valores morais e da formação docente – ou da falta dela – como principais atravessadores e agentes determinantes da maneira como a atuação docente é desenvolvida.

Palavras-chave: gênero; práticas pedagógicas; educação infantil; corpos.

ABSTRACT

The main objective of this Final Course Work was to understand how pedagogical practices (re)produce the gendering of children's bodies in Early Childhood Education. This research is characterized as a qualitative bibliographic study. For this purpose, a survey of scientific productions was conducted on CAPES and SciELO platforms, using keywords such as "educational practices; gender; children" for the first platform, and "gender and early childhood education" for the second, covering the period from 2014 to 2022. Three analytical axes were taken as a starting point for analysis, aiming to: a) map how authors establish a relationship between teaching practices and the construction of heteronormativity; b) investigate how gender relations are present and represented in the context of Early Childhood Education through the authors' productions; and c) reflect on how certain actions by teachers can function as instruments of control and disciplining of bodies. The Early Childhood Education stage, often being the first space where children come into contact with the world outside their "bubble," is essential for the development of children's identities. Our bodies are conditioned to conform to a standard of behavior, of being and existing in the world, based on gendered ideas of being a girl or a boy that impact individuals through lived experiences. The analyzed articles provided insights to consider the role of teachers in relation to gender relations and how certain pedagogical practices condition children to normalize their bodies. We were able to analyze everyday scenes in schools, teachers' speeches and discourses, the absence of gender issues in official documents, as well as the authors' reflections. The study identified the importance of the relationship with families, moral values, and teacher training - or the lack thereof - as key factors that shape the way teaching is carried out.

Keywords: gender; pedagogical practices; early childhood education; children's bodies.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Artigos científicos selecionados para análise – CAPES	37
Quadro 2 – Artigos científicos selecionados para análise – SciELO	38

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
NADE	Núcleo de Aprofundamento de Estudos
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
SciELO	Scientific Electronic Library Online
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina

SUMÁRIO

1.	PARA INÍCIO DE CONVERSA.....	16
2.	PERCURSO CONCEITUAL	22
2.1.	É DE MENINA OU É DE MENINO?.....	22
2.2.	RELAÇÃO ENTRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E AS RELAÇÕES DE GÊNERO.....	28
2.3.	A NORMATIZAÇÃO DOS CORPOS DAS CRIANÇAS E AS RELAÇÕES DE GÊNERO.....	33
3.	PERCURSO METODOLÓGICO	36
3.1.	SELEÇÃO E ANÁLISE DE REFERENCIAL.....	37
3.1.1.	Primeiras impressões do que as pesquisas nos dizem	41
3.1.2.	Cenas concretas que nos ajudam a pensar.....	46
3.1.3.	O papel docente diante de relações de gênero	52
4.	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	58
5.	REFERÊNCIAS	61

1. PARA INÍCIO DE CONVERSA

O meu interesse com a temática me remete às vivências da infância. Nesse curto e importante período da vida, fui um pouco fora da curva. E quando digo isso, é no sentido de que nunca gostei do padrão de “ser menina” que se fazia presente e que tanto querem que sejamos. Não me considerava tão feminina, não gostava de laços, vestidos, etc. E na escola minha indiferença frente aos padrões foram se intensificando. Um ambiente que foi se tornando hostil à medida que crescia e enxergava essas discrepâncias, as competições entre as próprias meninas, as rotulações como moleca e por tantas vezes, um sentimento de estranheza a mim mesma.

Hoje, lembrando sobre esses episódios, sinto que isso me tocava de um jeito diferente. Pode ser que tenha relação com a minha criação, gostava mesmo era de brincar na lama, na terra, andar pela roça, cuidar dos animais, e sempre preferia andar com roupas confortáveis. Mas além disso tudo, eu também fazia coisas de meninas, cuidava das minhas bonecas, preparava comidinha, brincava de casinha. Então, qual era o problema?

Atualmente a ideia de todo esse padrão estético e comportamental ainda me causa incomodo, me inquieta. No passado, sentia-me incomodada por existir um padrão ao qual não me parecia justo, mas agora vejo que o problema não estava em mim, e nem nas outras meninas também. Estamos diante de um fenômeno que vem de anos e anos, de muitas gerações, de uma construção social sobre os modos de ser menina e mulher, e de ser menino e homem, e de como as concepções de sexualidade e de gênero são estabelecidas e impostas pela sociedade - com base num binarismo excludente, uma vez que deixa de fora todas as outras formas de ser, estar e viver o corpo e sua existência no mundo.

Com isso, quero dizer que o interesse de pesquisa no tema partiu de uma série de descontentamentos ao longo da vida. E isso se tornou ainda mais inquietante a partir das experiências vivenciadas e compartilhadas durante o curso de Pedagogia na UFSC e nas creches, pré-escolas e instituições de ensino em que frequentei, seja como estudante, seja como professora. Registro também que durante a graduação,

pude cursar a disciplina “NADE - Corpo e gênero na educação infantil” e a partir das leituras e discussões tive mais certeza desta intenção de estudo.

São experiências e cenas que situam uma dimensão do meu interesse no referido tema de estudo, que adquire sentido ao querer pesquisar e discutir sobre as relações de gênero nas atuações docentes na Educação Infantil, a primeira etapa da educação básica. A instituição de Educação Infantil é um dos primeiros espaços de socialização fora do contexto familiar em que a criança é inserida. Neste espaço, a criança terá contato com inúmeras outras crianças, de diferentes classes, raças e crenças, e ao pensar numa Educação Infantil de qualidade, consideramos importante que se incluam as discussões de gênero a partir de uma perspectiva crítica (VIANNA; FINCO, 2009).

Partindo dessa concepção e revisitando memórias, percebemos que os corpos das crianças são constantemente vigiados e conduzidos a uma normatização de comportamento, de modo de ser, e que também é uma normatização de gênero. Mesmo antes de nascer, acontecem os chamados “chá-revelação” para que se revele o sexo anatômico do bebê. É a partir dessa definição biológica que se constrói e se idealiza a vida daquela criança. Vai muito além do azul para menino e rosa para menina. É a projeção da vida da criança: o que ela vai fazer, que espaços vai frequentar, como vai se portar, sem possibilidade para transgredir essas barreiras. Após o nascimento, a criança é submetida aos padrões heteronormativos desde os primeiros momentos de vida, como por exemplo: o ato de furar a orelha da menina logo que nasce, para que se acostume a usar brincos desde o primeiro dia de vida, as cores de roupas, e os brinquedos definidos e escolhidos para as meninas e para os meninos.

Quando pensamos na escola, observamos um outro espaço em que se reforçam os padrões de gênero. Por vezes são expressos “[...] de forma sutil, transmitindo expectativas quanto ao tipo de desempenho intelectual mais adequado para cada sexo e manipulando sanções e recompensas sempre que tais expectativas sejam ou não satisfeitas.” (VIANNA; FINCO, 2009, p. 275). Sabemos que na sociedade, a depender da perspectiva ou das concepções que se adotem, da cultura, do sentido compartilhado socialmente, existem certas coisas que não são destinadas a todas as crianças, ou pelo menos não são recomendadas a todas elas. Segundo

Louro (2014, p. 63), “[...] até mesmo o tempo e o espaço da escola não são distribuídos e usados - portanto não são concebidos - do mesmo modo por todas as pessoas”. Isso implica em dizer que as instituições não oferecem acesso às mesmas coisas para as diferentes crianças.

Ao considerar o fato de que buscamos refletir sobre o tema no diálogo com a infância e com as crianças no contexto educativo, nos interrogamos sobre as vias que podem contribuir com a afirmação de padrões generificados e heteronormativos. Felipe e Bello (2009, p. 150), apresentam um dos elementos que compõe essas vias: “O brincar e o brinquedo são, portanto, nesse contexto, um instrumento de poder que é acionado constantemente para definir/produzir determinadas formas de gênero.” Destacamos que não somente os brinquedos e as brincadeiras, mas todo um conjunto de atuações, práticas e ações vindas dos docentes, são meios utilizados que podem direcionar e/ou conduzir as crianças à normatização de gênero.

Lembramos que além das instituições educativas serem reprodutoras de padrões heteronormativos, as crianças também trazem questões vindas de fora do território escolar, são atravessadas por outras “[...] instâncias sociais, tais como a família, a igreja, a mídia [...]” (BUJES, 2000 apud FELIPE; BELLO, 2009, p. 149). Ou seja, são muitos os caminhos que influenciam nas concepções e apropriações de gênero que as crianças venham a ter, mas a família, talvez, seja uma das principais, afinal, é o primeiro lugar da sociedade em que a criança é inserida, um lugar permeado por valores, regras, vertentes, crenças estabelecidas.

Para Almeida e Mendonça (2021), a família e a escola são duas instituições que podem conflitar e reverberar até mesmo na atuação das/os professoras/es: “A quebra dos estereótipos de gênero incomoda tanto a família que interfere até na prática pedagógica das professoras, que muitas vezes se sentem acuadas e acabam cedendo”. (ALMEIDA; MENDONÇA, 2021, p. 3). É preciso lembrar que os conflitos se intensificaram ainda mais e se tornaram mais frequente nos últimos anos com a chamada *ideologia de gênero*¹ e *escola sem partido*², que gerou e ainda gera desafios.

¹ *Ideologia de gênero* é um termo utilizado por conservadores para se referirem aos estudos de gênero, apoiados em discursos morais, de valor à família tradicional. Nesse sentido, questionar os papéis de gênero da sociedade, ou as relações de poder entre homens e mulheres se tornariam uma “doutrinação” e ameaçariam os valores tradicionais familiares. (JUNCKES, 2017).

² *Escola sem Partido* é definido como um movimento contrário a qualquer tipo de manifestação ideológica ou política nas escolas. Os que aderem a esse movimento fazem uma

Falar sobre gênero traz a possibilidade e a necessidade de abordar vários desdobramentos sobre o assunto. Dentre eles está a violência de gênero. Após o surgimento das discussões de ideologia de gênero na escola, os apoiadores dos movimentos conservadores alegam que só a família deve ser responsável por abordar certos assuntos com seus filhos, e as relações de gênero é uma delas.

Ao mesmo tempo, os apoiadores e conservadores se esquecem e não veem que é na escola, o lugar onde muitas vezes as crianças, estudantes, e também mães de estudantes irão encontrar um lugar de confiança para buscar informações e realizar denúncias. Digo crianças e mães, pois as crianças e as mulheres são as maiores vítimas das violências, reflexo de uma sociedade machista, repleta de marcadores de gênero que determinam as condições de ser homem e mulher, bem como as relações de poder. É importante lembrar que no período pandêmico houve uma drástica redução do número de denúncias de violência sexual contra crianças e mulheres no Brasil³. Isso ocorreu não pela redução do número de casos, mas pelo fechamento das instituições educativas, lugar em que algumas vítimas encontravam ajuda e faziam a denúncia.

Ao considerar o recorte temporal entre 2018 – 2022, de um governo com bases conservadoras, marcado por retrocessos, a discussão sobre gênero se tornou ainda mais necessária. Nesse período, absurdos foram noticiados diariamente, e feriam direitos das mulheres, crianças, negros, pessoas LGBTQIAP+, etc. Tivemos um episódio de grande repercussão, quando Damare Regina Alves, ministra da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos discursa que “menina veste rosa e menino veste azul”. Com essa afirmação, segundo os seus princípios conservadores, que tomou tamanha proporção, professoras que lutavam por igualdade de gênero com crianças desde a mais tenra idade viraram os “vilões” e se tornaram alvos de vigilância de suas ações docentes.

Para Seffner e Picchetti (2022, p. 21),

vigilância constante do que acontece nas escolas, analisando até os livros didáticos utilizados nas aulas. O tal movimento divulga também relatos de estudantes que dizem ter presenciado manifestações ideológicas ou políticas por parte dos professores, conforme informações em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/entenda-a-polemica-em-torno-do-escola-sem-partido.ghtml>.

³ Conforme dados disponíveis em: <https://sc.movimentoods.org.br/2020/07/06/violencia-contramulheres-aumenta-na-quarentena/>. Houve uma redução em média de 28,2% no país, onde as mulheres e crianças não faziam denúncias, sobretudo pelo fato da maioria morar com seus agressores.

O gênero pode existir mesmo que você jamais fale nele, e inclusive é nesta situação que ele opera com mais vigor. É isso não é pouca coisa. Proibir que se fale em gênero não vai evitar que ele exista, mas vai atrapalhar que se compreenda como ele atua.

Esse processo nada sutil, aparece e está em toda parte na sociedade. Desde a forma como se separam os banheiros com figuras de feminino e masculino, às profissões que são majoritariamente dominadas por homens ou mulheres. Algo que perpetua também essa perspectiva, é o mercado publicitário que reproduz os estereótipos de gênero, como as propagandas dos produtos florais e delicados para mulheres, e mais robustos e viris para homens, e no caso das crianças, as barbies, bonecas bebês e casinhas para meninas e as pistas de carrinho, ferramentas e até armas de brinquedo para meninos. E quando nos voltamos para as creches, pré-escolas e escolas, algumas reproduzem tais marcadores na maneira como organiza os espaços, as brincadeiras, os brinquedos, as filas, os materiais.

Com isso no horizonte, refletimos sobre a ação docente e sua relação com a temática. O que nós, professoras/es em formação inicial ou continuada, levamos para as crianças deve ser estudado e pensado com intencionalidade. É no ambiente escolar que as crianças terão o primeiro contato com o mundo fora do núcleo familiar, muitas vezes é o primeiro contato com outras crianças, e para outras pode ser a sua primeira aproximação com livros, músicas ou filmes. É importante escolher com rigor o que é oferecido a elas, do ponto de vista do repertório, materiais, acesso à cultura, uma vez que o espaço escolar é o lugar que deve ampliar o repertório das crianças, e também são cenários sociais e culturais, experiências que marcam o desenvolvimento e aprendizagem infantil (VIGOTSKI, 1984).

