

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E BIOLÓGICAS
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

Letícia Romero de Carvalho

**DISCURSOS DE PROFESSORAS SOBRE A EDUCAÇÃO DOS CORPOS DE
MENINAS E MENINOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Sorocaba

2020

Letícia Romero de Carvalho

**DISCURSOS DE PROFESSORAS SOBRE A EDUCAÇÃO DOS CORPOS DE
MENINAS E MENINOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao curso de Licenciatura em Pedagogia, do Departamento de Ciências Humanas e Educação (DCHE) da Universidade Federal de São Carlos *campus* Sorocaba, para obtenção do título de licenciada em Pedagogia.

Orientação: Prof. Dra. Lucia Maria Salgado dos Santos Lombardi

Sorocaba

2020

Carvalho, Letícia Romero de

Discursos de professoras sobre os corpos de meninas e meninos na Educação Infantil / Letícia Romero de Carvalho -- 2020.
63f.

TCC (Graduação) - Universidade Federal de São Carlos, campus Sorocaba, Sorocaba

Orientador (a): Lucia Maria Salgado dos Santos Lombardi

Banca Examinadora: Daniela Finco, Adriana Aparecida Alves da Silva Pereira

Bibliografia

1. Educação Infantil. 2. Gênero e Educação. 3. Formação de Professores. I. Carvalho, Letícia Romero de. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática (SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Maria Aparecida de Lourdes Mariano -
CRB/8 6979

FOLHA DE APROVAÇÃO

LETÍCIA ROMERO DE CARVALHO

**DISCURSOS DE PROFESSORAS SOBRE A EDUCAÇÃO DOS CORPOS DE
MENINAS E MENINOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Centro de Ciências Humanas e Biológicas da Universidade Federal de São Carlos *campus* Sorocaba, para obtenção do título/grau de Licenciada em Pedagogia.

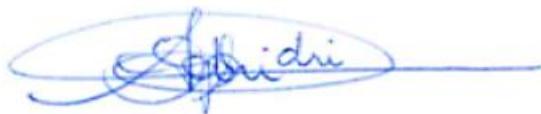
Sorocaba, 17 de Dezembro de 2020.



Prof^a. Dr^a. Lucia Maria Salgado dos Santos Lombardi
Universidade Federal de São Carlos *campus* Sorocaba (UFSCar)
Orientadora



Prof^a. Dr^a. Daniela Finco
Universidade Federal de São Paulo *campus* Guarulhos (UNIFESP)
Examinadora



Prof^a. Dr^a. Adriana Aparecida Alves da Silva Pereira
Universidade Federal de São Carlos *campus* Sorocaba (UFSCar)
Examinadora

DEDICATÓRIA

A todas as meninas que precisaram se reprimir e aos meninos que foram impedidos de sentir.

AGRADECIMENTO

Acredito que o que mais aprendi ao decorrer deste ano foi agradecer. Em tempos de pandemia e isolamento social, pude me deparar mais vezes comigo mesma. É um encontro que assusta, traz contradições, mas também torna mais visível os detalhes que antes, nos tempos que passam sem dar chance de perceber a cor do céu, não se faziam presentes, mesmo que sempre estivessem ali.

Foram momentos importantes para notar os meus privilégios. O privilégio de ter um lugar para dormir todas as noites, de poder ficar isolada enquanto muitas e muitos trabalhadoras e trabalhadores não puderam deixar de se locomover aos seus trabalhos em ônibus lotados durante o ano todo; o privilégio de ter uma família que se preocupa comigo, de ter amigos e amigas que tornaram os tempos mais leves e um namorado disposto a me ouvir e a me acolher mesmo quando nem eu mesma conseguia.

Para ser sincera, não gosto da ideia de encontrar belezas nos momentos difíceis. Prefiro sentir as tristezas e as angústias que estes momentos podem trazer, já que considero importante viver os sentimentos, sejam eles quais forem. Além disso, trairia minhas convicções se dissesse que pude aproveitar os tempos em casa, é impossível, para mim, me sentir inteiramente feliz, sabendo que milhares de pessoas estão vivendo momentos ainda mais trágicos nas ruas, que crianças permanecem ainda mais tempo com seus abusadores em casa ou que mulheres são ainda mais agredidas por conviverem ainda mais tempo com seus agressores.

Mas ainda assim, apesar de tentar ao máximo me distanciar da romantização destes tempos, é preciso que eu agradeça. Estou no final de uma graduação, finalizando um trabalho em que eu acredito e disposta a trilhar um caminho bonito na educação. E eu sei que isso não estaria acontecendo sem a contribuição de muitos e muitas que passaram pela minha vida durante este percurso.

Gostaria de agradecer, primeiramente, à minha mãe. À Daniela. Que foi a mulher mais forte que já conheci em minha vida. Sem me inspirar em suas conquistas e em seu trajeto, jamais teria optado por este curso e este tema de pesquisa.

Agradeço também à minha irmã Graciele, que torna minha vida mais leve, me inspira e sempre está ao meu lado, e ao meu irmão Kauê, por ser uma pessoa que me demonstra as possibilidades de ser e experimentar a vida.

Agradeço à UFSCar – *campus* Sorocaba, que me proporcionou vivências sem as quais eu não chegaria às inquietações que deram origem a este trabalho. De maneira especial, agradeço à todas as minhas professoras e a todos os meus professores, por terem se empenhado em uma bela maneira de fazer educação.

Dedico este parágrafo para agradecer as tantas mulheres incríveis que passaram pela minha vida ao decorrer destes cinco anos: Alice, minha colega de apartamento com quem construí minhas primeiras impressões sobre o feminismo e sobre tudo que sei e sou hoje, tia Thais, sem a qual minha permanência em Sorocaba não seria possível, vó Márcia, uma das primeiras mulheres que conheci e que mais admiro no mundo, minhas amigas Isabella, Isabela, Thais, Bruna e Gabriela, que são pessoas que nunca deixaram de estar ao meu lado, Stéfany, uma amiga que me inspira enquanto mulher e mãe, e Lucia, minha orientadora e a professora que inspira minha prática enquanto educadora que quer ensinar com afeto.

Agradeço ao meu amigo e namorado, Fernando, que foi essencial ao meu processo de autoconhecimento neste ano, além de ter estado o tempo todo ao meu lado. Ao meu amigo Bruno, com quem pude dividir meus anseios, medos e inseguranças e que se mostrou sempre disposto a me acolher e a enfrentar tudo comigo.

Agradeço à Prof.^a Dr.^a Daniela Finco e à Prof.^a Dr.^a Adriana Aparecida Alves da Silva Pereira por aceitarem compor a banca examinadora do trabalho, contribuindo com meu processo desde suas leituras e olhares.

Por fim, agradeço a todas as crianças com as quais tive o privilégio de conviver durante estes cinco anos. Foram elas os maiores impulsionadores desta minha caminhada. Sem o olhar dos pequenos para os detalhes da vida, talvez eu não os tivesse percebido. Sem seus abraços e carinho, minha prática teria perdido o sentido. Sem a vontade de lutar para dar voz a eles e a elas, eu jamais seria a educadora que sou hoje. Obrigada, crianças, por me fazerem admirar a formiga enquanto ela levava o farelo de bolo ao formigueiro; por me lembrarem o cheiro bom que têm as flores; por me fazerem querer andar descalça pela areia molhada e, principalmente, por resistirem a tudo que por muito tempo não consegui, mas que, por meio de pesquisas como a minha, por toda vida, vocês ainda poderão.

“Nem tudo o que escrevo resulta numa realização, resulta numa tentativa. O que também é um prazer. Pois nem tudo eu quero pegar. Às vezes quero apenas tocar. Depois o que eu toco às vezes floresce e os outros podem pegar com as duas mãos.”

Clarice Lispector

RESUMO

CARVALHO, Letícia Romero de. Discursos de professoras sobre os corpos de meninas e meninos na Educação Infantil. 2020. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal de São Carlos *campus* Sorocaba, Sorocaba, 2020.