Vianna e Finco (2009, p. 278), afirmam: “[...] não existe uma intencionalidade de propiciar a todos as mesmas oportunidades de acesso às várias dimensões da cultura infantil.”. A questão é que os corpos das crianças, desde muito cedo, são vigiados para que cresçam e produzam sua identidade dentro de uma normatização de gênero, moldados para o padrão já estabelecido, e a sociedade (e isso inclui a escola) funciona como produtora, reprodutora e vigilante do processo. Por isso, acreditamos que “[...] reflexões sobre o modo como as instituições de Educação Infantil colaboram na construção das relações de gênero e de sexualidade das

crianças merecem ser incluídas entre as dimensões estruturantes das propostas pedagógicas.” (SILVA; LUZ, 2010, p. 21).

Diante dessas reflexões e aproximações, esta pesquisa tem como **questão norteadora**: Compreender como as práticas pedagógicas (re)produzem a generificação dos corpos das crianças na Educação Infantil, refletidas nas publicações da Scientific Electronic Library Online – SciELO Brasil e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES? Como **objetivo geral** pretendo compreender, por meio das produções em análise, como as práticas pedagógicas (re)produzem a generificação de meninas e meninos na Educação Infantil. E como **objetivos específicos**: a) mapear como as/os autoras/es fazem a relação entre práticas docentes e a construção da heteronormatividade; b) pesquisar como as relações de gênero se fazem presentes e são representadas no contexto da Educação Infantil por meio das produções das/os autoras/es; e c) refletir sobre como algumas ações das/os professoras/es podem atuar como um instrumento de controle e disciplinarização dos corpos.

2. PERCURSO CONCEITUAL

Nesta seção, apresento os operadores conceituais que ancoram o trabalho, sendo eles: gênero, práticas pedagógicas e corpos das crianças.

2.1. É de menina ou é de menino?

Início o diálogo, abordando o conceito de gênero, o seu sentido e significado. Registro que ao falar sobre gênero, uma série de elementos para defini-lo, comparece no roteiro. Antes de tudo, é importante considerar de que a sua história conceitual traz muitas mãos e lutas femininas em sua construção.

É sabido que historicamente, as mulheres são submetidas a inúmeras situações de desigualdade e violências, pelo fato de serem mulheres. Ocupamos sempre um lugar subjugado: não nos era permitido votar, não tínhamos liberdade de escolha, acumulávamos tarefas e éramos tidas como propriedades da família de origem e depois do marido. Alguns destes fatos seguem reatualizados no cenário atual, no século XXI.

Foi, principalmente, na chamada segunda onda do feminismo, datada entre 1960 e 1970, que se teve uma maior preocupação em investimento no desenvolvimento de pesquisas e estudos que tinham como objetivo explicar e entender a subordinação social e a invisibilidade política pelas quais as mulheres eram historicamente submetidas (MEYER, 2013). Diante disso, feministas viam-se no dever de demonstrar o que hoje ainda tanto repetimos,

[...] é que são os modos pelos quais características femininas e masculinas são representadas como mais ou menos valorizadas, a forma pelas quais se reconhece e se distingue feminino de masculino, aquilo que se torna possível pensar e dizer sobre mulheres e homens que vai constituir, efetivamente, o que passa a ser definido e vivido como masculinidade e feminilidade, em uma dada cultura, em um determinado momento histórico. (MEYER, 2013, p. 16).

Ainda segundo Meyer (2013), houve muitas controvérsias em relação ao uso e definição do termo gênero, mas todas elas carregavam a ideia de que as diferenças entre homens e mulheres não eram biologicamente determinadas, mas sim social, cultural e historicamente construídas. Nessa direção, “[...] a categoria gênero nasceu do esforço de se criar uma epistemologia feminista, capaz de possibilitar a análise

social compreendendo a questão da subordinação das mulheres e fazendo possível a sua transformação.” (WOLFF; SALDANHA, 2015, p. 36).

A luta feminista se fez e se faz determinante para garantirmos discussões como esta em espaços públicos de formação. Mas nem *tudo* mudou. Nós, enquanto coletivo de mulheres, que tanto argumentaram e lutaram contra o fim das desigualdades, ainda temos que seguir vigilantes e reivindicando nossos direitos todos os dias. E é na rua, em casa, no trabalho, no ônibus, etc. que as mulheres tem os seus direitos negados. O que reforça mais uma vez, a importância dessa pesquisa e do porque precisamos falar sobre gênero na escola, com professoras/es, famílias e principalmente com as crianças, estudantes.

Ao compreender as creches, pré-escolas e escolas como espaços formativos, de sociabilidade e emancipatório, é deste lugar que se deve dar importância para essas discussões. É necessário que se discuta para romper com ações que seguem naturalizadas, e uma aposta está numa das dimensões da formação humana, na formação educacional do sujeito das gerações futuras.

O termo gênero, como descreve Donna Haraway em seu artigo “*Gênero para um dicionário marxista*” teria aparecido por volta de 1963, apresentado por Robert Stoller, um psicanalista estadunidense. No contexto ele tratava da identidade de gênero, para distinguir o que é natural e o que é cultural. Portanto sexo estaria vinculado ao biológico/natural e gênero ao cultural/social (PISCITELLI, 2009). A partir daí, o termo foi acatado e utilizado em diferentes contextos. No Brasil, e em demais países, Joan Scott foi a pioneira nas discussões de gênero, após a publicação em 1990 de seu artigo intitulado “*Gênero: uma categoria útil de análise histórica*”.

Um debate essencial já anunciado que confere a definição de gênero é a do que se diz ser natural e o que é social. É comum ouvirmos que é normal, ou ainda natural, que fulano seja assim, se referindo ao caráter biológico como definidor de seus comportamentos. Algumas das famosas frases em que “é normal que ele faça bagunça, ele é menino”, ou ainda “é natural que as mulheres tenham instinto materno”, por exemplo, expressam a necessidade de se desvincular a ideia do que é natural do que é cultural. O discurso do que é natural reforça as diferenças entre homens e mulheres, na tentativa de justificar o que a elas e eles diz respeito ou não, como explica Louro:

Relacionada, a princípio, às distinções biológicas, a diferença entre os gêneros serviu para explicar e justificar as mais variadas distinções entre mulheres e homens. Teorias foram construídas e utilizadas para “provar” distinções físicas, psíquicas, comportamentais; para indicar diferentes habilidades sociais, talentos ou aptidões; para justificar os lugares sociais, as possibilidades e os destinos “próprios” de cada gênero. (LOURO, 2014, p. 49).

O primeiro exemplo de frase refere-se à naturalização do tipo de comportamento masculino. Meninos são, na maioria das vezes, criados com base em uma cultura onde ele deve se mostrar superior, forte, viril. E isso adquiriu um status de normalizado, homens não podem demonstrar suas fraquezas, são mais frios e brutos, precisam ser fortes e agir de determinada maneira, caso contrário é um desviante da norma, eles também ocupam os cargos mais superiores e recebem os melhores salários⁴. É muito possível que os meninos criados dentro desse ideário, ao se tornarem adultos, continuam a disseminar os comportamentos.

O segundo exemplo trata de como as mulheres estão vinculadas ao papel materno, como se o tal instinto materno fosse algo que já nascesse com elas. Acontece que desde pequenas, somos introduzidas neste mundo: ganhamos bonecas bebês e brinquedos voltados ao cuidado dessas bonecas. Ganhamos também outros brinquedos de cores claras e delicadas, e todos voltados ao universo da casa: louças, utensílios, comidinha, itens de cuidado com a casa, vassouras de brinquedo, ferro de passar. Enquanto isso, os meninos acessam brinquedos que exaltam sua força, super-heróis fortes, bolas, carros, aviões, entre outros. Ou seja,

A partir da formação dessa compreensão coletiva e engessada dos papéis de gênero, constitui-se uma norma social, que se encontra até hoje vigente em diferentes sociedades. Essa norma legitima a heterossexualidade como a única forma saudável de expressão da sexualidade humana e constitui, ao mesmo tempo, o chamado binarismo de gênero: macho/ masculino e fêmea/feminino. (BRABO; SILVA, 2016, p. 131).

Quando pensamos no universo das profissões, e revisitamos a nossa memória para lembrar de professores homens que já passaram por nossa trajetória na Educação Básica, o número é reduzido. E se o recorte for na Educação Infantil, o número é ainda mais reduzido. Mas o cenário nem sempre foi assim no campo da educação. Antigamente a profissão era destinada aos homens, que podiam ter acesso

⁴ Conforme dados disponíveis em: <https://www.cnnbrasil.com.br/economia/diferenca-salarial-entre-homens-e-mulheres-vai-a-22-diz-ibge/>

à educação naquela época. Segundo Rosa (2005, p. 5), “[...] a atividade docente iniciou-se como uma profissão masculina, em especial na sociedade brasileira por religiosos – os jesuítas”. Posteriormente, após a Proclamação da República, com o discurso que enfatiza a importância da educação para o país se “modernizar” e com o surgimento de escolas pelo país, ficava estabelecido que professores lecionariam para os meninos e professoras para meninas. Contudo, houve muitas situações de abandono das escolas, com queixas de falta de professoras/es com boa formação. É quando, no século XIX, são criadas as primeiras escolas normais para formação de docentes. Com o avanço da industrialização, havendo mais oportunidade de emprego para os homens, estes, começaram a deixar a docência, que atualmente é composta majoritariamente por mulheres (ROSA, 2005). Atualmente, quando olhamos para os nossos colegas de curso, a maioria são mulheres, quando não são todas.

Ser pedagoga hoje se confunde algumas vezes, com o ato de somente cuidar de bebês e crianças pequenas, ato este que é associado à figura materna. Mulheres pedagogas seriam como “mães espirituais”, onde cada estudante deve ser visto tal qual um filho/a (LOURO, 2014). Além disso, pode causar estranhamento por parte de algumas famílias, quando um homem é professor do seu filho/filha na Educação Infantil.

Falar sobre as relações de gênero é fundamental para romper e enfrentar a cultura das normalizações. Mas é preciso lembrar que nos últimos anos, emergiu um fator no país que tornou o ato de falar e estudar gênero nas creches, pré-escolas e escolas e também nas universidades, algo desafiador. No Brasil, nos últimos cinco anos - o conceito de “ideologia de gênero” -, debate que ocorria de forma crítica e contundente há mais tempo, sofre tensionamento de alguns seguimentos da sociedade, e foi no período de 2018 em diante, que o radicalismo e a intolerância de um grupo conservador ganham força. (JUNCKES, 2017).

Em 2004 foi criado o “Programa Nacional Brasil sem Homofobia – Programa de Combate à Violência e à Discriminação⁵”, medida que visava o desenvolvimento de políticas públicas para realizar conferências, estudos, implementação de um canal para denúncias de violência contra população LGBTQIAP+, entre outras ações. Era também intenção do Programa, fazer circular no âmbito da escola, um material

⁵ Disponível em: https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/brasil_sem_homofobia.pdf

didático de combate à discriminação sexual nas instituições educativas, e entre os materiais estavam cartilhas, livros e vídeos. Em 2011 a circulação do material foi suspensa. Em 2018 isso voltou à tona. Foi exibido e divulgado em massa um livro chamado “Aparelho Sexual e Cia”, apelidado pejorativamente de “kit gay”, que não estava presente na seleção de materiais que circulavam nas creches, pré-escolas e escolas, que o então candidato da bancada conservadora se elegeu ao cargo máximo do pleito (NATIVIDADE, et al., 2022).

Por meio da narrativa do conceito “ideologia de gênero” e falsas informações, um grupo específico de pessoas são contrários a qualquer tipo de atividade que discuta as relações de gênero, principalmente no ambiente escolar, alegando que isso é papel da família, do contrário estaria violando e ameaçando os valores da família. Políticos que propagavam a ideia ganharam força e chegaram ao poder nos mais altos cargos. A utilização de discursos de ódio contribuiu para aderência de simpatizantes, e repulsa de tudo que para eles parecia um desvio da norma. Nesse cenário de intolerância e discursos raivosos, circularam desinformações, se propagaram ataques, vigilância às/aos professoras/es e colocaram em prática a construção de um projeto conservador para o país. (JUNCKES, 2017; NATIVIDADE, et. al., 2022).

É nesse cenário político conservador que os discursos de ódio, extremistas, e intolerantes ganharam força e se tornaram cada vez mais comuns. A educação foi duramente atacada, inúmeros os cortes de verbas para pesquisa de instituições federais, a categoria de professoras cada vez mais desvalorizada, e outros discursos do então presidente, que prometeu uma mudança revolucionária. Entre eles, a militarização das escolas, a defesa (desde a época de campanha para eleição) da Escola sem Partido, as críticas à Paulo Freire e os discursos de ideologia de gênero (NATIVIDADE, et. al., 2022).

A preocupação com uma doutrinação esquerdista nas creches, pré-escolas e escolas, também encontrou adeptos na defesa do *homeschooling*⁶. O pressuposto de que os pais e mães, enfim, a família seriam os responsáveis pela educação dos filhos deslegitima o papel das/os professoras/es e das instituições educativas na formação

⁶ *Homeschooling* ou educação do lar, é como é chamada a prática adotada por pais ou responsáveis de educar seus filhos que estão em idade escolar, fora de escolas regulares, que alegam estar descontentes e insatisfeitos com a forma que a escola adota para ensinar seus filhos. (CURY, 2019; VIEIRA, 2012).

das crianças. Em contrapartida, a pretensão de blindar os sujeitos do contato com o novo, com o diferente e com as diferenças são impedimentos concretos para a criança entrar em contato com outras realidades sociais, socializar (uma das mais importantes funções da escola) e impedir de acessar e apreender sobre o mundo de outras maneiras (NATIVIDADE, et. al., 2022).

Consideramos que o medo moral de afetar a construção da identidade das crianças, incide na normalização de problemas que surgem quando não se fala em gênero. Há uma confusão entre o falar sobre gênero, com ensinar sobre sexo, ou induzir a sexualidade para crianças, contribuir para aflorar desejos -, falas propagadas pelo senso comum que justificam o levante contra a temática na escola. Quando falamos sobre gênero, um leque de assuntos se amplia. Tratamos sobre as desigualdades de gênero, sobre como as mulheres são tratadas na sociedade, sobre como as pessoas são impedidas de serem e agirem de tal forma, é falar sobre a violência de gênero, sobre insubordinação. É falar sobre fronteiras que se borram. Logo, não permitir falar sobre o tema não vai fazer com que não se fale sobre gênero, uma vez que ele está em toda parte,

O conceito de gênero ou, do modo como habitualmente dele se fala, as questões de gênero, ou o “problema” do gênero, ocupam, no contexto contemporâneo, um largo espaço no noticiário, nas novelas e séries de plataformas, em declarações de autoridades públicas, e lideranças religiosas, de movimentos sociais, de jovens e velhos, em sentenças judiciais, em projetos aprovados pelo legislativo, em disputas verbais acerca do uso de linguagem neutra de gênero ou não, em campanhas eleitorais, na intersecção com questões de raça, de geração, de família, de classe social, de trajetória escolar, de orientação sexual etc. Enfim, o gênero está em todas as bocas, e parece estar por toda parte. Isso leva inclusive a formulações um tanto paranoides, com relatos acerca de uma conspiração global dos defensores de gênero para destruição da família e da própria humanidade. (SEFFNER, PICCHETTI, 2022, p. 24).

Falar sobre gênero implica em tocar em categorias como violência de gênero, desigualdade de gênero, conexões entre gênero e trabalho, gênero e sexualidade e gênero e expectativa de vida, temas que incomodam as mesmas pessoas que atacam a temática de gênero enquanto tema de pesquisa, as que defendem um mundo generificado (SEFFNER, PICCHETTI, 2022).

Vivemos numa sociedade atravessada por diferentes instâncias: família, religião, mídias sociais, política, cultura, etc. O que somos hoje é produto dessas influências que nos marcam desde o nascimento. E a família e a religião dentro de um

viés tradicional e conservador, se investem de uma preocupação com a defesa de um padrão de ser homem e mulher na sociedade, repleto de valores e crenças binárias. Quando as discussões sobre as relações de gênero surgem, é como se ameaçássemos as tradições milenares, onde “O corpo biológico aparece no cenário como força reguladora que delimita as identidades do corpo social.” (MAGALHÃES, 2014, p. 7).

Entendendo as creches, pré-escolas e escolas como espaço de socialização, de exercício dos direitos das crianças, de conhecimento de si e do outro, me pergunto, para darmos continuidade às discussões, qual o papel da educação no processo de construção da identidade da criança?

2.2. Relação entre as práticas pedagógicas e as relações de gênero

Para pensar o trabalho docente e o papel da educação frente às relações de gênero é preciso revisitar algumas informações de documentos oficiais recentes. Junckes (2017) e Natividade et. al. (2022) apresentam um apanhado histórico de documentos oficiais para a educação e suas relações com as relações de gênero, bem como alguns programas já criados nos governos anteriores para combate às desigualdades.

Como já registramos, o surgimento dos discursos sobre ideologia de gênero fortaleceu a bancada conservadora da política brasileira, um cenário repleto de disputas que refletiu nas políticas públicas voltadas à educação. Para Junckes (2017), embora “gênero” e “desigualdade de gênero” não estejam tão presentes ou terem tanta relevância/importância nos documentos oficiais anteriores, no antigo PNE (2001 – 2010) existia uma preocupação com desigualdades sociais, no sentido de querer promover igualdade racial e de gênero. Acontece que no atual PNE, que se refere ao decênio 2014 - 2024, na Lei nº 13.005⁷ sancionada em 25 de junho de 2014, essas expressões foram substituídas, como relata Paulo Sena:

A mais ruidosa polêmica diz respeito à alteração da diretriz que previa a superação das desigualdades educacionais (inciso III do art. 2º do substitutivo da Câmara). O Senado alterou esse dispositivo, retirando a ênfase na

⁷ Lei disponível na íntegra em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm.

promoção da “igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual”, expressão substituída por “cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação”. (BRASIL, 2014, p. 22).

Não mencionar quais são essas desigualdades, não destacar as palavras gênero e raça, por exemplo, em documentos para a educação básica do Brasil “[...] omitem causas reais de violência e discriminação na escola [...]; ignoram a relevância das subjetividades dos sujeitos no processo educativo, e excluem políticas públicas em educação de igualdade de gênero e diversidade.” (JUNCKES, 2017, p. 20).

Natividade et. al. (2022) mencionam também, a recente Base Nacional Comum Curricular, homologada em 2017, que fixa no país inteiro uma série de conteúdos mínimos para serem ensinados em toda a Educação Básica. Ressalta ainda que o MEC na reta final das discussões sobre o texto, para homologar este documento, retirou terminologias como “gênero” e “sexualidade” da versão final, afim de facilitar a aprovação.

Os documentos norteadores como PNE, BNCC, DCNEI, entre outros, são documentos que embasam os PPP's das creches, pré-escolas e escolas, que guiam o trabalho das/os professoras/es. O simples fato de retirar essas expressões dos documentos já expressa muita coisa. A creche, pré-escola e escola possibilitam às crianças conhecer um mundo além do seu contexto, através da interação com demais colegas e professoras. Saber que existe uma diversidade de pessoas no mundo é essencial no processo de auto emancipação. Quando se exclui essas palavras, pode parecer uma mensagem de que isso não tem relevância, e reforça a ideia do projeto de educação que estava em curso, tentam nos calar quando o assunto é o enfrentamento das desigualdades, de minorias, de problemas da educação.

A preocupação de certas lideranças políticas com o que se ensina na escola, e a doutrinação das nossas crianças, atinge diretamente a prática docente. Considerando que é o professor, o sujeito que tem um alcance importante na inserção da criança no mundo social, para além da família, de que modo a categoria pode efetivamente contribuir com uma prática pedagógica combativa, na luta contra a desigualdade de gênero?

Para Louro (2014, p. 93), “[...] a escola é atravessada pelos gêneros; é impossível pensar sobre a instituição sem que se lance mão das reflexões sobre as construções sociais e culturais de masculino e feminino”. É necessário pensar as

instituições educativas como um todo, uma vez que faz parte de uma sociedade, está inserida nela e dela se constitui. Para a mesma autora,

Da arquitetura aos arranjos físicos; dos símbolos às disposições sobre comportamentos e práticas; das técnicas de ensino às estratégias de avaliação; tudo opera na constituição de meninos e meninas, de homens e mulheres – dentro e também fora da escola (uma vez que a instituição “diz” alguma coisa não apenas para quem está no seu interior, mas também para aqueles/as que dela não participam). (LOURO, 2014, p. 95).

Tudo que é visível numa instituição educativa passa uma mensagem a quem frequenta, circula: o jeito como as carteiras ficam dispostas nos mostram uma hierarquia de quem está à frente como detentor de conhecimento, e ao fundo os “(a)lunos”, que estão ali submissos e devem obedecer as ordens de quem está à frente; a organização em filas por meninas e meninos remete a separação de gênero e a disciplina dos corpos; as figuras nas atividades, as informações nas paredes das salas, os livros que apresentam um padrão de personagens entre tantas outras situações. A padronização e arquitetura dos espaços faz parte do projeto de educação que discutimos. O que queremos mostrar às crianças?

Esta pesquisa, como já dito anteriormente, se ocupa mais pontualmente, com a etapa da Educação Infantil, que é garantida pela Constituição de 1988 e pela LDB de 1996 como direito às crianças de 0 à 6 anos em todo o território nacional. Para Vianna e Finco (2009) essa é a etapa em que ocorre a primeira experiência discente das crianças, e também um lugar marcado pelo adulto e suas imposições. É nessa etapa que se forma a base dos conhecimentos, dos modos de ser e estar no mundo, e essa base precisa ser fortalecida com a discussão das relações de gênero.

Cabe ainda ressaltar a importância de desenvolver mais pesquisas de cunho etnográfico no campo da educação, de modo a ser possível perceber o que se passa nos momentos de recreio, a dinâmica de sala de aula, a relação que se estabelece entre docentes e alunos/as, entre crianças e crianças, bem como entre família e escola, em especial no que diz respeito às questões de gênero e sexualidade, principalmente no âmbito da Educação Infantil, pois ainda é escasso o número de pesquisas em torno dessa faixa etária. (FELIPE; GUIZZO, 2004 *apud* FELIPE, 2007, p. 82).

Outra razão pela escolha do recorte temporal, foram experiências vividas por mim ou compartilhada pelos colegas e professoras durante a graduação. Essa etapa deveria ser caracterizada pelo brincar, atividade principal da criança nessa idade. Mas estas experiências mencionadas anteriormente nos mostram o contrário. Algumas instituições prezam mais pelas produções das crianças do que pelo ato de brincar e

de viver a infância. Produções estas que podem ser estereotipadas e que não mobilizam a criatividade das crianças, chega pronta para pintarem ou preencherem. Não possibilita o além e o devaneio característico desse momento da vida. Aliás, a escolarização das crianças tem acontecido cada vez mais cedo, após sancionada a Lei nº 12.796⁸ que torna obrigatório a Educação Básica após os quatro anos. Toda ação docente é responsável pela constituição dos sujeitos que lidamos. Pensar criticamente a nossa prática pedagógica traz a possibilidade de construirmos um cenário sensível e implicado com uma formação de qualidade aos sujeitos de pouca idade.

A escola, com as representações de gênero que adota, contribui com a constituição da criança de acordo com o que está posto na sociedade, contribui com a construção da identidade do que é ser menina ou menino “de verdade”, como ressalta Louro (2001, p. 40):

Preocupada em disciplinar e normalizar os indivíduos, a escola, ao longo da história, ao mesmo tempo que negou seu interesse na sexualidade, dela se ocupou. As instituições escolares constituíram-se, nas sociedades urbanas, em instâncias privilegiadas de formação das identidades de gênero e sexuais, com padrões claramente estabelecidos, regulamentos e legislação capazes de separar, ordenar e normalizar cada um/a e todos/as.

No que concerne às práticas pedagógicas em relação ao gênero, é ainda comum se ver a separação de brinquedos de menina e de menino. Quando as crianças estão brincando, as meninas se dirigem a determinados brinquedos e meninos também. Parece haver pouca possibilidade de transgredir as fronteiras, assim como a separação entre meninas e meninos parece inibir a participação integral da criança no espaço da instituição de ensino, visto que a elas são negadas e direcionadas algumas brincadeiras e brinquedos.

Através das “sutis” ou não, ações de professoras, os corpos são moldados e rotulados através de um currículo oculto que forma um tipo de sujeito para essa sociedade (VIANNA; FINCO, 2009). E pode ser objetivo e uma escolha desta professora, no seu planejamento, caminhar pelas representações de gênero pautadas no binarismo menino-menina.

⁸ Lei disponível na íntegra em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2013/lei/112796.htm.

É na Educação Infantil que surgem as brincadeiras de papéis sociais, onde as crianças podem ser ao mesmo tempo uma fada ou um super-herói. Aqui se percebe as preferências de personagens pelas crianças, que muitas vezes seguem a lógica ou modismos da sociedade, marcada fortemente pelo viés biológico. De que modo a formação inicial e continuada das/os professoras/es pode contribuir para a consolidação de uma prática pedagógica dentro de uma perspectiva crítica, visto que isso não se origina biologicamente, e sim socialmente?

Em ambientes que adotam a conduta da heteronormatividade, quando um menino opta por brincar com algum brinquedo de menina, um olhar de estranhamento ou constrangimento por parte do adulto poderá chegar. Meninas também. "[...] meninos e meninas, ao demonstrarem comportamentos não apropriados para seu sexo, causam preocupação e são motivo de incômodo e dúvidas para profissionais da educação infantil." (FINCO, 2003, p. 95). Esse estranhamento é desencadeado por uma expectativa criada pelo adulto em relação à criança e seus comportamentos a partir do seu sexo biológico e tudo que se espera dele. As crianças são educadas para que possam atingir a expectativa dos adultos em relação aos gostos, preferências, corpo e comportamento, conforme afirma a autora:

O minucioso processo de feminilização e masculinização dos corpos, presente no controle dos sentimentos, no movimento corporal, no desenvolvimento das habilidades e dos modelos cognitivos de meninos e meninas está relacionado à força das expectativas que nossa sociedade e nossa cultura carregam. Esse processo reflete-se nos tipos de brinquedos que lhes são permitidos e disponibilizados: para que as crianças "aprendam", de maneira muito prazerosa e mascarada, a comportar-se como "verdadeiros" meninos e meninas. (FINCO, 2015, p. 49).

Visivelmente, meninas e meninos passam por experiências diferentes na Educação Infantil, quando o adulto decide o que ela pode ou não fazer ou brincar. Quando na verdade, o adulto, na figura da professora, deveria atuar como mediadora das relações, problematizando as escolhas (no sentido de provocar novas experiências) das crianças e instigando e motivando a transgredir fronteiras.

Esses sujeitos de pouca idade que chegam na Educação Infantil, um lugar estranho, longe de casa, encontra muitas vezes a repressão, o disciplinamento de seus corpos, a limitação de possibilidades. A creche, pré-escola e escola poderiam ser um lugar de encontros, de acolhimento, de possibilidades diversas. Quando as

crianças têm o seu corpo e o seu desejo impedido de experimentar, são impedidas de experimentar e viver a infância do modo mais singular que poderiam.

2.3. A normatização dos corpos das crianças e as relações de gênero

Na continuidade da apresentação das unidades conceituais, é importante explicitar as implicações da prática docente que reprime e que disciplina os corpos das crianças. Como são percebidos as crianças e os seus corpos no espaço educativo?

Mais uma vez reforçamos a necessidade de abordar as temáticas do corpo e relações de gênero na escola, ao mesmo tempo que reconhecemos o quanto pode ser difícil – uma vez que o corpo é um objeto de controle, de produção de medo e de tabus, ancorados por valores morais rígidos (ROVERI, 2022). Quando se trata de um corpo de uma criança, é comum a busca por um corpo controlado, educado, contido. “O corpo é alvo das práticas disciplinares.” (FINCO, 2009, p. 268).

Ao considerar a criança, um sujeito em desenvolvimento, submetido a regras de convivência, morais e de comportamento, e que caberá ao adulto a definição dessas regras, o Estatuto da Criança e do Adolescente – (ECA), Lei nº 8.069⁹, de 13 de julho de 1990, representou um salto importante no ordenamento dos direitos às crianças e adolescentes e os deveres do Estado para com elas. As crianças passaram a ter garantido por lei o direito a se expressar, a participar e a dar opinião:

Art. 15. A criança e o adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis.