O objeto da presente pesquisa são os discursos de professoras sobre os corpos de meninas e meninos na Educação Infantil. Seus objetivos foram compreender como essa dimensão está presente no espaço escolar, especificamente na Educação Infantil e descobrir se na formação de professores e professoras têm existido tempos de conscientização sobre a importância de se trabalhar o tema. A pesquisa qualitativa, de caráter bibliográfico, verificou a importância de se pensar sobre as questões de gênero e sexualidade desde a primeira infância no espaço escolar, sendo que a escola é um ambiente que pode tanto ser potencializador de amarras sociais que perpetuam o preconceito e acentuam as relações de poder essenciais para a manutenção de uma sociedade patriarcal e sexista ou lugar de educação respeitosa e contrária à construção de preconceitos. Além da realização do levantamento bibliográfico, foi aplicado um questionário com três professoras de um Centro de Educação Infantil (CEI) da cidade de Sorocaba, S.P. Foi verificada a necessidade de uma formação que contemple a discussão sobre a construção dos papéis de gênero na infância e que amplie o olhar de profissionais da Educação Infantil para a criança pequena e sua relação consigo e com o outro, compreendendo a gama de possibilidades que existem no “ser feminino” e “ser masculino”.

Palavras-chave: Educação Infantil. Gênero e Educação. Formação de Professores. Prática Pedagógica.

ABSTRACT

CARVALHO, Letícia Romero de. Teachers' speeches on the education of the bodies of boys and girls in early childhood education. 2020. Undergraduate thesis (Licenciatura in Pedagogy) - Federal University of São Carlos *campus* Sorocaba, Sorocaba, 2020.

The object of this research is the teachers' speeches about the bodies of girls and boys in Early Childhood Education. Its objectives were to understand how this dimension is present in the school space, specifically in Early Childhood Education, and discover whether there have been times of awareness in teachers' education about the importance of working on the topic. Qualitative research, of bibliographic character, verified the importance of thinking about gender and sexuality issues since early childhood in the school space, because the school is an environment that can both promote social ties that perpetuate prejudice and accentuate the power relations essential for the maintenance of a patriarchal and sexist society or place of respectful education and contrary to the construction of prejudices. In addition to conducting the bibliographic survey, a questionnaire was applied with three teachers from a Child Education Center (CEI) in the city of Sorocaba, S.P. It was verified the need for an education that contemplates the discussion on the construction of gender roles in childhood and that broadens the view of professionals in Early Childhood Education for young children and their relationship with themselves and with others, understanding the range of possibilities that exist in "being feminine" and "being masculine".

Keywords: Early Childhood Education. Gender and education. Teacher's education. Pedagogical practice.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 CAPÍTULO I. Memorial: <i>inquietud</i>	17
3 CAPÍTULO II. Metodologia	22
4 CAPÍTULO III. Tecendo respostas às inquietações: dos retalhos rosas e azuis aos remendos adultocêntricos	28
4.1 Uma contextualização da história da Educação Infantil	28
4.2 A educação dos corpos de meninas e meninos na Educação Infantil	31
4.3 Jogos e brincadeiras de meninas e meninos	35
4.4 É menino ou menina? A necessidade em se reafirmar o gênero desde a infância	38
4.5 A formação das/os profissionais da Educação Infantil	44
5 CAPÍTULO IV. Análise dos discursos das professoras.....	54
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	58
7 REFERÊNCIAS	61

1. INTRODUÇÃO

O objeto do presente Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) são os discursos de professoras sobre a educação dos corpos de meninas e meninos na Educação Infantil. A temática se faz relevante diante das amarras sociais heteronormativas e patriarcais que acompanham o desenvolvimento humano desde que se é bebê, por meio de diversas construções sociais que contribuem com a perpetuação de preconceitos, tais como o machismo, e como a desigualdade de gênero. Entendendo, aqui, a heteronormatividade como uma norma imposta ao que devemos ser, de quem e do que devemos gostar e como precisamos nos comportar socialmente, seja dentro das relações, ou com o meio. E compreendendo o termo “patriarcal” como a ideologia que rege a estrutura social, em que privilegia os homens, mantendo mulheres em posição de inferioridade.

Os objetivos da pesquisa foram compreender como essa dimensão está presente no espaço escolar, especificamente na Educação Infantil, e também descobrir se na formação de professores e professoras têm existido tempos de conscientização sobre a importância de se trabalhar esse tema. O trabalho parte da premissa de que as práticas pedagógicas realizadas com as crianças devem se distanciar do reforço das estereotípias de gênero, da dicotomia e das expectativas pré-concebidas sobre as feminilidades e masculinidades. Isto porque acreditamos que seja essencial o combate à educação sexista desde a primeira infância, compreendendo a criança enquanto pessoa de direitos e, dentre eles, o direito de ser cuidada e educada com base no respeito por si e pelo próximo.

Compreender o que pensam professoras de Educação Infantil sobre a educação dos corpos de meninos e meninas, significa escutá-las a fim de saber como elas percebem as crianças pequenas tanto dentro da creche como na sociedade em geral e, conseqüentemente, como potencializam suas possibilidades de ser no mundo ou, ao contrário, as inibem e proíbem de um desenvolvimento livre de estereotípias de gênero. Como afirmam Vianna e Finco (2009, p. 271):

A educação infantil não só cuida do corpo da criança, como o educa: ele é o primeiro lugar marcado pelo adulto, em que se impõem à conduta dos pequenos os limites sociais e psicológicos. É o emblema no qual a cultura inscreve seus signos.

Se o gênero é fruto de relações e construções sociais, além de contribuir na manutenção das relações de poder na sociedade, é possível concluir que a escola reforça esta questão? Se isso acontece, a criança pequena tem seu corpo marcado por estes construtos de gênero também na Educação Infantil?

Pode-se dizer que a criança é introduzida às estereotípias de gênero desde o nascimento. Desde o ventre, as expectativas sobre o que ela deve fazer ou o que poderá se tornar por ser menina ou menino, já lhes são impostas ou desejadas. Uma vez que, como afirma Finco (2010, p. 184):

O desenvolvimento do corpo não se dá apenas de forma natural, mas por meio de um processo de construção social, que controla os desejos espontâneos da criança, busca reforçar o aprendizado do comportamento tipicamente feminino e masculino.

Para mais, Suzana Rangel Vieira da Cunha (2011, p. 38) acentua o fato de que:

Desde muito cedo podemos observar que as pedagogias visuais atuam sobre as crianças: os quartos dos bebês já os esperam com as cores que socialmente convencionamos atribuir aos meninos e meninas; as mamadeiras são adornadas por carros velozes ou flores; o móvel acima do berço também é repleto de figuras, formas, cores que previamente foram instituídas para cada gênero. [...]

Diante desta percepção, a pesquisa busca problematizar se estes artefatos culturais e sociais estão presentes também no contexto escolar. Bem como se os/as adultos/as que convivem e se relacionam com as crianças pequenas no espaço escolar contribuem para reforçar estes marcadores de gênero; e se as brincadeiras, tão importantes no desenvolvimento e para aprendizagem das crianças, são reforçadas pelo gênero ou são ofertadas de maneira livre.

A análise dos discursos de professoras de Educação Infantil pretende responder a estas inquietações, trazendo a questão de gênero na escola à pauta do campo da formação de professoras e professores. Para isso, foi realizada uma pesquisa bibliográfica com inserção em campo, que envolveu a aplicação de um questionário com três professoras de um Centro de Educação Infantil (CEI) da cidade de Sorocaba.

O quadro teórico foi constituído por pesquisadoras experientes na área, tais como Daniela Finco (2007, 2010), Guacira Lopes Louro (1997, 2019), Claudia Vianna e Daniela Finco (2009), Susana Rangel Vieira da Cunha (2010, 2011), Márcia Buss-Simão (2013), Camila Asato Ohouan (2015), Ana Lúcia Goulart de Faria (2006), Vera Lúcia de Oliveira Gomes (2006). Além destas, outras referências foram somadas à pesquisa durante a etapa de levantamento bibliográfico, apresentada no Capítulo II.