Art. 16. O direito à liberdade compreende os seguintes aspectos:

I - ir, vir e estar nos logradouros públicos e espaços comunitários, ressalvadas as restrições legais;

II - opinião e expressão;

III - crença e culto religioso;

IV - brincar, praticar esportes e divertir-se;

V - participar da vida familiar e comunitária, sem discriminação;

VI - participar da vida política, na forma da lei;

VII - buscar refúgio, auxílio e orientação.

(BRASIL, 1990, s/p).

⁹ Lei disponível na íntegra em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm.

Quando se inibe um corpo de uma criança na expressão dos seus desejos e vontades, suas maneiras de brincar, nega-se um direito. Porque a cena de um menino ao querer brincar de boneca ainda é motivo de incômodo para a sociedade? Porque uma menina brincando de boneca é normal e um menino estaria desviando da norma, do *script* que a sociedade segue escolhendo e ditando para ele?!

Não é objetivo dessa pesquisa responsabilizar as creches, pré-escolas e escolas e suas/seus profissionais pela desigualdade de gênero ou por não lutar contra ela. Mas é importante destacar que em alguma medida todos nós carregamos marcas feitas por e nessas instituições, positivas ou negativas promotoras ou inibidoras da aprendizagem e desenvolvimento humano. E é esperado que tenhamos essas marcas, afinal, creches, pré-escolas e escolas são lugares de aprender não só os conteúdos científicos historicamente acumulados, mas também alguns valores e normas de como viver e se comportar em sociedade. Todas essas imposições produzem consequências (LOURO, 2019).

Pensando na Educação Infantil, em que a brincadeira deveria ser a atividade principal para as crianças nesse espaço, padronizar os corpos para que fiquem sentados, para que produzam atividades, para que cumpram regras e comandos, é caminhar na direção de violar um fluxo, um movimento da infância.

Um corpo disciplinado pela escola é treinado no silêncio e em determinado modelo de fala; concebe e usa o tempo e o espaço de forma particular. Mãos, olhos e ouvidos estão adestrados para tarefas intelectuais, mas possivelmente desatentos ou desajeitados para outras tantas. (LOURO, 2019, p. 26).

Que corpo é esse que se quer formar, educar, formatar? Goellner (2013) nos sugere que é tanto um desafio como uma necessidade pensar esse corpo enquanto algo construído socialmente. Um desafio, pois, rompe com uma dimensão naturalista de como o corpo é visto. E necessidade pois, ao romper com o naturalismo, revela-se como algo histórico. “Um corpo não é apenas um corpo. É também o seu entorno”. (GOELLNER, 2013, p. 31).

Um corpo é produzido por tudo o que está ao seu redor e pode alimentá-lo. São muitos os elementos que podem constituir um corpo: família, escola, mídias sociais, filmes, religião. Cada elemento dita uma forma para o corpo ser, vai constituindo-o através do que exibem a ele, do que se oferece como regra, do que ensina e do que

não ensina também. A produção cultural dos corpos traz raízes de tempos outros, de elementos geracionais que não se romperam ainda.

De volta à escola. Vivemos experiências que também foram relatadas por outras gerações passadas, e que seguem de algum modo se perpetuando. Os corpos sentem, se expressam, se movimentam, dançam, rodopiam, etc. Tudo isso compõe um corpo, alimentado por aquilo que lhe atravessa.

O corpo é, por excelência, o órgão das paixões, dos desejos, do cansaço, das dores, dos sofrimentos, da “preguiça”, das fortes e fracas emoções, da fome, da sede, das vontades fisiológicas, das muitas pulsões, enfim, em uma palavra, do descontrole. Nesse sentido, faz parte do imaginário educacional a idéia de que deve o corpo ser educado, disciplinado, que não devem ser poupados esforços no sentido de colocá-lo “na linha”, na retidão dos bons costumes, do autocontrole. (VAZ, 2002, p. 3).

Afinal, um corpo dócil e na linha é mais fácil o manejo, principalmente no ambiente educativo. É um corpo não questionador, obediente, que segue padrões, que não incomoda, que não foge da norma, não resiste. Um corpo construído precocemente dentro dos padrões de gênero é um corpo que aprendeu a ser homem e mulher [de verdade] dentro dos parâmetros ditados pela sociedade. É um corpo em que foi negado a possibilidade de se experimentar, brincar de outra maneira, que teve interdito o desejo de usar/brincar com uma fantasia de princesa, porque o menino não brinca com isso, ou de participar do jogo de futebol porque isso é coisa de menino. É um corpo marcado pelo constrangimento, pela negação da expressão de suas vontades e suas fluxos...

3. PERCURSO METODOLÓGICO

Esta pesquisa se caracteriza como uma pesquisa bibliográfica e de caráter qualitativo. Vieira (2015, p. 376) define a pesquisa qualitativa como “[...] um processo permanente de produção de conhecimento, apresentando resultados parciais, que se integram a outros, dando lugar a novas perguntas e abrindo novos caminhos na produção do conhecimento.”

A presente pesquisa consistiu no levantamento e análise de produções científicas relacionadas as práticas pedagógicas e (re)produção da generificação dos corpos de meninas e meninos na Educação Infantil. Quando falamos em pesquisa bibliográfica ressaltamos que,

[...] é importante destacar que ela é sempre realizada para fundamentar teoricamente o objeto de estudo, contribuindo com elementos que subsidiam a análise futura dos dados obtidos. [...] reafirma-se a pesquisa bibliográfica como um procedimento metodológico importante na produção do conhecimento científico capaz de gerar, especialmente em temas pouco explorados, a postulação de hipóteses ou interpretações que servirão de ponto de partida para outras pesquisas. (LIMA; MIOTO, 2007, p. 44).

Como caminho para o levantamento e construção dos dados, foi desenvolvido uma busca sistemática de pesquisas brasileiras, realizada primeiramente no site do acervo da plataforma Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), utilizando-se das palavras-chave: “práticas educativas; gênero; crianças”. O recorte temporal do estudo foi dos últimos oito anos, que equivale de 2014 à 2022. A escolha do recorte foi motivada pelo cenário de conflitos políticos e ideológicos que surgiram nesse período, tendo como marco inicial o ano em que entrou em vigor o novo PNE, e retirou as expressões “gênero e raça” do documento.

Na primeira busca, com as palavras-chave e o recorte temporal, a plataforma apresentou 68 artigos. Numa nova busca e com o filtro para artigos no idioma português, obteve-se 32 resultados.

E por fim, para ampliar o escopo do material para análise, foi incluído a plataforma SciELO – Brasil. Numa primeira pesquisa, utilizando as mesmas palavras-chave da CAPES não obtivemos resultados. Ao modificar para “gênero e educação infantil”, localizamos 91 resultados. Com o recorte temporal de 2014 – 2022 e somente artigos em Português, obtivemos 35 resultados. A partir disso foi realizado o mesmo processo de leitura do título, resumo e palavras-chave dos artigos para posterior

leitura integral dos artigos que correspondiam com os critérios de inclusão para análise e sua relação estreita com o tema.

3.1. SELEÇÃO E ANÁLISE DE REFERENCIAL

Após a pesquisa, leitura dos títulos, resumos e palavras-chave dos 32 artigos apresentados pela plataforma CAPES, e dos 35 artigos da plataforma SciELO, foram selecionados três artigos da CAPES e quatro da SciELO para que fosse realizada a leitura na íntegra e análise – por avaliar que se tratam de pesquisas que dialogam diretamente com a perspectiva deste estudo. Os quadros a seguir são composições dos artigos selecionados com informações sínteses que os apresentam.

Quadro 1 – Artigos científicos selecionados para análise – CAPES

Nº	AUTOR/A	PERIÓDICO	TÍTULO	ANO	OBJETIVOS
1	Eduardo Benedito Cólis; Leonardo Lemos de Souza.	Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva	Infâncias, Gênero e Sexualidades: Uma Investigação - Intervenção com Professoras de Educação Infantil	2020	Investigar os processos de subjetivação de infâncias, gêneros e sexualidades a partir de experiências de educadores de um Centro de Educação Infantil.
2	Lia Machado Fiuza Fialho; Francisca Genifer Andrade de Sousa.	Interfaces Científicas	Feminismo e machismo na escola: desafios para a educação contemporânea.	2019	Compreender o entendimento de professoras da educação básica a respeito de feminismo e machismo, bem como as práticas educativas

					Desenvolvidas para abordar relações de gênero.
3	Rodrigo Saballa de Carvalho; Bianca Salazar Guizzo.	Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade	Políticas curriculares de educação Infantil: um olhar para as interfaces entre Gênero, sexualidade e escola.	2016	Analisar proposições curriculares que envolvem as relações de gênero na Educação Infantil; analisar como as professoras percebem o trabalho com essa temática na instituição; abordar desafios para formação docente.

Fonte: elaborado pela autora (2023)

Quadro 2 – Artigos científicos selecionados para análise – SciELO

Nº	AUTOR/A	PERIÓDICO	TÍTULO	ANO	OBJETIVOS
4	Peterson Rigato da Silva; Tassio José da Silva; Daniela Finco.	Cadernos Pagu	Relações de gênero, educação da pequena infância e mudanças políticas no Brasil: contribuições para um estado da arte.	2020	Discutir as relações de gênero na pequena infância e a construção de uma Pedagogia das diferenças de gênero através de pesquisas e Documentos Oficiais que orientam a Educação Infantil no Brasil.
5	Sandro Vinicius	Educar em Revista	Relações de gênero na	2020	Analisar de que modo as crianças

	Sales Santos; Isabel de Oliveira e Silva.		Educação Infantil: estrutura e agência no processo de construção de sentidos sobre ser menino e ser menina.		constroem e atribuem sentido sobre as relações de gênero vivenciadas em uma instituição de Educação Infantil; analisar como as representações de gênero presentes na instituição funcionam como influências para as crianças.
6	Carlos José de Moura Ciribelli; Emerson Fernando Raserá.	Psicologia: Ciência e Profissão	Construções de Sentido sobre a Diversidade Sexual: Outro Olhar para a Educação Infantil.	2019	Compreender como se desenvolve o sentido sobre diversidade sexual no âmbito da Educação Infantil; perceber como as crianças participam dos processos de construção da diversidade e diferença; descrever os sentidos utilizados pelas professoras; discorrer sobre como as práticas de professoras promovem formas diferentes de viver o gênero e a sexualidade.
7	Patrícia Dias Prado; Viviane Soares Anselmo.	Pro-Posições	Masculinidades, feminilidades e dimensão brincalhona: reflexões sobre gênero e docência na Educação infantil.	2019	Analisar um estudo de caso numa creche/pré-escola, observando a jornada educativa da instituição; investigar as possibilidades de retomada da dimensão brincalhona e da comunicação pelo

					corpo das/os professoras/es e a partir das próprias crianças; reflexões acerca das propostas que envolviam linguagem do corpo e da brincadeira.
--	--	--	--	--	---

Fonte: elaborado pela autora (2023)

Embora os demais trabalhos apresentados pelas duas plataformas mencionassem as palavras-chave utilizadas, relacionavam-se com outros contextos e recorte de estudo. Por vezes, as palavras que indicavam o mesmo sentido do que esta pesquisa versa, por exemplo, “relações de gênero”, “docência e masculinidades”, “desigualdades sociais”, ao fazer uma leitura com detalhamento, constatava-se que se afastavam do tema e dos objetivos principais desta pesquisa. E por vezes estavam em contextos que não apresentavam relação com esta pesquisa, como por exemplo, *A transição da educação infantil para o ensino fundamental* (2020); *Casamento infantil no Brasil* (2022); *O Show da Luna como Gênero Mediador de Educação Científica* (2021); *Silêncios nos discursos próaleitamento materno: uma análise na perspectiva de gênero* (2017); *A prática de gêneros textuais na Educação Infantil sob o olhar do docente* (2017), alguns dos exemplos em que as palavras-chave situavam outros contextos diferentes.

Registramos que três artigos selecionados num primeiro momento, com a leitura na íntegra foram excluídos em razão também do distanciamento com os nossos objetivos de estudo. Foram: 1) “*Sexualidade no contexto escolar: concepções e práticas sobre educação sexual entre orientadoras educacionais*” (2021) de Juliana Pereira Limia; Tânia Mara Cruz e Yalin Brizola Yared, pesquisa, sobretudo, as concepções de orientadores educacionais; 2) “*Lembro-me de querer andar durinho, como se diz que homem deve ser*”: a construção do corpo gay na escola (2019) de Pedro Paulo Souza Rios; Alfrancio Ferreira Dias e José Paulo Gomes Brazão, discorre sobre as questões da construção de masculinidades e homossexualidades na trajetória de seis professoras/es gays egressos de cursos de licenciatura; e, por fim, 3) “*A inserção de gênero na educação infantil: a experiência de Portugal - entrevista*

com Maria João Cardona” (2018), de Cláudia Vianna e Carolina Faria Alvarenga, por se tratar de uma entrevista, caracterizada como um relato de uma experiência fora do contexto brasileiro. Apesar de não termos utilizado na análise, consideramos a leitura de todos os estudos relevantes e de importante contribuição no campo das sínteses e reflexões sobre as concepções de gênero e suas relações com a educação.

Na continuidade dessa seção do trabalho, apresentaremos os eixos norteadores do processo de análise. São eles: a) mapear sobre como o tema tem sido discutido na literatura especializada e como as/os autoras/es fazem a relação entre práticas docentes e construção da heteronormatividade; b) pesquisar como as relações de gênero se fazem presentes e são representadas no contexto da Educação Infantil por meio das produções das/os autoras/es; e c) refletir sobre como algumas ações das professoras podem atuar como um instrumento de controle e disciplinarização dos corpos.

3.1.1. Primeiras impressões do que as pesquisas nos dizem

Iniciamos o diálogo com as/os autoras/es e análise de suas produções, nos debruçando sobre o que as pesquisas querem nos dizer e de que modo o fazem. Para isso faremos um **mapeamento de como o tema foi discutido nas produções, bem como apresentaremos as relações entre as práticas pedagógicas e a construção da heteronormatividade estabelecidas pelas/os autoras/es.**

Como já afirmamos, sabemos o quanto é importante a discussão sobre gênero e suas implicações no contexto da educação. Um dos fatores, talvez, seja contribuir para uma sociedade mais justa, sem violência de gênero e produção de sofrimento. A não discussão sobre o tema, é caro e tem como consequência o delineamento de uma sociedade que normaliza o fato de que mulheres e homens possuam atribuições diferentes, ou que mesmo em situações em que desempenham cargos similares, recebam de maneiras distintas, uma vez que um é superior ao outro, pois,

[...] quando examinamos a estrutura social do ponto de vista do gênero, alocando a distribuição de poder em torno dos campos do masculino e do feminino, verificamos uma situação de enorme desigualdade na grande maioria dos países do mundo. A balança que mede a desigualdade de gênero mostra sempre a mesma inclinação: mulheres têm um conjunto de oportunidades e privilégios menor em todas as sociedades, ampliando com isso a possibilidade de serem alvo de violência, assédio, estupro, maus tratos,

e impedimento a decidir sobre os rumos de suas vidas, em comparação com a vida dos homens. (SEFFNER; PICCHETTI, 2022, p. 27).

Ressaltamos e mais uma vez, que os direitos que temos são frutos de muita e incansável luta feminista. Mulheres que nos antecederam lutaram para serem ouvidas, uma vez que eram consideradas inferiores, fracas, e que o único papel que deveriam exercer era o de maternagem. Quando se percebe que poderiam conquistar outros espaços, contribuem para uma mudança histórica. No contexto da educação, suas reivindicações contribuíram para o surgimento das creches. Peterson Rigato da Silva, Tassio José da Silva e Daniela Finco na sua pesquisa "*Relações de gênero, educação da pequena infância e mudanças políticas no Brasil: contribuições para um estado da arte*" (2020) destacam que,

É justamente o ingresso em massa das mulheres no mercado de trabalho e o movimento feminista que vão exigir creches para dividir com a sociedade a educação e o cuidado de seus filhos e filhas, articulado aos movimentos no campo das esquerdas. (SILVA; SILVA; FINCO, 2020, p. 5).

As mulheres expressaram uma preocupação com o que a elas dizia respeito. Enquanto os homens seguiam confortáveis nos seus trabalhos, as suas esposas cuidavam da casa, dos filhos, e a ele se esperava a garantia do sustento para família. Para Lia Machado Fiuza Fialho e Francisca Genifer Andrade de Sousa, na sua pesquisa "*Feminismo e machismo na escola: desafios para a educação contemporânea*", a figura feminina era compreendida "[...] como objeto, reservando-a a lugares de menos destaque público, em especial, com o dever de cuidar da casa e procriar." (FIALHO; SOUSA, 2019, p. 41). A mobilização das mulheres gerou incomodo e até hoje há reflexos de uma parcela da sociedade que reproduz pensamentos e comportamentos machistas, difíceis de romper.

É indiscutível que a luta feminina foi tão importante para as mulheres, para ocuparem mais e outros espaços na sociedade, quanto para as crianças, que poderiam encontrar no ambiente escolar um espaço de socialização, de conhecimento de si, do outro e, principalmente, do mundo. "Desta forma, articula o direito à educação das crianças pequenas com o direito trabalhista dos seus pais e mães." (SILVA; SILVA; FINCO, 2020, p. 10).

No encontro com o estudo de Rodrigo Saballa de Carvalho e Bianca Salazar Guizzo, autores da pesquisa "*Políticas curriculares de Educação Infantil: um olhar*

para as interfaces entre gênero, sexualidade e escola” (2016), há o destaque de que a construção da nossa identidade de gênero começa mesmo antes de nascermos, na família, e ressaltam que essa construção segue sendo desenvolvida e enfatizada na escola:

Desde o momento que os pais ficam sabendo o sexo anatômico do bebê durante a gestação, já se inicia um massivo investimento para conduzir a criança para um padrão de masculinidade ou de feminilidade considerados normais pela sociedade. E a escola, mais adiante, também assume esse papel ao ensinar as crianças como serem homens e/ou mulheres. Muitos professores assumem esse discurso demarcando as diferenças entre meninos e meninas em suas práticas pedagógicas. É possível perceber a demarcação dessas diferenças quando, por exemplo, professoras ensinam, mostram, definem e reiteram quais brinquedos devem ser utilizados por meninos e/ou por meninas. (CARVALHO; GUIZZO, 2016, p. 195).

Isto é, a instituição social – creche, pré-escola e escola – se configura como um lugar em que as diferenças aparecem e são percebidas pelos indivíduos que a frequentam. Justamente por ser um espaço social diferente do que a criança está inserida. Essas diferenças são diversas, e foram construídas ao longo do tempo, conforme a citação:

Hierarquias e relações sociais de poder são formadas, cultural e historicamente, entre os indivíduos de acordo com suas diferenças, resultando, assim, em desigualdades, preconceitos e construção de estereótipos nas mais diversas instituições sociais que constituem e compõem as sociedades, inclusive, na escola. (BRABO; SILVA, 2016, p. 128).

As instituições educativas, e aqui nos referimos à etapa da Educação Infantil, por não estarem dissociadas da sociedade, não estão ilesas na produção e reprodução dessas diferenças. E isso não é um problema, desde que as diferenças não sejam negadas. O problema reside na não garantia do debate, do estudo situado e crítico e da problematização, essencial para compreender os perigos na manutenção de uma educação cerceadora das diferenças.

Anteriormente já havíamos descrito sobre como a etapa da Educação Infantil é primordial para a constituição da identidade do sujeito. É, por vezes, o primeiro espaço público que as crianças frequentam e podem conhecer e perceber as diferenças ao seu redor, possibilitando novas vivências fora do ambiente escolar (SILVA; LUZ, 2010). De acordo com Ciribelli e Rasera (2019) em sua pesquisa intitulada *“Construções de Sentido sobre a Diversidade Sexual: Outro Olhar para a Educação Infantil”*,

[...] a educação infantil passa a ser entendida como um contexto no qual as crianças exercem a prática de atribuir sentido ao que acontece com elas e com os outros a partir das relações nas quais estão inseridas, formando experiências e, com isso, maneiras de se colocar no mundo. [...] Em outras palavras, uma criança constitui-se enquanto sujeito a partir de suas experiências, em que atribui sentido ao mundo. (CIRIBELLI; RASERA, 2019, p. 7).

E para Silva, Silva e Finco (2020, p. 13):

[...] não podemos deixar de destacar o caráter emancipador das instituições de educação infantil, apresentado nas pesquisas: a contribuição das creches como espaços sociais e políticos de efetivação de direitos e de construção de relações horizontais e igualitárias para as mais diferentes crianças pequenas, meninas e meninos, mulheres e homens.

Sobre as diferenças estabelecidas pela hierarquia e as relações de poder, tratadas anteriormente, são importantes chave para compreendermos a categoria de gênero. Existe uma hierarquia masculina na nossa sociedade, fortalecida pelo patriarcado. Os homens ocupam as categorias de maior prestígio social e mais bem remuneradas que temos, desde sempre. Algo que já abordamos quando tratamos da luta feminina e sua contribuição para mudar o cenário. Brabo e Silva (2016, p. 130), nos ajudam a refletir sobre isso quando afirmam que:

Tais relações sociais entre a mulher e o homem configuram-se como relações de poder, de dominação, em que a construção social em torno de um sexo, ainda com a ausência do conceito de gênero, sobrepõe-se ao outro: a inferioridade feminina e a supremacia masculina, ao serem reproduzidos por tanto tempo, adquirem a ideia de serem “naturais” e “próprias” aos homens e às mulheres, em outras palavras, essas construções sociais tornam-se, equivocadamente, justificáveis e legítimas ao se basearem no determinismo biológico, hoje conhecido como essencialismo. É nessa perspectiva que a categoria de gênero é formada.

Santos e Silva (2020) no artigo intitulado “*Relações de gênero na Educação Infantil: estrutura e agência no processo de construção de sentidos sobre ser menino e ser menina*”, afirmam que somos frutos de relações sociais e que “Dessa maneira, no contexto da Educação Infantil – espaço social estruturado pelo adulto para as crianças –, as representações de gênero colocam-se como dimensão estruturante das relações sociais.” (SANTOS; SILVA, 2020, p. 6). Para os mesmos autores, gênero é então, apresentado como um dos fatores que mediam as relações sociais:

O gênero é, assim, compreendido como uma estrutura social que possui dimensões específicas, pois enfoca uma multiplicidade de práticas culturais que regulam, adéquam e ajustam as diferenciações entre os corpos – de homens e de mulheres; de meninos e de meninas. (CONNELL; PEARSE, 2015 apud SANTOS; SILVA, 2020, p. 6-7).

Na pesquisa *“Infâncias, Gênero e Sexualidades: Uma Investigação - Intervenção com Professoras de Educação Infantil”*, Cólis e Souza (2020) trazem elementos para pensar as discussões de gênero no âmbito da Educação Infantil ressaltando a necessidade da mesma ser garantida, de fato, como direito às crianças de 0 – 6 anos e que nesses direitos devem estar incorporados o respeito as diferenças e a diversidade. Os autores fizeram um levantamento de estudos sobre gênero e destacam que:

Os estudos de Jane Felipe (2007, 2011), Claudia Vianna e Daniela Finco (2009), apontam para o caráter heteronormativo e machista da educação infantil em diferentes aspectos. Especialmente, esses estudos apontam as influências dos discursos binários de gênero nos jogos e papéis de gênero que são considerados normativos para a infância. Os processos educacionais investigados revelam os preconceitos e as armadilhas do discurso da invisibilidade da sexualidade na infância e os papéis binários de gênero, marcados por argumentos biológicos ou moralista-religiosos, afirmados como verdadeiros. (CÓLIS; SOUZA, 2020, p. 58).

Os mesmos autores fazem uma abordagem histórica, utilizando-se dos documentos oficiais para a Educação, como o PNE, já fora citado nesta pesquisa. É a partir do documento que os debates sobre gênero, que já existiam, se intensificam ainda mais, agora se utilizando de argumentos e valores morais com o crescente discursos de cunho religioso e conservador.

Discutir gênero nas creches, pré-escolas e escolas se tornou algo inaceitável para um grupo de pessoas. As/os professoras/es que buscavam e buscam garantir essas discussões e pensá-las para e com as crianças são constantemente vigiadas e até denunciadas, em alguns casos. Por outro lado, as/os professoras/es que já adotavam uma prática educativa de não pensar e abordar as relações de gênero, provavelmente encontram amparo e sentido nesses movimentos, mantendo-se resistentes ao diálogo e à possibilidade de mudança:

Apesar dos avanços nas discussões teóricas sobre gênero e sexualidade, as escolas parecem ainda ter uma postura bastante conservadora na reprodução das normas de gênero/sexo e no controle e sanção do que foge à normatização hegemônica da construção da sexualidade. Dessa maneira, a escola torna-se uma ferramenta que impulsiona a normatização da heterossexualidade e, ainda, determina uma posição dicotômica de gênero. (CAVALEIRO, 2006 apud CIRIBELLI; RASERA, 2019, p. 3).

Muito possivelmente, o grupo de pessoas marcadas pelo processo de normatização dos corpos, sustentados em valores morais e tradicionais, acreditam

que a heteronormatividade é uma verdade plausível, e “[...] considera qualquer outra expressão de gênero e sexualidade, que se difere desse falso ideal, como inaceitável, logo, marginalizando-a, e, dessa forma, atuando como um mecanismo de controle para a consolidação de tal ordem social.” (BRABO; SILVA, 2016, p. 131).

Na pesquisa intitulada “*Masculinidades, feminilidades e dimensão brincalhona: reflexões sobre gênero e docência na Educação Infantil*” (2019), as autoras Patrícia Dias Prado e Viviane Soares Anselmo pesquisam e entrevistam algumas professoras/es e se refere a uma “dimensão brincalhona” das/os professoras/es. Elas chegaram à conclusão que o modo como somos ensinados a viver em sociedade, ou seja, os modos como nos ensinam sobre ser menina e menino vão refletir na nossa atuação como docente. Segundo elas, nas brincadeiras agitadas, que envolvem força e agilidade, os professores homens saem com vantagem, já as mulheres não se arriscam muito. Assim, “[...] para a maioria dos homens que atuam em profissões femininas, a consciência de si mesmo está estritamente associada à competência técnica, como ‘prova’ de sua masculinidade’.” (PRADO; ANSELMO, 2019, p. 9). Percebe-se então que quando somos induzidos a seguir os padrões da heteronormatividade, no ambiente educativo, nos momentos de brincadeira, nosso corpo é moldado para que não fuçamos desse padrão, e as marcas que ficam em nós são tão profundas que são difíceis de serem apagadas, e reverberam e refletem no adulto que seremos.

A maioria das produções selecionadas para esta análise trazem trechos de entrevista ou diálogos de professoras/es e de crianças nas mais diversas situações envolvendo gênero. Essas cenas nos ajudaram a identificar como as relações de gênero são representadas nas instituições de Educação Infantil, bem como a atuação docente (e aqui não é somente aquela vinda do professor, mas também o que vem do próprio ambiente físico, como organização da sala, materiais, estrutura) podem servir de instrumento para a generificação e formatação dos corpos das crianças.

3.1.2. Cenas concretas que nos ajudam a pensar...

No segundo eixo norteador da análise, qual seja: **apresentar como as relações de gênero se fazem presentes e são representadas no contexto da**

educação infantil, as cenas do cotidiano nos ajudam a perceber de forma mais concreta as representações colocadas. As pesquisas de Cólis e Souza (2020); Fialho e Sousa (2019); Carvalho e Guizzo (2016); Santos e Silva (2020); Ciribelli e Rasera (2019) e Prado e Anselmo (2019), trazem extratos nas suas escrituras, do chão das instituições educativas que contribuem de forma robusta para pensarmos como as crianças e as professoras sentem, veem e significam as relações de gênero.

Como seres sociais, aprendemos a ser e estar no mundo através das mais diferentes instâncias sociais, e a creche, pré-escola e escola é uma delas. Nesse ambiente educativo, seja através do silenciamento ou pela afirmação, é exercido uma “pedagogia da sexualidade”, onde se legitima modos de ser, e se reprimem outros (LOURO, 2019). Mas é também nas creches, pré-escolas e escolas que tudo que já aprendemos pode ser tensionado. Para Pereira e Oliveira (2016, p. 277),

Como as relações de gênero estão imbricadas nas relações que os sujeitos estabelecem na sociedade, a família e a escola se destacam na introdução de comportamentos adequados ou esperados sobre ser menino ou menina, homem ou mulher, o que faz com que ela internalize tais representações em sua infância.