O tema aqui pesquisado se faz relevante quando pensamos na criança enquanto sujeito de direitos que deve ter a liberdade de ser e se colocar no lugar que quiser. Ao limitarmos suas possibilidades de brincar, de se relacionar ou se vestir, por exemplo, interrompemos também sua potencialidade de imaginar, criar e ser.

E, quando fazemos isso em razão do gênero, alimenta-se a cultura vigente heteronormativa, branca e patriarcal. Já que, além de pré-determinar papéis sociais, delimita-se o que se faz ou sente ao representá-los. E “se ser menina e ser menino fosse apenas uma construção biológica, não seria necessário tanto empenho para defini-los rotineira e reiteradamente como tal”. (FINCO, 2010, p. 27)

Como, então, contribuir para uma construção no desenvolvimento das crianças isenta de sexismo e do reforço a uma cultura machista e segregacionista, sem a proposta de uma desconstrução destes papéis dicotômicos e limitantes? É possível pensar em equidade sem permitir aos corpos que sejam livres?

A fim de responder a tantas inquietações, a pesquisa começou a ser pensada no início do ano de 2019, a partir das primeiras conversas com a orientadora do trabalho, vindo a ser realizada primeiramente dentro do Programa de Iniciação Científica e Tecnológica (CoPICT) da Pró-Reitoria de Pesquisa da UFSCar, com início em 01/08/2019 e vigência de 12 meses, na modalidade “sem remuneração”.

Optou-se por, durante a Iniciação Científica, empreender o aprofundamento da etapa de levantamento bibliográfico, de leituras, fichamentos, debates sobre os textos com a orientadora e com os membros do Grupo de Pesquisa sobre Infância, Arte, Práticas Educativas e Psicossociais (GIAPE), realizando posteriormente a coleta de dados e as análises das respostas das professoras na continuidade que a pesquisa teve durante a construção do TCC.

Assim sendo, o trabalho foi estruturado da seguinte maneira: como primeiro capítulo foi elaborado um memorial que destaca momentos mais significativos e experiências que posso reconhecer como sendo mais marcantes que me trouxeram até o momento em que eu mesma levanto os questionamentos que são tema dessa pesquisa e os trago para o foco da minha formação como pedagoga.

No segundo capítulo apresento como se dará a metodologia utilizada para a concretização da presente pesquisa, descrevendo desde o levantamento bibliográfico, até o caminho pelo qual optei conversar com as autoras e os autores, bem como a maneira que escolhi analisar os discursos das professoras que me cederam respostas acerca do tema.

O terceiro capítulo é o espaço em que dialogo com as autoras e os autores, trazendo minhas percepções e afirmando-as ou complementando-as com a contribuição de pesquisas de pessoas que estudam há mais tempo as questões de gênero e sexualidade. Pude sustentar minhas argumentações com aquilo que pesquisaram autoras como Daniela Finco (2007, 2010), Claudia Vianna e Daniela Finco (2009), Suzana Rangel Vieira da Cunha (2010, 2011), Fernanda Roveri (2012), Guacira Lopes Louro (1997, 2019), entre outros nomes que permitiram ampliar meu

olhar a respeito de um tema que tanto me inquieta. Decidi, neste capítulo, por meio de subtítulos, discorrer brevemente sobre a história da Educação Infantil no Brasil, falar sobre as brincadeiras e como elas são pensadas distintamente entre os gêneros; trazendo, ainda, um pouco sobre minha experiência como educadora e, em um último subtítulo, problematizo sobre a formação de professoras e professores voltada às questões de gênero e à sexualidade.

E, por fim, no quarto capítulo me proponho a analisar os discursos de três professoras de Educação Infantil sobre as questões de gênero e sexualidade na escola, por meio de suas respostas a um questionário enviado a elas por *e-mail*.

2. CAPÍTULO I. Memorial: *inquietud*

Pensar sobre as raízes que nos motivam à certa inquietação, tem profundidade de tantas formas! Tem profundidade no sentido de se auto observar. Tem profundidade quando se olha com mais cuidado para as relações que se teve até aqui e, as percebendo melhor, se descobre pedaços de história que não foram esquadrihados e, por isso, também nunca foram narrados. Escrever um memorial requer aprofundamento no sentido justamente de acolher o fragmento, aquele que nunca foi percebido e que, entretanto, passa a ganhar sentido agora, sendo relatado e meditado aqui.

Decidi iniciar meu memorial falando sobre as profundidades de produzi-lo, para enaltecer o significado da prática do autoconhecimento. Enxergar apenas as superfícies de si mesma/o, é também fazer isso com o mundo. O surgimento de provocações às vivências só se dá quando a vida que se leva mostra os nós que a prendem às predeterminações de ideais e valores. E isso só é possível quando se toma a decisão de não aceitar apenas o que é visível.

O motivo pelo qual se pensa em mudar uma realidade ou repensar uma estrutura, nem sempre provém diretamente de motivações coletivistas. Por vezes, a motivação primordial parece nascer de situações ou relações pessoais que nos inferiorizam, desvalidam, deslegitimam ou, até, negligenciam por meio de opressões que nos violentam, podam, vigiam ou punem. Somente com os estudos que proporcionam maior maturidade passa a ser possível perceber o quanto as violências que acontecem em nível pessoal são instigadas por questões sociais mais amplas. Se dar conta desta posição, se conscientizar sobre as relações de poder que nos impedem de ser livres, ou, como Paulo Freire enfatiza, nos impede de “passar a ser” pessoa por meio de um processo de humanização e deixar o “não ser”, o não existir, que se constrói na coisificação que o opressor insiste em produzir, é perceber-se agente da sua própria realidade.

Mas é importante que nos atentemos para o fato de que o incômodo e a vontade de lutar por algo pode emergir a partir de necessidades e convicções individuais. Os direitos trabalhistas das mulheres, por exemplo, começaram a ser pensados a partir da revolta de mulheres brancas e burguesas, que se sentiam inferiorizadas em relação aos homens e, além disso, precisavam de espaços adequados para os seus filhos e filhas enquanto trabalhassem. Mulheres pobres já trabalhavam há tempos nas fábricas e tinham filhos e filhas; mas foi só a partir do momento em que mulheres com alto poder aquisitivo quiseram espaço no mercado de trabalho, é que as que já pertenciam à classe trabalhadora passaram a ser vistas como mães que também precisavam de um ambiente para as crianças.

Da mesma forma, apesar de, a princípio, acreditar que meu olhar para as questões de gênero partiu de um incômodo com as injustiças que existem na sociedade como um todo, quando penso nas inquietações que motivaram meu interesse pela pesquisa sobre as questões de gênero e sexualidade na infância, chego à Letícia que foi estimulada desde cedo, através das culturas social e visual, a brincar de boneca, passar batom ou gostar da cor rosa. A quem foi imposta a atração por meninos (ou pelas características deles) e a repulsa ao sexo. A quem disseram que precisaria ser mãe e casar-se com um homem que provesse a casa.

O exercício de revisitar memórias, me fez percorrer por caminhos desconhecidos até chegar à Letícia de 2020, com 22 anos e licencianda de Pedagogia. Os primeiros tropeços dentro deste percurso me levam ao meu nascimento. Eu não me lembro, de fato, de como foi o dia de meu nascimento, mas pude vivenciar o momento em que minha mãe descobriu sua gravidez, por meio das memórias dela. Já que uma pessoa, segundo Vigotski (2019, p. 27), “[...] tendo por base a narração ou descrição de outrem, [...] pode imaginar o que não viu, o que não vivenciou diretamente em sua própria experiência”.

Minha mãe descobriu estar grávida de mim aos 21 anos, quase a idade em que estou agora. Ela precisou deixar a faculdade de Ciências Contábeis, decidiu morar junto com o meu pai e se manteve em um emprego que a explorava porque sabia que, agora, outra pessoa dependia de sua estabilidade. E, a partir disso, mesmo sem ter a lembrança concreta, mas lembrando-me através das memórias de minha mãe, é que posso dizer que vêm minhas primeiras inquietações sobre gênero e sexualidade. Enquanto mulher, minha mãe precisou abandonar planos para maternar. O mesmo não acontece, geralmente, a um homem. Homens não precisam, de acordo com a nossa cultura, desprender-se da carreira, dos sonhos ou planos por conta de um filho ou uma filha. Mulheres, muitas vezes, nem chegam a ser contratadas pelo risco de engravidar.

Nascendo em meio a este contexto, meus próximos passos por entre memórias concretas ou não, levam-me aos brincos em minhas orelhas antes de meu primeiro ano de vida. O que faz um/a adulto/a pensar que tem o direito de furar um corpo que não é seu sem consentimento? E o que os/as faz mensurar a dor que as bebês sentem, como se fossem sua? Utilizo aqui o artigo “as” para explicitar que esta é uma violência cometida para marcar os corpos de meninas, muitas vezes, apenas alguns dias após o seu nascimento. Há uma necessidade de diferenciar os corpos de meninas e meninos e os brincos são um dos primeiros marcadores de gênero da vida de uma menina. Olhando para as fotos da época em que eu era bebê, observar minhas orelhas é o que mais me incomoda hoje em dia. Seguido pelo desconforto ao ver os vestidos que nitidamente inibiam meus movimentos.

Roupas e desconforto são duas palavras que seguem juntas durante a vida de uma menina. Uma de minhas memórias, traz um de meus aniversários. Eu estava completando três anos e usava uma roupa de sereia que barrava movimentos mais bruscos como o de correr. O que me ensinavam ali, naquele dia? Me ensinavam quem eu deveria querer ser. Uma sereia, a princesa Ariel. A mesma que trocou a liberdade de percorrer os mares e de cantar, para estar junto a um homem que mal conhecia. Me ensinavam que as roupas devem ser desconfortáveis para que eu pudesse ser uma princesa bonita. E me ensinaram que tudo isso deveria ser prioridade, em detrimento à minha liberdade de brincar, por exemplo.

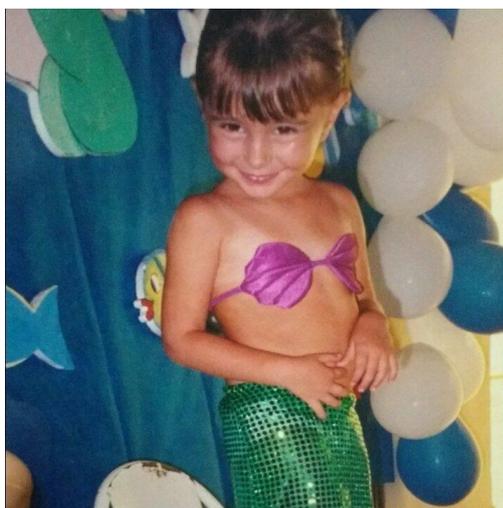


Figura 1: “Sereia fora d’água”. Fotografia do acervo da autora.

E essas vestimentas foram apenas o início dos marcadores de gênero que perduraram ao decorrer de minha infância. Desde os uniformes que as escolas impunham com diferenciação de gênero, até as cores “proibidas” para se vestir em razão da genitália, marcaram o “certo” e o “errado”. Dicotomia esta que determinam as escolhas e encaminham as identidades de meninos e meninas durante a vida. E sinto que foi o que aconteceu comigo.

Para além de marcas por meio das roupas, vêm as marcas através de discursos. Quando adultos percebem o poder de sua fala na relação com a criança, essas marcações de gênero são realizadas para além dos simbolismos visuais; reforça-se expectativas sobre as crianças e os adolescentes por meio da fala.

Lembro-me de, aos meus aproximadamente 12 anos, terminar de almoçar na casa da minha avó paterna e ela e todos os outros familiares que estavam na mesa, começarem a exigir que eu lavasse a louça. A justificativa era que a minha futura sogra teria más impressões sobre mim se eu não lavasse a louça na casa dela. Afinal, que tipo de mulher não sabe lavar louça ou não se prontifica para tal? E mais, além de pensar coisas negativas sobre mim, pensaria que a

minha mãe não havia me ensinado e, assim, teria más impressões sobre ela também. Eu tinha apenas doze anos e já era cobrada sobre casamento e afazeres domésticos, enquanto meu primo jogava *vídeo game* na sala.

Na época, a naturalização dos estereótipos de gênero não permitiu com que eu percebesse as problemáticas em situações como essa. E, assim, o meu primeiro relacionamento amoroso, aos 16 anos, seguiu as regras que eu ouvia dos meus familiares e na igreja. Eu frequentava a igreja católica e era instruída em relação ao meu comportamento como mulher cristã, bem como sobre minhas vestimentas e meus princípios. Todas estas normas incentivavam a submissão da mulher em relação ao homem e estipulavam papéis aos gêneros na sociedade. Recordo-me de como eu me obrigava a ajudar nos afazeres domésticos na casa da família deste meu namorado. Enquanto ele, os irmãos, o pai, o avô e os tios conversavam na mesa, eu e a namorada do irmão dele dividíamos a louça toda dos almoços ou jantares.

Revisitando essas lembranças, é nítido o privilégio que meu ex-namorado e os homens da família dele tinham em relação às mulheres. Mas ficou nítido também para mim, os significados que eu dava a essas situações antes e como as percebo hoje.

O fato é que estas ocasiões aconteceram e reforçaram os estereótipos de gênero. Entretanto, foi a ressignificação que dei a elas, que geraram as minhas inquietações. Mulheres vivenciam situações como essas as quais eu trouxe, diariamente. Mas nem todas dão o mesmo sentido a elas, porque temos contextos históricos e sociais distintos.

O significado com o qual vesti essas histórias e a minha forma de perceber o mundo, fez com que eu encontrasse uma brecha de liberdade em meio a tantas amarras sociais que nos são impostas desde a infância. Meu contato com a universidade, com a história de outras mulheres e, principalmente, com a educação, abriram estes novos caminhos. Caminhos em que encontrei a possibilidade de escrever a minha própria história.

No início deste memorial, disse sobre nossas inquietações serem individualistas, no sentido em que partem de nossas próprias vivências e buscam responder a questões que foram abertas ao decorrer de nossa trajetória. Entretanto, para mim, uma resposta perde o sentido se não contribui com o coletivo. Construímos-nos, em grande proporção, a partir das relações que temos com o outro; de que adianta encontrar maneiras de ser livre se eu o fizer sozinha?

Enquanto educadora e mulher, a minha luta reivindica a liberdade dos corpos para que todos e todas possam mover-se pela felicidade. Não há educação sem esperança, e a minha é a de um dia não precisarmos pedir licença para ser ou nos desculparmos se, por fim, sermos.



Figura 2: *Inquietud*. Elida Tessler. #vocemedasuapalavra Disponível em:
<https://www.instagram.com/p/CEvRWC9gf8-/>

Trazendo uma outra musculatura à meu corpo e ao debate, proponho uma outra imagem para ser colocada no presente, em lugar da imagem que remete à minha imobilização no passado. Trata-se de uma arte que me foi sugerida pela orientadora do trabalho. A artista plástica e professora do Departamento de Artes Visuais e do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) Elida Starosta Tessler (@elidatessler) realiza, desde 2004, um projeto denominado “Você me dá sua palavra?”