Possivelmente, uma das coisas que lembramos quando nos remetemos à nossa passagem pela infância e pela Educação Infantil é a separação e distinção de cores e de brinquedos, de menina e de menino, onde um agrupamento de cores gera desconforto no outro que não se reconhece no grupo de cores definidos para o gênero que pertence, geralmente um adulto. Destacamos a seguinte cena:

Outro ponto de discussão mencionado pelas educadoras como algo a ser discutido sobre as representações de gênero na infância/lógica de gênero é a determinação das cores “para meninos” (azul) e “para meninas” (rosa). Quando questionada sobre a papel da escola diante das discussões sobre gênero e sexualidade uma educadora responde sobre as produções dos trabalhos pedagógicos para crianças:

Para mim não havia diferença, eu faria azul, rosa, vermelho, amarelo, da cor que todo mundo quer, mas as crianças já vêm com isso de casa, a maioria já escolhe azul ou rosa, uma ou outra que é diferente. Seria importante trabalhar na escola, mas é como eu disse, para a sociedade em que vivemos, que é um trabalho muito difícil, porque já temos os problemas da educação, você entende? Que eles já têm suas dificuldades e se decidirmos colocar mais disso [questões de gênero] de frente, ficamos ainda mais complicados, porque temos uma direção e coordenação que pensam de maneira diferente, diferimos, porque, por exemplo, no ano passado eu estava enviar um caderno com um laço para os meninos, mas aí veio a coordenação: “ah, não! O pai não vai gostar, então você para e pensa: “ah, não combina com ele”, ele pensa, há aqueles pais do sexo masculino que iam criticar, ele ia “procurar problemas” ainda mais do que eu já tenho. Para mim é complicado aqui a questão da divisão de menino e menina, mesmo para a questão do banheiro, agora o que eu acredito, não sei se estou errado, mas essa divisão é tão

necessária? Às vezes paro e penso: essa divisão sexual é necessária? Porque eu penso assim, eles ainda são filhos disso, eles têm essa noção? (Educadora de infantil da SIC 2). (CÓLIS; SOUZA, 2020, p. 63-64).

Por mais que a pesquisa pretenda (re)pensar as práticas pedagógicas de professoras que generificam e rotulam os corpos das crianças, não podemos somente responsabilizá-los. É preciso ter ciência de que existem outras questões que afetam a atuação docente. Algumas creches, pré-escolas e escolas (principalmente as privadas), imprimem uma carga de responsabilidades enorme, além da ação docente em sala, são muitas as cobranças, entrega de documentos, que passam por uma verificação antes de serem experienciadas, ou seja, o trabalho das/os professoras/es é analisado antes de sua prática. Algo que autores citam também é a questão da ideologia de gênero, na qual os defensores do pensamento, monitoram e controlam as práticas educativas que envolvam falar das diferenças, alegando que isso colocaria em risco os valores morais, da família patriarcal.

Interessante destacar o que uma professora e entrevistada traz como motivo sobre o não fazer as distinções das cores com as crianças; diz é por eles já trazerem de casa o entendimento de que rosa é para meninas e azul para meninos. Tal posicionamento atesta como professoras muitas vezes ficam refém do que vem de fora dos muros da escola. Existe um receio em invadir um território que para muitos parece ser lugar só da família, por mais que exista vontade de transgredir as fronteiras. “Quando o foco é desenvolver um atendimento pedagógico de reflexão das relações de gênero, o medo assombra ambos os grupos.” (OLIVEIRA; ODININO, 2021, p. 7).

Por outro lado, Carvalho e Guizzo (2016) compartilham uma cena que expressa uma visão e definição preconceituosa, carregada de estereótipos e rótulos de uma professora para uma criança. A cena:

Ando muito preocupada com o comportamento do Felipe. Ele apresenta um comportamento totalmente feminino. Não é apenas um detalhe. Ele sempre usa as fantasias das meninas, maquiagens e adora fazer penteados. Adora as músicas da Valeska Popuzuda. Ele sempre traz CD de funk para aula. É terrível. Quando ele ouve uma música de funk dança até o chão. Rebola sem parar. É uma tristeza. O pior de tudo é que a mãe dele nem se preocupa. Já chamei a mãe várias vezes na escola, mas não acontece nada. Ela ouve toda a situação e não fala nada. No outro dia ele retorna do mesmo jeito. Eu acho que é influência de um irmão dele que é gay. Todas as crianças das outras turmas ficam olhando o Felipe. Quando eu faço a fila, sempre as minhas colegas ficam cochichando, apontando e me falando sobre o Felipe. É óbvio que eu vejo, mas o que eu posso fazer? Nem a coordenadora nem a diretora sabem o que fazer. Não temos nenhuma formação para lidar com esse tipo de criança. Na faculdade nunca nenhuma professora falou nada a respeito

de meninos que têm comportamento de meninas. (EPISÓDIO 1 – PROFESSORA DE EDUCAÇÃO INFANTIL – TURMA DE CRIANÇAS DE 05 ANOS). (CARVALHO; GUIZZO, 2016, p. 198).

A narrativa da professora sobre o Felipe produz desconforto. É notório que o fato da criança se comportar de uma forma que não agrada os padrões da professora gera um incômodo grande a ela, como observa-se nas palavras expressas: “*ando muito preocupada; é uma tristeza*”. É também perceptível uma preocupação com os olhares das outras professoras com relação à criança e a ela. Frente a isso, é preciso “[...] problematizar o teor desses discursos e os efeitos que eles causam para quem os ouve [...]” (CÓLIS; SOUZA, 2020, p. 63). O conteúdo das palavras utilizadas para se referir à criança é extremamente negativo, preconceituoso e até agressivo. É possível que Felipe perceba o desconforto vivido pela professora, assim como pode ser alvo de falas com o intuito de fazê-lo adequar-se aos padrões. Para Carvalho e Guizzo (2016),

Enquanto professoras(as) e educadores(as), é muito provável que nossas atitudes e nossas opiniões produzam efeitos sobre nossos alunos e alunas, ou seja, eles(as) aprendem não só a partir dos conteúdos curriculares com os quais trabalhamos, mas também a partir dos posicionamentos que tomamos. Então, mesmo que não intencionalmente, várias situações com as quais nos envolvemos e as quais colocamos em prática ensinam e dizem sobre gênero, sexualidade, diferença e educação. (CARVALHO; GUIZZO, 2016, p. 199).

Na condição de seres sociais, aprendemos uns com os outros, e o modo como somos ensinados podem gerar traumas, fraquezas, dúvidas, possíveis consequências que interferem na construção de nossa identidade. Estar *muito preocupada* com o *comportamento totalmente feminino* de Felipe, revela o estigma com toda e qualquer demonstração de um comportamento fora dos padrões que a criança venha a ter. Não se evidencia na pesquisa qual o contexto social em que essas crianças vivem, mas podemos afirmar que o fato da professora usar do pretexto de um gosto musical para definir que uma criança é *afeminada* é um argumento esdrúxulo e sem fundamentos. Segundo os autores da pesquisa, “Esquece-se completamente que o menino tem cinco anos de idade e que em tal faixa etária o jogo simbólico e as brincadeiras de faz de conta, em que a crianças assumem diferentes papéis sociais, fazem parte de sua vida enquanto criança.” (CARVALHO; GUIZZO, 2016, p.198). A brincadeira de faz de conta é uma atividade guia para crianças que se encontram, principalmente, na etapa

da Educação Infantil, é através dela que a criança pode experimentar diferentes versões dela mesma. Mas ao mesmo tempo,

[...] por meio da atividade de brincar de faz de conta, a criança começa a vivenciar conscientemente as regras sociais da vida real. Nessa brincadeira, muitas vezes, revela-se um processo dramático para a criança, inclusive seu surgimento está relacionado a conflitos gerados por desejos não realizáveis na vida real. (PRESTES, 2016, p. 31).

Crianças brincam o tempo todo e reinventam modos de brincar, e é possível que um menino goste muito de jogar bola e brincar de carrinho, mas ao mesmo tempo queira brincar de casinha e de boneca. Segundo Prestes (2016), o adulto acredita que pode e deve controlar as ações das crianças até mesmo na brincadeira de faz de conta, e usa disso para avaliar o desenvolvimento e desempenho da criança. Qual a razão de usar esse dado como motivo para chacota ou punição à criança, quando se pode usar a favor delas e das experiências diversas, trazendo elementos relativos, por exemplo, à paternidade e ao cuidado com a casa, que é importante que construam outras referências sobre o universo doméstico.

Na cena descrita que envolve a professora entrevistada, evidencia-se uma ação docente normatizadora e heteronormativa, em que a partir de seus valores, do que acredita ser o certo, atua de maneira preconceituosa com aquela criança com um comportamento *totalmente feminino*. É indiscutível de que a nossa identidade não é determinada biologicamente, pelo contrário,

[...] masculinidades, feminilidades e sexualidades são produzidas nos sujeitos e em seus corpos, por atos aprendidos, repetidos e treinados, como efeito de normas e de discursos proferidos por instituições como a igreja, a família, a escola, a mídia, entre outras. (CARVALHO; GUIZZO, 2016, p. 199).

As últimas duas frases com que a professora entrevistada conclui o pensamento – que trata de culpabilizar ou localizar na faculdade –, o motivo por não as preparar para lidar com essas situações, ou melhor, *com esse tipo de criança*, como refere-se, retornarão para análise no terceiro eixo norteador.

Outra cena descrita por uma professora pode ser importante para pensarmos em como as próprias crianças fazem uso de expressões e da mesma ideia binária de ser e estar no mundo:

Eu tinha uma aluna que ela era excelente jogadora de futebol e por isso os meninos diziam que ela parecia um homem. O que não tem nada a ver. Entendeu? Porque ela sabia jogar futebol muito bem e era discriminada por essa questão. Como tem o contrário também. Menino que é mais delicado,

mais fino, e as pessoas já tratam ele diferente também. Fazendo comparações com homossexual, o que não haveria problema algum se fosse, mas eu sei que ele não era, só tinha um jeito diferente dos outros meninos mesmo. (P4 in FIALHO; SOUSA, 2019, p. 45).

Se as crianças agem desta maneira com seus pares é porque, claramente, estão inseridas em diferentes contextos que vão separando o mundo em uma dimensão binária e afirmando o que é do universo do menino e o que é da menina. Na referida instituição havia uma separação de atividades por gênero, e o fato de a menina gostar de futebol e ser boa nisso gerava indignação por parte dos meninos. O que pode ser compreendido como uma ponta que se relaciona ao papel da mulher na sociedade, que ocupa cada vez mais lugares em que anteriormente eram destinados somente aos homens: só eles jogavam e eram bons em futebol, e só elas deveriam cuidar da casa, procriar e cuidar da cria.

Sabemos e entendemos que isso não pode ser generalizado, há momentos que ocorrem brincadeiras em que meninas e meninos se misturam. Santos e Silva (2020) constata isso quando, na elaboração de sua pesquisa de campo, percebem através da observação das brincadeiras e pelas falas das crianças que nos momentos em que as crianças estão ao ar livre, em espaços mais amplos, como o parque, as brincadeiras são misturadas:

Como na sala de referência as crianças se encontram envolvidas por brinquedos e diversos outros artefatos que possibilitam a separação entre meninos e meninas, eles/as demonstram compreender que tais fatores influenciam suas interações, o que fica nítido na fala de Cristiano quando afirma que *“na sala é menino com menino e menina com menina”*. O contrário se dá nos momentos de brincadeiras no parquinho que, por possuírem brinquedos menos estruturados, isto é, com menores conotações de gênero do que aqueles encontrados na sala, esse ambiente proporciona interações mais equânimes do ponto de vista das relações de gênero, nas quais meninos e meninas brincam indistintamente, pois, conforme Ana Julia, *“lá [no parquinho] todo mundo brinca junto”*. (SANTOS; SILVA, 2020, p. 13).

Desse modo, vemos a sala de referência como um espaço que já demarca as fronteiras de gênero. Os brinquedos ali dispostos para as crianças na maioria das vezes são materiais que se pode “[...] identificar diversos estereótipos de gênero.” (ROVERI, 2022, p. 135). Nos espaços em que não possuem esses materiais as crianças possivelmente se sentem mais a vontade de brincarem juntos. “O corpo, no entanto, como manifestação de gênero pode criar impedimentos à sua entrada e participação no grupo de pares [...]” (BUSS-SIMÃO, 2013, p. 192).

Sabemos que não é uma regra a menina gostar e querer brincar sempre de boneca e de casinha, enquanto meninos se aventuram brincando de bola e carrinho. É perceptível que “[...] as crianças não somente aprendem essas diferenças ‘ensinadas’, mas lidam com elas de forma que, em alguns momentos, as legitimam e em outros as subvertem.” (BUSS-SIMÃO; 2013, p. 186). Vai além disso, nessa fase em que estão na Educação Infantil, as crianças se aventuram e se possibilitam a experimentar as mais diferentes formas de brincar, ao mesmo tempo em que é uma princesa, já veste a capa de um super-herói para proteger a cidade. E isso são fronteiras que elas ‘felizmente, insistem em transgredir’.” (PRADO; ANSELMO, 2019, p. 3-4). Seguiremos a reflexão sobre a atuação das práticas pedagógicas como instrumento de generificação dos corpos na próxima seção.

3.1.3. O papel docente diante de relações de gênero

Neste terceiro eixo de análise propomos refletir sobre **como algumas ações das/os professoras/es podem atuar como um instrumento de controle e disciplinarização dos corpos**. Para isso é necessário pensar como isso comparece no ambiente educativo, e de que modo algumas ações, expressões e jargões reproduzem as desigualdades de gênero, bem como as representações de gênero no interior das instituições validam o sentimento de “ser menina” e de “ser menino” (ROVERI, 2022). Ao nos referirmos a denominação “ações pedagógicas” não queremos nos referir apenas à figura da professora e do professor, como já apontamos anteriormente, todo espaço físico também fala e nos educa, seja através de símbolos, de figuras, de cores, de estrutura, de organização e disposição de materiais e brinquedos. Novamente, as/os autoras/es que aqui estamos estudando, trazem alguns elementos para que pensemos sobre isso.

Observemos a cena descrita por uma professora, em que o espaço físico se transforma em um limitador de ação para uma criança:

E esses dias aqui, eu passei por esse momento... O banheiro da sala estava ocupado, aí a criança queria usar o banheiro lá de fora. Eu falei, “Pode ir”. Ele falou, “Tia, eu não vou! Porque o azul está ocupado”. “Vai no outro” [ela disse], “Não vou no rosa, o rosa é de menina e o azul é de menino” [ele disse]. Então, assim, vem de casa, entendeu? Essas coisas vêm de casa, não adianta a gente... Tentar trabalhar, tentar fazer alguma coisa... A gente passa aqui na escola, chega em casa, o pai ou a mãe passa totalmente diferente, entendeu? (CIRIBELLI; RASERA, 2019, p. 10).

Na maioria dos lugares e estabelecimentos públicos que utilizamos o banheiro, nos deparamos com dois banheiros e duas portas, distintas ou pela sua cor, como no caso dessa escola, ou pelos chamados pictogramas, que ficam expostos na porta para representar o banheiro feminino e o masculino. O que difere um do outro é a vestimenta dos bonecos, onde a boneca usa um vestido. Esses pictogramas não são simples desenhos, carregam

[...] um valor simbólico, uma vez que, na maioria dos casos, não retrata a instalação, ou a finalidade do uso de um banheiro e, portanto, envolvem comportamentos aprendidos e convenções culturalmente aceitas sobre o tipo de uso a que estas instalações são destinadas na segregação dos sexos. Sua interpretação binária sempre se dá pelos pictogramas que se tornam significantes artificialmente opostos. (SOUZA; ALVES, 2021, p. 4).

Na cena descrita acima, a criança se recusou a ir no banheiro pelas distinções entre eles, a partir de simbolismos binários de gênero, onde o banheiro colorido com a cor rosa era o banheiro das meninas, enquanto o azul, que era de meninos, estava ocupado. Este é um bom exemplo para percebermos como o ambiente em que estamos é rodeado de signos que nos reforça e formata a ideia do binarismo de gênero. Neste caso, a postura da professora atesta o fato de não se importar ou problematizar o fato de o banheiro ser para meninas e meninos, afinal, eles têm a mesma finalidade, e o menino precisava utilizá-lo.

A professora usa a expressão de que isso *vem de casa* para tentar justificar a reação do menino em não utilizar o banheiro rosa, mesmo precisando naquele momento. Não podemos negar, a família é a primeira instituição social que conhecemos. É por ela que aprendemos modos de ser, de falar, de agir, aprendemos valores e costumes, e que em algumas famílias são construídos a partir de um cunho religioso bastante rígido. E como já mencionado, as instituições educativas são atravessada por outras instâncias sociais, que constitui as pessoas de diferentes formas, portanto, somos todos diferentes (DIAS; FRIZZO, 2021).

Outra questão levantada pela professora é o fato de *tentar fazer alguma coisa* na escola, sendo que em casa *o pai ou a mãe passa totalmente diferente*. Essa é uma queixa que aparece em diferentes relatos de professoras e professores nos artigos analisados. Mas dificilmente achamos relatos em que se problematiza com as crianças as razões por trás de ter dois banheiros na instituição em que um é pintado de rosa e o outro de azul. O menino precisaria mesmo ficar esperando o banheiro azul

desocupar para que pudesse utilizá-lo? Como somos ensinados desde criança que rosa é para meninas e azul para meninos, tudo que nos rodeia e que aparecem com essas representações nos dizem o que diz respeito às meninas e aos meninos. Quando se adota esse sistema de representações, as instituições também são responsáveis por perpetuar nas crianças que ali frequentam, que existe uma separação entre um e outro, sem possibilidade de haver um terceiro, e sem possibilidade de transgredir os limites impostos.

A tentativa de fazer alguma coisa diferente que a professora se refere, provavelmente não se tornam eficazes por inúmeros motivos; mas se uma professora tenta fazer algo em uma creche, pré-escola e escola que claramente reproduz as representações do binarismo de gênero, pode se sentir acuada no seu ambiente de trabalho. Não há envolvimento compartilhado por outras professoras, as questões envolvem pressão vinda das famílias e da direção da instituição. De lado fica o caráter emancipatório que as creches, pré-escolas e escolas podem e devem possibilitar às crianças, de problematizar essas atitudes, do porquê escolherem as cores, algo que já internalizado e naturalizado em muitos de nós.

Outro episódio que pode ser usado para refletirmos sobre a influência de certas práticas pedagógicas na constituição da identidade da criança, e de como já internalizaram o que diz respeito a meninas e meninos durante a rotina do dia-a-dia, tanto no sentido de brinquedos, como de espaços, é a sala de referência. A sala de referência da turma era composta por “cantinhos” de brincadeiras, que tinham horários para acontecer. A turma era majoritariamente composta por meninos, e por isso, a professora permitia e incentivava que os mesmos utilizassem o corredor, que era amplo, para brincarem, enquanto as meninas ficavam em sala. Uma das justificativas, era de que as brincadeiras dos meninos eram mais agitadas, enquanto as meninas brincavam de loucinhas e bonecas, como descrito a seguir:

Em função do grande número de meninos, a professora Vânia, constantemente os incentivava a brincar fora da sala de aula (uma vez que a docente os via como mais agitados e irrequietos do que as meninas e suas brincadeiras costumavam ser repletas de correria e algazarra). Sem perceber, ao fazer essa separação, a professora contribuía para a divisão das crianças ao permitir que os meninos brincassem do lado de fora. Desse modo, no que concerne à apropriação dos espaços (e também à apropriação das relações de gênero), meninos e meninas o faziam de modos distintos, reproduzindo, em certo sentido, as lógicas dicotômicas disseminadas pelos professores [...]. (SANTOS; SILVA, 2020, p. 17).

Meninos tinham o privilégio de poder explorar mais os espaços do que as meninas, o que faz com que apropriem desde cedo que a dicotomia entre espaço público e privado é reguladora de ações sociais de homens e mulheres, onde os primeiros

[...] são desde cedo conduzidos e estimulados a atuar nos domínios dos espaços públicos (considerados espaços da produção econômica e da política), enquanto as últimas, concebidas como mais subjetivas/recatadas, devem ser as responsáveis pelos afazeres do espaço privado (onde se passam os cuidados com a família e as situações relativas à intimidade). (SANTOS; SILVA, 2020, p. 16).

Talvez, a professora não tenha feito essa divisão com o objetivo de separá-los do que é público e/ou privado, mas a verdade é que as ações regularizadoras dos corpos das crianças prepararam os pequenos seres das formas mais sutis para o mundo adulto, fazendo-os vivenciarem uma hierarquia e liberdade que é muitas vezes limitada somente aos homens, e que a vida privada é lugar para as mulheres.

Santos e Silva (2020) relatam que, ao perceber que as meninas nunca nem se quer pediam para ir brincar no corredor, a professora resolveu fazer uma mudança nesse momento do dia: desta vez colocou os brinquedos de cozinha no corredor, mas não comunicou isso às meninas. Elas, que já estavam acostumadas a ficarem em sala brincando, deram um jeito de criar possibilidades com os brinquedos que ficaram do lado de dentro, e somente no final da tarde descobriram que os brinquedos estavam no corredor e pediram para brincarem por lá.

Isso traz uma pista sobre como os corpos das crianças vão se condicionando dentro de qual lugar pertencem e podem frequentar. Uma ação diária em que as meninas brincavam todos os dias no mesmo lugar, fez com que interiorizassem que não poderia ultrapassar o limite da porta, e mesmo dando falta dos brinquedos continuaram a brincar dentro da sala com os demais brinquedos. Mas ao mesmo tempo, a estratégia da professora em mudar os brinquedos de lugar, e não questionar e problematizar o caráter de relações de gênero favorece uma divisão entre as crianças:

Ao não atentar para a especificidade dos brinquedos presentes no contexto da sala de referência, a professora, sem se dar conta disso, reforça a divisão sexual entre as crianças ao usá-los como parte da estratégia, ainda que sua intenção fosse a de combater as diferenças de oportunidades de uso dos espaços entre os meninos e as meninas. (SANTOS; SILVA, 2020, p. 18).

Em outras palavras, mudou-se os brinquedos de lugar, mas o fato de que eram sempre os meninos que brincavam no corredor não fora utilizado como justificativa. Os brinquedos de menina serviriam de atrativo para que elas utilizassem o corredor para brincar, porém não fora problematizado a questão dos brinquedos de meninas e de meninos, nem o espaço das brincadeiras.

Outro problema encontrado nas falas e discursos de professoras foi a queixa de que na sua formação acadêmica não foi possível discutir sobre as relações de gênero. A professora entrevistada por Carvalho e Guizzo (2016, p. 198), a qual nos debruçamos a analisar sua fala que referenciamos na seção anterior, utiliza uma forma pouco cuidadosa para se referir às crianças que não atingem os objetivos impostos pelo adulto: *“Não temos nenhuma formação para lidar com esse tipo de criança. Na faculdade nunca nenhuma professora falou nada a respeito de meninos que têm comportamento de meninas. Utilizando esse tipo de criança”* (sic), entendemos que a professora se refere às crianças que transgridem os limites do que é possível à uma menina e à um menino, ao passo em que transmite um tom de indiferença e de repulsa.

Em alguns dos episódios que descrevemos é possível “[...] perceber que questões do cotidiano infantil assumem a magnitude de um problema a ser resolvido pelas professoras. Problema para o qual as docentes dizem não ter formação adequada para resolver.” (CARVALHO; GUIZZO, 2016, p. 198). De fato, a formação de professoras/es é lacunar quando o assunto são as relações de gênero. Pensemos no Curso de Graduação em Pedagogia da UFSC, não temos nenhuma disciplina obrigatória que trate diretamente dessas questões, que inevitavelmente vão aparecer para nós no chão da escola. Temos disciplinas optativas, cursos, eventos, palestras, que ocorrem em momentos em que muitas de nós, estudantes, não podemos frequentar. É inevitável afirmar que nossa formação precisa tratar das relações de gênero com centralidade na formação docente, sabendo que,

Tais questões devem permear todo processo de construção da identidade docente, buscando, dentre outras questões, subverter e ampliar as visões acerca da temática de gênero e sexualidades de modo que os/as professor/as em formação e futuros/as professores/as regentes se sintam capazes e engajados politicamente e epistemologicamente para tratar sobre as tais questões na escola. (SANTOS, 2021, p. 10).

Na sua pesquisa, Fialho e Sousa (2019) afirmam que das seis professoras entrevistadas para que relatassem vivências sexistas no âmbito escolar, quatro não conseguiram lembrar de nenhuma situação. Possivelmente, de tanto naturalizar as práticas educativas sexistas (entre professora-criança, e entre criança-criança) nas instituições, no dia-a-dia da rotina, no modo como organiza suas propostas, a sala, a disposição de brinquedos, as professoras não percebem certas situações com estranheza ou não veem como isso afeta as crianças.

Diante disso nos colocamos a refletir, qual o papel das/os professoras/es quando o assunto são as relações de gênero? Sabemos que alguns docentes acreditam e de forma irredutível, que o seu papel nas creches, pré-escolas e escolas se restringe a ensinar os conhecimentos historicamente acumulados, e não estão abertos a discussões que não acham necessárias. E sabemos também que muitas professoras/es reconhecem a importância de se discutir gênero e suas imbricações, mas uma série de fatores não o permite fazê-lo. Mas, enquanto as instituições educativas como um todo continuarem a reproduzir as representações de gênero, favorecendo um sobre o outro, as súplicas por mudança na forma como atuamos como professoras continuarão surgindo. Quanto mais isso surge à tona, quanto mais se fala sobre isso, quanto mais cenas de violências são noticiadas envolvendo relações de gênero, mais precisamos nos apropriar de conhecimento crítico sobre o tema.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa teve como objetivo geral **compreender, por meio das produções em análise, como as práticas pedagógicas (re)produzem a generificação de meninas e meninos na Educação Infantil**. Foi desenvolvida por meio de uma busca nas plataformas SciELO e CAPES utilizando as palavras-chave “práticas educativas; gênero; crianças” no site da CAPES e “gênero e educação infantil” na plataforma da SciELO, e um recorte temporal de 2014 à 2022. Após uma aproximação prévia aos títulos e resumos de cada artigo, foram selecionados no total sete artigos para leitura na íntegra, estudos e análise.

Ressalto que esta pesquisa me fez repensar a atuação docente. Pequenas ações no dia-a-dia se não forem refletidas, não conseguem garantir outro ponto de encontro com as crianças na Educação Infantil. O ato de distribuir uma folha e lápis rosa para meninas e lápis azuis para meninos já sinaliza um jeito de como generificamos os corpos das crianças.

No diálogo com as/os autoras/es e suas pesquisas, percebi uma série de fatores que influenciam na sua atuação docente perante as relações de gênero: existem os que gostariam de tratar sobre o assunto mas não o fazem, seja por pressão da família, por desagrado e desaprovação da direção da instituição, ou seja por falta de apoio das demais colegas; também existem os que não falam sobre essas questões por não querer ou não saber como e sobre o que falar, por achar que assuntos delicados como esse não se deve trazer para crianças, uma vez que trazem para sua sala de referência os valores morais e crenças familiares; mas existem os que percebem que precisam repensar algumas de suas ações pedagógicas e reconhecem a importância de se auto avaliar continuamente.

Destaco que não é só a prática docente que tem consequência sobre o processo de generificação, mas o espaço da unidade como um todo. Vimos nos artigos exemplos de situações onde o espaço físico é um delimitador de gênero, como foi o caso do banheiro rosa e do banheiro azul. A organização e distribuição dos brinquedos em sala também interfere no modo como as crianças se relacionam entre elas mesmas, meninas brincando separadas de meninos, de acordo com os brinquedos disponibilizados.

Felizmente, as crianças desobedecem às regras genericadas que são impostas a elas. Afinal, não falar sobre gênero na escola, não vai impedir que ele não se faça presente, como afirma uma de nossas autoras. E que é pelas brincadeiras que as crianças testam e discutem os comportamentos considerados naturais às meninas e meninos. É por meio delas que as crianças podem transgredir fronteiras. Mas, que fronteira transgrediria uma criança que só tem à sua disposição os mesmos velhos e já conhecidos brinquedos de menina e de menino, ou que frequenta um ambiente engessado que não a oferece essa liberdade?