A artista pede uma palavra a pessoas com as quais se depara nas mais comuns e diversas situações do dia a dia, solicitando que esta seja escrita em um prendedor de roupas de madeira, na língua materna do interlocutor. “O fio do varal é a linha do poema anônimo, contorno de um horizonte provável, verso e reverso do cotidiano manuscrito.” (TESSLER, 2012, p. 201). Dentre tantas palavras possíveis, “inquietação” me moveu a realizar essa trajetória, a qual envolveu pedir a palavra de outras professoras para, por meio da escuta atenta, saber também de outras profissionais o que as inquieta, o que se acha em agitação. A partir da “*inquietud*”, ao contrário da paralisia da sereia fora d’água, corro!

3. CAPÍTULO II. Metodologia

A presente pesquisa bibliográfica com inserção de campo analisou de maneira crítica e reflexiva o referencial bibliográfico levantado e, como forma de cumprir seus objetivos, foi aplicado um questionário com três professoras de Educação Infantil. Optou-se por, durante a Iniciação Científica, empreender o aprofundamento da etapa de levantamento bibliográfico, de leituras, fichamentos, debates sobre os textos com a orientadora e com os membros do grupo de pesquisa, realizando posteriormente as análises das respostas das professoras para o presente Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Segundo Malheiros (2011), há quatro métodos e modelos de raciocínio para se chegar a uma conclusão com o material coletado: método dedutivo, método indutivo, método hipotético-dedutivo, dialético e fenomenológico. O método aqui utilizado é o dialético, já que se busca encontrar resultados por meio do diálogo entre as ideias das autoras e dos autores selecionados, bem como nos discursos obtidos por meio das respostas coletadas por meio de questionário. Malheiros (2011, p. 33) afirma:

Método dialético: é fundamentado na dialética e tem por princípio a contradição de ideias. Seus elementos principais são a tese (uma afirmação), a antítese (a negação da tese) e a síntese (oriunda do confronto da tese com a antítese).

Além disso, a pesquisa tem cunho qualitativo no sentido de que a análise das referências e das falas das professoras não é vista como neutra. Os resultados se dão por meio da interpretação e leitura que se faz dos dados, partindo do princípio de que a realidade só existe do ponto de vista da pessoa. Ou seja, o que é real é a interpretação que se faz de um fenômeno, não o fenômeno em si. (MALHEIROS, 2011, p. 188).

De acordo com Malheiros (2011), para uma pesquisa de caráter qualitativo, é necessário certo rigor do/a pesquisador/a, já que é importante não “se impregnar pela subjetividade”. Para tanto, a etapa do levantamento bibliográfico serviu tanto como forma de conhecer o que já foi estudado sobre esse tema, como também para que fosse possível sair das percepções iniciais e avançar para conhecimentos mais profundos.

Assim, foram utilizadas autoras que já são conhecidas e conceituadas na área da temática aqui abordada, como Daniela Finco (2007, 2010), Guacira Lopes Louro (1997, 2019), Claudia Vianna e Daniela Finco (2009), Susana Rangel Vieira da Cunha (2010, 2011), bem como foi realizada uma revisão da literatura em três bases de dados: na Scientific Eletronic

Library Online – SciELO (<https://scielo.org/>), no Portal da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade de São Paulo (<https://www.theses.usp.br/>) e no Repositório Institucional da UFSCar – RI-UFSCar (<https://repositorio.ufscar.br/>).

Para a realização do levantamento na SciELO não foi aplicado nenhum tipo de filtro: nem de localização (de países), nem de idioma, nem de ano de publicação, nem de área temática; apenas foi pesquisada a combinação de palavras-chave “gênero e educação infantil”. No levantamento no Portal da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade de São Paulo a busca foi feita utilizando a combinação de palavras-chave “gênero e educação infantil”, aplicando os filtros de busca para título e resumo. O Repositório Institucional da UFSCar foi escolhido devido à falta de referências encontradas no Sistema Integrado de Bibliotecas UFSCar (SIBi – UFSCar), já que, quando pesquisadas as palavras-chave “gênero e educação infantil”, apenas um resultado foi evidenciado. Entretanto, apesar de mais autoras e autores aparecerem no RI-UFSCar, apenas um trabalho foi considerado pertinente à pesquisa, posto que os demais resultados não se voltassem aos estudos de gênero na educação infantil em específico. Para tanto, foram utilizados os filtros de título, assunto e área temática. As referências selecionadas constam das três tabelas a seguir, as quais detalham como a revisão da literatura foi feita.

TABELA 1: Levantamento na SciELO- Scientific Eletronic Library Online

Palavra- chave	Nº de referências encontradas no total	Nº de referências selecionadas para a pesquisa	Títulos selecionados para a pesquisa
Gênero e educação infantil	93	13	<p>BUSS-SIMAO, Márcia. Relações sociais de gênero na perspectiva de crianças pequenas na creche. Cad. Pesqui., São Paulo , v. 43, n. 148, p. 176-197, Apr. 2013 .</p> <p>CIRIBELLI, Carlos José de Moura; RASERA, Emerson Fernando. Construções de Sentido sobre a Diversidade Sexual: Outro Olhar para a Educação Infantil. Psicol. cienc. prof., Brasília , v. 39, e175599, 2019 .</p> <p>FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Pequena infância, educação e gênero: subsídios para um estado da</p>

		<p>arte. Cad. Pagu, Campinas , n. 26, p. 279-287, June 2006 .</p> <p>FINCO, Daniela. Igualdad de género en las instituciones educativas de la primera infancia brasileña. Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv, Manizales , v. 13, n. 1, p. 85-96, Jan. 2015.</p> <p>GOMES, Vera Lúcia de Oliveira. A construção do feminino e do masculino no processo de cuidar crianças em pré-escolas. Texto contexto - enferm., Florianópolis , v. 15, n. 1, p. 35-42, Mar. 2006.</p> <p>KISHIMOTO, Tizuko Morchida; ONO, Andréia Tiemi. Brinquedo, gênero e educação na brinquedoteca. ProPosições, Campinas , v. 19, n. 3, p. 209-223, Dec. 2008 .</p> <p>MARIANO, Marina; ALTMANN, Helena. Educação Física na Educação Infantil: educando crianças ou meninos e meninas?. Cad. Pagu, Campinas , n. 46, p. 411-438, Apr. 2016.</p> <p>PRADO, Patrícia Dias; ANSELMO, Viviane Soares. Masculinidades, feminilidades e dimensão brincalhona: reflexões sobre gênero e docência na Educação infantil. Pro-Posições, Campinas , v. 30, e20170137, 2019.</p> <p>SILVA, Isabel de Oliveira e; LUZ, Iza Rodrigues da. Meninos na educação infantil: o olhar das educadoras sobre a diversidade de gênero. Cad. Pagu, Campinas , n. 34, p. 17-39, June 2010.</p> <p>VIANNA, Cláudia; ALVARENGA, Carolina Faria. A inserção de gênero na educação infantil: a experiência de Portugal - entrevista com Maria João Cardona. Educ. Pesqui., São Paulo , v. 44, e201844002004, 2018.</p> <p>VIANNA, Claudia; FINCO, Daniela. Meninas e meninos na Educação Infantil: uma questão de gênero e poder. Cad. Pagu, Campinas , n. 33, p. 265-283, Dec. 2009 .</p> <p>VIANNA, Claudia; UNBEHAUM, Sandra. Gênero na educação básica: quem se importa? Uma análise de documentos de políticas públicas no Brasil. Educ. Soc., Campinas , v. 27, n. 95, p. 407-428.</p>
--	--	---

TABELA 2: Portal da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade de São Paulo

Palavra- chave	Nºde referências encontradas no total	Nºde referências selecionadas para a pesquisa	Títulos selecionados para a pesquisa
Gênero e Educação infantil	2820	6	<p>ANSELMO, Viviane Soares. Educação infantil, dimensão brincalhona, gênero e profissão docente: o que as professoras e professores têm aprendido com meninas e meninos pequenas/os?. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.</p> <p>AZEVEDO, Tania Maria Cordeiro de. Brinquedos e gênero na educação infantil - um estudo do tipo etnográfico no Estado do Rio de Janeiro. 2003. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003. doi:10.11606/T.48.2003.tde-01102010-133724.</p> <p>BORGES, Divimary. Relações de gênero na infância: uma experiência na escola democrática. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidad de São Paulo, São Paulo, 2015. doi:10.11606/D.48.2016.tde-18102016-143044.</p> <p>FINCO, Daniela. Educação infantil, espaços de confronto e convívio com as diferenças: análise das interações entre professoras e meninas e meninos que transgridem as fronteiras de gênero. 2010. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. doi:10.11606/T.48.2010.tde-20042010-135714.</p> <p>GARCIA, Osmar Arruda. Marcas da experiência na formação docente em gênero e diversidade sexual: um olhar sobre o curso "Gênero e diversidade na escola" (GDE). 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. doi:10.11606/D.48.2015.tde-20072015-122633.</p> <p>OHOUAN, Camila Asato. As relações de gênero na educação infantil a partir da ótica das crianças. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.</p>

TABELA 3: Levantamento no Repositório Institucional da UFSCar (RI-UFSCar)

Palavra- chave	Nºde referências encontradas no total	Nºde referências selecionadas para a pesquisa	Títulos selecionados para a pesquisa
Educação Infantil e Gênero	497	1	BATISTA, Raquel Aparecida. Fotonarrativas de professoras da educação infantil sobre gênero: uma análise a partir das práticas pedagógicas. 151 f. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, Campus Sorocaba, 2018. Acesso em: 2020-05-26.

Além da realização da etapa de levantamento bibliográfico, o questionário cujas perguntas constam a seguir foi aplicado com três professoras de um Centro de Educação Infantil (CEI) da cidade de Sorocaba.

Foi construído um questionário com auxílio da orientadora e enviado para as professoras da Educação Infantil em seus respectivos *e-mails*. O questionário foi aplicado com professoras da escola onde a autora desse trabalho atuou como residente¹ por meio do “*Programa Residência Pedagógica (PRP)*” em 2018. O *PRP* proporciona à/ao discente que é selecionada/o, uma complementação mais prática ao estágio curricular supervisionado, articulado a uma intenção de aprimoramento à formação de professores/as. É uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores e tem por objetivo induzir o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de educação básica, a partir da segunda metade de seu curso. (<https://www.capes.gov.br/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>)

Um núcleo do *PRP* pode ser formado por um grupo contendo até: 1 docente orientador (Docente da Universidade que orienta e media os grupos), 3 preceptores (Professores/as com formação completa selecionados/as por meio de um processo seletivo e que atuam na escola em que serão desenvolvidos os projetos), 24 residentes bolsistas e até 6 residentes voluntários.

Enquanto residente bolsista, a autora atuou em salas de Educação Infantil à Ensino Fundamental I. E, a partir desta experiência, teve contato com as três professoras tendo tido a possibilidade de observar suas práticas pedagógicas diárias, bem como auxiliar e mediar algumas aulas.

¹ Nomenclatura utilizada para referir-se aos discentes selecionados pelo programa.

As professoras foram contatadas pelo Facebook para uma primeira abordagem, sendo indagadas sobre a possibilidade de responderem ao questionário. Tendo aceitado, foram enviadas as perguntas por *e-mail*, em um arquivo formato *word*, nos dias 2 e 4 de junho de 2020. As questões formuladas e respondidas pelas professoras foram:

- 1) O que, em sua opinião, é fundamental para uma educação infantil de excelente qualidade?
- 2) Durante a sua formação inicial você teve algum tipo de preparo para o trabalho da questão de gênero na Educação Infantil?
- 3) Em sua opinião, a criança pequena é capaz de fazer escolhas por ela mesma? A partir de qual idade?
- 4) A criança pequena (de 0 a 6 anos) deve ser livre para brincar do que e com o que ela quiser?
- 5) Em sua opinião, existem brincadeiras específicas para meninos e brincadeiras específicas para meninas?
- 6) Você percebe algum tipo de padrão de comportamento específico só de meninas ou só de meninos nas crianças?
- 7) Na sua opinião a criança traz consigo alguma opinião, comportamento, modo de brincar ou atitude relacionados ao modo de ser menino e ao modo de ser menina que, na sua concepção, venham da família?
- 8) Na sua opinião, existe algum tipo de opressão aos corpos de meninas e meninos na escola?
- 9) Você acredita que realiza uma prática pedagógica que ofereça as mesmas experiências e oportunidades de exploração para meninos e meninas? Em caso afirmativo, como o faz? Poderia contar alguns exemplos? Em caso negativo, poderia contar por que não?

4. CAPÍTULO III. Tecendo respostas às inquietações: dos retalhos rosas e azuis aos remendos adultocêntricos

4.1 Uma contextualização da história da Educação Infantil

A Educação Infantil é definida, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010, p. 12), como:

Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social.

Entretanto, essa definição exigiu anos de luta e resistência por parte de classes (profissionais da educação, trabalhadores/as) e movimentos. Dentre estes últimos, o movimento das mulheres determinou a concretização da obrigatoriedade das escolas de Educação Infantil para suas/seus filhas/os. Já que, dentre os direitos a serem conquistados, estava o de trabalhar longe dos afazeres domésticos e do cuidado em tempo integral da casa e das crianças. Além disso, muitas mulheres da classe trabalhadora, já exerciam funções empregatícias em fábricas e exigiam um espaço adequado para seus filhos e filhas. De acordo com Finco, Gobbi e Faria (2015, p. 9):

As mulheres, lutando pelo atendimento de necessidades básicas em seus bairros, incluíam a creche na agenda de reivindicações dos movimentos que protagonizaram, entendendo-a como um desdobramento de seu direito ao trabalho e à participação política.

No ano de 1943, foi regulamentada uma lei que exigia espaços adequados nas empresas para “guardar” as crianças as quais as mães precisavam trabalhar. Entretanto, das mais de 60 mil empresas contabilizadas no Estado de São Paulo, apenas 38 cumpriram com o requisito. Teles (2015, p. 22) afirma:

[...] aparece na CLT – Consolidação das Leis do Trabalho em 1943, como obrigação das empresas que empregam mais de 30 mulheres acima de 16 anos de manter um local apropriado para guardar os filhos de suas empregadas, no período da amamentação [...]
 [...] A pesquisa sobre as creches em empresas feita pelo Conselho Estadual da Condição Feminina de São Paulo, em 1984, revelou que das mais de 60 mil empresas existentes no Estado de São Paulo, apenas 38 tinham um berçário ou uma creche.

Ao pensar o verbo “guardar” utilizado para se pensar o cuidado da criança pequena, é possível refletir sobre a perspectiva que tinha a sociedade sobre as crianças. Guarda-se objetos, coisas, pertences; como é possível guardar pessoas?

Isso só se torna plausível, quando se considera a pessoa a quem quer se guardar, como objeto, coisa ou pertence. E era assim que a criança era concebida. Como mero acessório para o adulto; como empecilho à função social da classe trabalhadora. Ohouan (2015, p. 22), ilustra esta ideia ao afirmar que “[...] por muito tempo, a infância foi considerada um período de falta: falta de fala, falta de maturidade, de capacidade. A criança era vista como um indivíduo em formação, um vir-a-ser adulto”.

Faria (2006) faz uma provocação relevante ao afirmar que esta concepção sobre a criança se dissolveu tardiamente: somente devido aos estudos recentes acerca da infância é que se passou a perceber a criança sob outra perspectiva. Com isso, é possível observar quão tardiamente foram iniciados os estudos sobre as questões de gênero, posto que, se antes desconsiderava-se o que a criança pensava, acontecia o mesmo em relação ao que interferiria no seu desenvolvimento.

No momento pós-ditadura militar, acontecia a segunda onda do movimento feminista. Mulheres do mundo todo, uniam-se para pautar questões como violência doméstica, sexualidade e maternidade (TELES, 2015). Neste contexto libertário e progressista, o movimento trouxe a creche como essencial para a luta contra o sexismo e a ascensão da mulher no mercado de trabalho.