Destacamos que a falta de informação é uma das queixas levantadas pelas professoras como razão para não saber como abordar as relações com crianças pequenas. Isso evidencia a falta de discussões a respeito do tema e a urgência de um debate que possibilite garantir à adultos e crianças múltiplas formas de vivenciar suas masculinidades e feminilidades. A formação continuada aparece como principal meio para mudar o cenário e trazer à tona que a relação entre crianças e adultos não é neutra, pelo contrário, é carregada de estereótipos e preconceitos. Algo que percebemos em algumas falas de professoras com tom de julgamento a respeito de atitudes, falas, e expressões corporais consideradas fora dos padrões pelas crianças.

Outro problema levantado pelas/os autoras/es das pesquisas são as lacunas que os documentos oficiais para a Educação e para a Educação Infantil possuem. Nesses documentos, quando tratam dos campos de aprendizagem, se fala em “conhecimento de si e do outro” ou então de “identidade”, mas raramente “gênero” ou suas imbricações são sequer mencionadas.

Por fim, sabemos que na sociedade, e também na escola, vivemos as mais distintas relações de poder: gênero, classe, idade e, lógico, étnicas. Relações essas que foram construídas e são exercidas desde os primórdios. Nessas relações, um é sempre superior ao outro, há uma hierarquia. Espera-se que nas creches, pré-escolas e escolas nossas crianças sejam ensinadas sem que as diferenças interfiram no seu aprendizado e na sua relação com os pares, espera-se que valores morais não sejam utilizados como condutores das ações pedagógicas. Que sociedade é essa que segue contribuindo com cenários produtores de desigualdades e violências, apesar de todo acúmulo que já temos construído?

Existe uma parcela de pessoas que insistem em não falar sobre desigualdade de gênero, relações de gênero, questões de gênero, mesmo ele mediando as relações sociais, mesmo sentindo na pele as consequências dessa ausência. Partindo da compreensão de que não existe alguma lei ou diretriz em que possam se apoiar nesse discurso, e que garante o que uma menina e um menino podem fazer, ser ou ter é que partiu o desejo de pesquisar sobre essa temática. Penso que ainda podemos mais, talvez não tenhamos avançado tanto como deveríamos, algo que podemos afirmar quando observamos notícias e cenas do cotidiano. Portanto, se trata de um tema que precisa de desconstruções e estudos, e, sobretudo conscientização e principalmente (in)formação aos profissionais da educação. Nós, professoras e professores, devemos possibilitar as melhores e mais significativas experiências para as crianças, de modo que problematizemos, juntos, as questões que são impostas a nós, apresentadas como algo “natural”.

Fica aqui um desejo de querer contribuir mais com o tema, entendendo que minha formação não para aqui. Um desejo de querer ir além, com o intuito de levar informação e principalmente conscientização para aquelas e aqueles que formam a sociedade para o futuro.

5. REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Cássia Cristiane Lopes de; MENDONÇA, Viviane Melo de. **CENAS COTIDIANAS E DISCURSOS DE GÊNERO NAS PRÁTICAS DOCENTES DA EDUCAÇÃO INFANTIL**. Fazendo Gênero 12, Florianópolis. 2021. Disponível em: https://www.fg2021.eventos.dype.com.br/resources/anais/8/fg2020/1611768934_AR QUIVO_2f6024b99ff9e4afc0671cc0276820e2.pdf. Acesso em: 30 maio. 2023.

BRABO, Tânia Suely Antonelli Marcelino; SILVA, Matheus Estevão Ferreira da. A INTRODUÇÃO DOS PAPÉIS DE GÊNERO NA INFÂNCIA: BRINQUEDO DE MENINA E/OU DE MENINO? **Revista Trama Interdisciplinar**, [S. l.], v. 7, n. 3, 2016. Disponível em: <http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/tint/article/view/9856>. Acesso em: 29 maio. 2023.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1990.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.

BUSS-SIMÃO, Márcia. Relações sociais de gênero na perspectiva de crianças pequenas na creche. **Cadernos de Pesquisa**, v. 43, n. 148, p. 176–197, jan. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/5f6bgTbbq5kbJ7tCq97tMYd/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 30 maio. 2023.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de; GUIZZO, Bianca Salazar. Políticas curriculares de educação infantil: um olhar para as interfaces entre gênero, sexualidade e escola. **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 25, n. 45, p. 191-201, abr. 2016. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0104-70432016000100191&lng=es&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em 28 maio. 2023.

CIRIBELLI, Carlos José de Moura; RASERA, Emerson Fernando. Construções de Sentido sobre a Diversidade Sexual: Outro Olhar para a Educação Infantil. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 39, p. e175599, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/pWwzQ3kfq4hXbNGtY8Y3nnM/?lang=pt#>. Acesso em: 28 maio. 2023.

COLIS, Eduardo Benedito; SOUZA, Leonardo Lemos de. Infâncias, Gênero e Sexualidades: Uma Investigação-Intervenção com Professores de Educação Infantil. **Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva**, Santiago, v. 14, n. 1, p. 53-68, jun. 2020. Disponível em: https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-73782020000100053. Acesso em: 28 maio. 2023.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Homeschooling ou educação no lar. **Educação em revista**, Belo Horizonte, v. 35, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/Z8rKFbJP9B3k6G7mdggbxBcT/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 08 jun. 2023.

DIAS, Thais Mortola; FRIZZO, Giovanni Felipe Ernst. A escola tem que discutir; a família que deve orientar: as escolas rio-grandinas e as questões de gênero. **Motrivivência**, v. 33, n. 64, p. 1-19, 2021.

FELIPE, Jane. Gênero, sexualidade e a produção de pesquisas no campo da educação: possibilidades, limites e a formulação de políticas públicas. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 18, n. 2, p. 77 – 87, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643546>. Acesso em: 8 abr. 2023.

FELIPE, Jane; BELLO, Alexandre Toaldo. Construção de Comportamentos Homofóbicos no Cotidiano da Educação Infantil. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (org) **Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009, p. 141-157.

FIALHO, Lia Machado Fiuza; SOUSA, Francisca Genifer Andrade de. FEMINISMO E MACHISMO NA ESCOLA: DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA. **Interfaces Científicas - Educação**, [S. l.], v. 8, n. 1, p. 51–58, 2019. DOI: 10.17564/2316-3828.2019v8n1p51-58. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/5297>. Acesso em: 28 maio. 2023.

FINCO, Daniela. Relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na educação infantil. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 14, n. 3, p. 89 – 101, 2003. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643863>. Acesso em: 8 abr. 2023.

GOELLNER, Silvana Vilodre. A produção cultural do corpo. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jana; GOELLNER, Silvana Vilodre (orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. 9 ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 30 – 42.

JUNCKES, Penelope. **Representações de gênero e a prática pedagógica: relações, conflitos e a urgência do tema na formação de educadoras infantis**. Florianópolis, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/173863>. Acesso em: 10 abr. 2023.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamasso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katálisis**, v. 10, p. 37 - 45, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rk/a/HSF5Ns7dkTNjQVpRyvhc8RR/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 08 jun. 2023.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 16. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2014

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 4. ed. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2019. p. 07 – 42.

LOURO, Guacira Lopes. Segredos e mentiras do currículo. Sexualidade e gênero nas práticas escolares. In: SILVA, Luiz Heron da (org.). **A escola cidadã no contexto da globalização**. 5. Ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2001. p. 33 – 47.

MAGALHÃES, Selma Reis. Sexualidades e gênero: paradigmas e limites educacionais para a escola. In: **EPENN** - Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste. Natal, 2014.

MEYER, Dagmar Estermann. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. 9 ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 11 – 29.

NATIVIDADE, Marcelo Tavares (et. al.) Gênero e sexualidade na educação brasileira em tempos de conservadorismo político. In: SILVA, Iolete Ribeiro da; NEVES, André Luiz Machado das; CALEGARE, Fernanda Priscilla Pereira (orgs.). **Gênero, sexualidade e trajetórias de escolarização**. 1 ed. Salvador: Devires, 2022. p. 65 – 88.

OLIVEIRA, Leonardo; ODININO, Juliane Di Paula Queiroz. A FORMAÇÃO INICIAL EM PEDAGOGIA DA FACULDADE MUNICIPAL DE PALHOÇA E OS ESTUDOS DE GÊNERO. In: **Seminário Internacional Fazendo Gênero 12**, 2021, Florianópolis. Disponível em: https://www.fg2021.eventos.dype.com.br/resources/anais/8/fg2020/1612127508_ARQUIVO_7e6b112b0e2a0666ea6044ec370d4dbf.pdf. Acesso em: 28 maio. 2023.

PEREIRA, Angélica Silvana; OLIVEIRA, Ericka Marcelle Barbosa de. Brincadeiras de meninos e meninas: cenas de gênero na educação infantil. **Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul**, v. 24, n. 1, p. 273-288, 2016. Disponível em:

<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/7061>. Acesso em: 30 maio. 2023.

PISCITELLI, Adriana. Gênero: a história de um conceito. In: ALMEIDA, Heloisa Buarque de; SZWAKO, José Eduardo (orgs.). **Diferenças, igualdade**. São Paulo: Berlendis & Vertecchia, 2009. p. 116 – 148.

PRADO, Patrícia Dias; ANSELMO, Viviane Soares. Masculinidades, feminilidades e dimensão brincalhona: reflexões sobre gênero e docência na Educação infantil. **Proposições**, v. 30, p. e20170137, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/MDkc9n6ndCcG5xL8rPgPbZG/?lang=pt#>. Acesso em: 28 maio. 2023.

PRESTES, Zoia. A brincadeira de faz de conta e a infância. **Revista Trama Interdisciplinar**, [S. l.], v. 7, n. 2, 2016. Disponível em: <http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/tint/article/view/9807>. Acesso em: 30 maio. 2023.

ROSA, Renata Vidica Marques da. Feminização do magistério: representações e espaço docente. **Revista Pandora Brasil**. n. 4, 2011. Disponível em: http://revistapandorabrasil.com/revista_pandora/materialidade/renata.pdf. Acesso em: 08 jun. 2023.

ROVERI, Fernanda Theodoro. Corpo, gênero e infância: um debate necessário em creches e pré-escolas. In: YORK, Sara Wagner; SILVA, Sergio Luiz Baptista da; NOLASCO, Leonardo (orgs). **Gênero e sexualidade na educação: uma perspectiva interseccional**. Salvador: Devires, 2022. p. 131-143.

SANTOS, Ana Paula da Silva. Formação de professores, sexualidade(s) e gênero(s): problematizando as práticas pedagógicas. In: **Seminário Internacional Fazendo Gênero 12**, 2021, Florianópolis. Disponível em: https://www.fg2021.eventos.dype.com.br/resources/anais/8/fg2020/1613704427_ARQUIVO_142f74089631b8f7a986675118a078d7.pdf. Acesso em: 31 maio. 2023.

SANTOS, Sandro Vinicius Sales; SILVA, Isabel de Oliveira e. Relações de gênero na Educação Infantil: estrutura e agência no processo de construção de sentidos sobre ser menino e ser menina. **Educar em Revista**, v. 36, p. e69973, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/xmkxwZbvLJG5dmgHxGVYdNM/?lang=pt#>. Acesso em: 28 maio. 2023.

SEFFNER, Fernando; PICCHETTI, Yara de Paula. A cultura escolar produz gênero mesmo quando não fala dele. In: SILVA, Iolete Ribeiro da; NEVES, André Luiz Machado das; CALEGARE, Fernanda Priscilla Pereira (orgs.). **Gênero, sexualidade e trajetórias de escolarização**. 1 ed. Salvador: Devires, 2022. p. 21 – 41.

SILVA, Isabel de Oliveira e; LUZ, Iza Rodrigues da. Meninos na educação infantil: o olhar das educadoras sobre a diversidade de gênero. **Cadernos Pagu**, n. 34, p. 17–39, jan. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cpa/a/HWLCtRczHVNcV4HcHcXbZ6R/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 03 jun. 2023.

SILVA, Peterson Rigato da; SILVA, Tassio José da; FINCO, Daniela. Relações de gênero, educação da pequena infância e mudanças políticas no Brasil: contribuições para um estado da arte*. **Cadernos Pagu**, n. 58, p. e205815, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cpa/a/6Fc9NSxjBGqR5zpfmMVFnx/?lang=pt#>. Acesso em: 28 maio. 2023.

SOUZA, Magner Miranda de; ALVES, Cláudio Eduardo Resende. O uso do banheiro generificado em escolas como tecnologia normativa binária. In: **Seminário Internacional Fazendo Gênero 12**, 2021, Florianópolis. Disponível em: https://www.fg2021.eventos.dype.com.br/resources/anais/8/fg2020/1608156291_ARQUIVO_0ab8e0dfb42e5e715941f84ad9995b1d.pdf. Acesso em: 31 maio. 2023.

VAZ, Alexandre. Aspectos, contradições e mal-entendidos da educação do corpo e a infância. **Motrivivência**, Florianópolis, v.13, n.19, p. 7-11, 2002. Disponível em:

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/963/4332>. Acesso em: 31 maio. 2023.

VIANNA, Cláudia; FINCO, Daniela. **Meninas e meninos na educação infantil**: uma questão de gênero e poder. Cadernos Pagu. 33, p. 265-283, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cpa/n33/10.pdf>. Acesso em: 07 maio. 2023.

VIEIRA, Alboni Marisa Dudeque Pianovski. A história cultural e as fontes de pesquisa. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 15, n. 61, p. 367 - 378, 2015. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640533>. Acesso em: 08 jun. 2023.

VIEIRA, André de Holanda Padilha. **Escola? Não, obrigado**: um retrocesso da homeschooling no Brasil. 2012.

VIGOSTKI, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**. São Paulo, Martins Fontes, 1984.

WOLFF, Cristina Scheibe; SALDANHA, Rafael Araújo. Gênero, sexo, sexualidades- Categorias do debate contemporâneo. **Retratos da Escola**, v. 9, n. 16, p. 29 - 46, 2015.