Logo, foi preciso desconstruir a creche como “favor” do Estado, desassociando-a da ideia de “esmola” à classe trabalhadora, ressignificando-a e trazendo-a como direito da criança, promovendo o início de um olhar desobjetificado sobre a criança e seu lugar no mundo. Conforme Teles (2010, p. 25):

As crianças começam a ser consideradas como cidadãs em desenvolvimento. As feministas exigiam creche como espaço de socialização de crianças e isso implica em adquirir qualidade profissional e condições adequadas para todos os atores envolvidos: crianças, mães, pais e profissionais. Havia palavras de ordem como: creche não é depósito de crianças; creche não é caridade, é um direito! Creche não é estacionamento! Cabe ao estado garantir políticas públicas que propiciem espaços sociais e pedagógicos para que as crianças pequenas sejam acolhidas e socializadas.

Assim, apesar do processo que desestigmatiza o papel “coisificado” da criança na sociedade; esta passou a ser vista, quando pautada agora nas políticas públicas, como coloca Maria Amélia de Almeida Teles (2015), uma “cidadã em desenvolvimento”. Não recebendo,

ainda, um olhar que reconheça suas individualidades e subjetividades próprias; transformando seu significado de “coisa” para mera etapa do desenvolvimento; um completo “vir a ser”.

Foi na Constituição brasileira de 1988 que a sociedade pôde contemplar a conquista pelo direito à creche. Além disso, assegurou aos trabalhadores e trabalhadoras das esferas do campo e da cidade, a creche ou pré-escola aos seus filhos e filhas. Finco, Gobbi e Faria (2015, p. 10) afirmam:

A Constituição brasileira de 1988 garante não só o direito das mulheres e dos homens trabalhadores, do campo e da cidade, a terem creches e pré-escolas para seus filhos e filhas, mas assegura, como opção da família, o direito da criança de 0 a 6 anos de ser educada em um contexto coletivo da esfera pública, tendo creches e pré-escolas como agências educativas.

Pelo contexto em que sua obrigatoriedade foi firmada, as creches se tornaram espaços relacionados e voltados ao cuidado da criança pequena. Diante da função social pré-determinada às mulheres em que elas têm a pré-disposição ao cuidado e à maternidade, lhes foi imbuído o papel de profissionais da educação infantil. Desta forma, além de reafirmar o papel estereotipado da mulher na sociedade, desvalidou-se a criança de 0 a 5 anos, que é colocada em uma posição passiva, a qual não necessita de estímulo à aprendizagem, fazendo do cuidado o único intuito do espaço escolar para a criança pequena. Apesar disso, assim como nos conta Faria (2006), o papel das mulheres dentro das creches foi essencial. Isto porque, foi a partir do olhar delas, que estudiosas feministas passaram a observar o comportamento das crianças fora do contexto familiar.

Mesmo que o direito à creche tenha representado um grande avanço para a história da educação pública brasileira, as questões de gênero não receberam o reconhecimento necessário. De acordo com as análises de Vianna e Unbehaum (2006), a perspectiva de gênero não foi levantada pelas políticas públicas nesta Constituição, a não ser “subsumida à noção geral dos direitos e valores”, sendo apenas pensada, por inspiração de documentos estrangeiros, a partir dos anos 2000.

Apesar de um longo percurso ainda necessário à história da educação infantil e da recente consideração acerca das questões de gênero para educação pública brasileira, é importante reiterar que a conquista deste espaço não representou apenas o direito da criança por um ambiente seguro para que suas mães e seus pais pudessem trabalhar. A creche é símbolo do início de uma resistência ao sistema que insiste em rotularizar corpos para manutenção das relações de poder, seja de raça, classe ou gênero. É a voz da criança pequena; é a conquista pelo seu reconhecimento enquanto pessoa que merece e deve ser vista e ouvida.

4.2 A educação dos corpos de meninas e meninos na Educação Infantil

Pensar sobre a educação dos corpos de meninas e meninos na Educação Infantil requer a compreensão de como eles são vistos pela sociedade. Isto porque, como bem pontua Finco (2010, p.106):

As expectativas e as marcas do gênero vão sendo impressas nos corpos de meninos e meninas de acordo com as expectativas dos adultos, que fazem parte da forma como uma determinada sociedade concebe o que significa ser menino e ser menina, e suas expectativas em relação ao seu papel de “aluna” e “aluno”

Assim, não é possível realizar uma análise crítica e reflexiva sobre como os corpos de meninas e meninos são educados na escola, sem considerar-se o contexto sócio, histórico e cultural destas crianças. E, posto que a sociedade já pré-estabeleça concepções sobre como ser menino ou menina, é preciso analisar estas determinações impostas pelo adulto sobre a criança em razão do gênero. Joan Scott (1995) define gênero de duas maneiras: o gênero como um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos; e o gênero como uma forma primária de dar significado às relações de poder.

Assim estabelece, em sua primeira definição, a diferenciação entre os sexos como uma construção social dada por meio das relações pelas quais uma pessoa passa ao decorrer de sua vida; e, em uma segunda definição, traz a questão de gênero como potencializadora e essencial para a perpetuação das relações de poder em dada sociedade.

No contexto social capitalista e patriarcal no qual vivemos, o gênero, então, segundo estas definições, além de demarcar as diferenciações entre os sexos, contribui para a manutenção de uma relação que coloca o homem em uma posição de privilégio frente à mulher.

Esse privilégio fica nítido quando refletimos sobre os papéis de gênero. Uma vez que, para que haja uma relação de poder, é preciso que existam funções sociais e que estas sejam naturalizadas. Assim, como afirma Louro (1994, p. 36), a supremacia social masculina e a subordinação feminina são explicadas como sendo de algum modo inevitáveis, ou como preferíveis. E, ainda, de acordo com Gomes (2006) a escola contribui em grande proporção para que isso aconteça. Segundo ela, a escola, “colabora com a reprodução de estereótipos ao fundamentar-se na representação patriarcal, que mantém uma estrutura hierárquica com forte conotação sexuada, fazendo do homem o princípio ativo e, da mulher, o passivo”. (GOMES, 2006, p. 36)

Essa naturalização dos papéis de gênero na sociedade ocorre de maneira sutil e, desta forma, muitas vezes eles são pontuados como biologicamente construídos. De acordo com Buss-Simão (2013, p. 941), “a identificação de meninos e meninas por meio da categoria gênero, como um dado natural e biológico e como consequência da identificação da genitália, permeou durante muito tempo a compreensão dos estudos sobre essa temática”. Entretanto, segundo Vianna e Finco (2010, p. 273), “os significados de gênero – habilidades, identidades e modos de ser – são socialmente configurados, impressos no corpo de meninos e meninas de acordo com as expectativas de uma determinada sociedade.” Além disso, de acordo com Cunha (2011, p. 80):

Nossas identidades são produzidas nas interações e experiências com o mundo, não nascemos com elas “instaladas”. Elas são formadas nas relações entre os sujeitos, os grupos, as situações, os contextos nos quais vivemos.

Desde o nascimento, espera-se de meninos e meninas, comportamentos, gestos, falas e habilidades pré-definidos/as em razão do papel de gênero que precisam assumir de acordo com suas genitálias. Meninas precisam ser mais delicadas, sensíveis; é preciso que gostem de bonecas e cor-de-rosa. Enquanto meninos não podem chorar, devem gostar de atividades mais perigosas e preferir os carros e a cor azul. Vianna e Finco (2010, p. 272) afirmam que:

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.

Se, ao nascerem, as genitálias é que demarcam o sexo das crianças, no dia a dia essa parte do corpo está coberta, o que leva à conclusão de que não se pode definir o sexo por esse meio simplesmente porque ele não é visualizado. (BUSS-SIMÃO, 2013, p. 945).

Assim, há a necessidade de uma demarcação aparente; capaz de identificar e encaixar a criança em um dos lados do gênero binário. Deste modo, como afirma Cunha (2011, p. 90), “um inofensivo marcador como a cor da roupa infantil cumpre a função de representar, nomear, situar, identificar, etiquetar e traduzir os sujeitos femininos e masculinos entre si e para os outros”.

Estes marcadores ou, como Cunha (2010, 2011) identifica, os artefatos da cultura visual voltados à infância, são essenciais à manutenção das relações de poder entre os gêneros. Isso se dá por muitos tipos de artefatos, que por vezes são objetos utilitários (como colheres, canecas, mochilas), outras vezes são imagens estampadas nas roupas, brinquedos, jogos, filmes, vídeos, materiais escolares, todos eles estabelecendo padrões visuais de azul para meninos e rosa para meninas (CUNHA, 2010). Uma vez que, ao naturalizar a segregação da infância entre

masculino e feminino, a percepção sobre essas pré definições serem construtos sociais se torna muito distante e perpetuam uma cultura patriarcal, branca e heteronormativa.

Essa perpetuação cultural fica ainda mais evidente quando se analisa a diferença da relação de professores homens com educandos/as e a de professoras mulheres com as crianças. Os estudos de Prado e Anselmo (2019), trazem a contribuição de que homens, no exercício da profissão com as crianças pequenas, conseguem praticar sua dimensão brincalhona de maneira mais fácil. Segundo as autoras, isso se justifica se considerarmos “a hipótese de que os professores homens poderiam ter maior disponibilidade corporal em suas práticas educativas, por não terem sido submetidos a uma socialização que doutrinasse seus corpos para serem preservados e considerados “frágeis” para os movimentos e brincadeiras mais intensos”. (PRADO; ANSELMO, 2019, p. 8)

As distinções feitas em relação aos corpos de meninas e meninos desde a infância, passa a refletir no cuidado que acaba sendo conduzido de maneira diferente para as meninas e os meninos, como mostra a pesquisa de Silva e Luz (2010), ao acentuarem o fato de que meninos, muitas vezes, são cuidados de maneira menos afetuosa em relação às meninas.

Exemplos como esses reafirmam que a cultura tem elementos que podem ser normatizados e naturalizados no cuidado e na educação de meninas e meninos. Para Ciribelli e Raserá (2019, p. 3), “normatizar denota selecionar uma identidade específica em relação à qual todas as outras serão hierarquizadas e avaliadas.” Assim, de certa maneira, pode causar estranheza que uma professora utilize seu corpo de maneira tão espontânea ao brincar com as crianças, mas o mesmo pode não acontecer se o educador for um homem.

Da mesma forma, ao normatizarmos a ideia de que meninas precisam cuidar de bonecas e cozinhar em suas panelas de brinquedo, enquanto meninos podem dirigir seus carros e construir prédios de blocos de madeira, por exemplo, definimos também que comportamentos que se distanciem disso, são inferiores e incorretos.

Desta maneira, a escola pode ser uma grande potencializadora destas padronizações impostas de maneira natural; posto que seja um espaço que propicie a construção das primeiras relações das crianças com outras crianças e com adultos com quem não possui vínculo familiar. Assim, como ressalta Batista (2018, p. 52), estas normatizações são capazes de “impedir que meninos e meninas inseridos nas instituições de Educação Infantil explorem de maneira natural e enriquecedora as diferenças existentes neste espaço”. Já que, “no contexto da educação infantil, existe uma educação do corpo da criança por meio da qual se inserem limites vindos das normas sociais, o que define em seus corpos as diferenças de gênero” (CIRIBELLI; RASERA, 2019, p. 3).

Ainda de acordo com Ciribelli e Rasesa (2019, p. 12), “a normatização da sexualidade e do gênero restringe, delimita e diminui o repertório de fantasias das crianças”. Apesar disso, é importante que as consideremos enquanto sujeitos que refletem, pensam e transgridem. É necessário nos distanciarmos da visão adultocêntrica que coloca a criança em uma posição passiva em relação ao adulto e suas imposições.

Desta forma, ao estudar, pesquisar e observar sobre as construções de gênero, é preciso conceber a criança enquanto ser ativo neste processo. Apesar da grande influência do meio, especialmente das relações que a criança tem durante sua vida, é preciso enxergá-la como um ser que não aceita passivamente estas influências ou imposições. Isto porque, como coloca Finco (2010, p. 14), “apesar de toda bagagem de estereótipos, as crianças ainda encontram espaços para a transgressão: meninos e meninas reagem como podem e, sendo assim, algumas crianças resistem à pressão das expectativas.”

Por outro lado, é importante analisarmos estas transgressões não apenas como maneiras de resistir ao padrão dicotômico imposto; mas também como forma de revolução, trazendo novas maneiras de “ser feminino” e “ser masculino”. Ademais, como afirma Louro (1997, p.34):

A concepção dos gêneros como se produzindo dentro de uma lógica dicotômica implica um polo que se contrapõe a outro (portanto uma ideia singular de masculinidade e de feminilidade), e isso supõe ignorar ou negar todos os sujeitos sociais que não se "enquadram" em uma dessas formas

Diante disso, é eminente que a escola, enquanto lugar em que a criança convive, constrói e se relaciona, propicie espaços que proporcionem possibilidades para as múltiplas formas de ser. Todavia, segundo Louro (1997, p. 57), a escola:

[...] se incumbiu de separar os sujeitos — tornando aqueles que nela entravam distintos dos outros, os que a ela não tinham acesso. Ela dividiu também, internamente, os que lá estavam, através de múltiplos mecanismos de classificação, ordenamento, hierarquização. A escola que nos foi legada pela sociedade ocidental moderna começou por separar adultos de crianças, católicos de protestantes. Ela também se fez diferente para os ricos e para os pobres e ela imediatamente separou os meninos das meninas.

Ainda segundo Louro (1997, p. 64):

Currículos, normas, procedimentos de ensino, teorias, linguagem, materiais didáticos, processos de avaliação são, seguramente, loci das diferenças de gênero, sexualidade, etnia, classe — são constituídos por essas distinções e, ao mesmo tempo, seus produtores.

Tendo em vista que a escola é produtora de diferenças e, dentre elas, do sexismo, é preciso encontrar maneiras de resistir a este sistema que insiste em enquadrar, segregar e marcar os corpos. E se, como coloca Louro (1997, p. 85):

[...] admitimos que a escola não apenas transmite conhecimentos, nem mesmo apenas os produz, mas que ela também fabrica sujeitos, produz identidades étnicas, de gênero, de classe; se reconhecemos que essas identidades estão sendo produzidas através de relações de desigualdade; se admitimos que a escola está intrinsecamente comprometida com a manutenção de uma sociedade dividida e que faz isso cotidianamente, com nossa participação ou omissão [...] encontramos justificativas não apenas para observar, mas, especialmente, para tentar interferir na continuidade dessas desigualdades.

Enquanto pedagogos e pedagogas é nosso dever assegurar uma educação que proporcione experiências distantes das estereotípias de gênero, raça e classe. É necessário pensar no espaço o qual a criança está inserida e nas práticas pedagógicas oferecidas. Contemplando, como inscreve as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010), a garantia à criança à diversidade e à novas maneiras de sociabilidade que permitam um “rompimento das relações de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa” (DCNEI, 2010, p. 17).

Uma ideia importante é levantada por Finco (2007), quando afirma que são as próprias crianças que mais resistem aos modelos que os adultos impõem na escola, encontrando uma brecha ou outra para poder expressar a corporeidade em todas as suas necessidades. Assim, a pesquisadora menciona que precisamos viabilizar espaços e tempos na escola para as crianças lidarem com o corpo de forma afetiva, tendo respeitado seu ponto de vista.

4.3 Jogos e brincadeiras de meninas e meninos

Vigotski (2018) em seu livro *“Imaginação e criação na infância”* com tradução de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes, apresenta a imaginação como produto da realidade, propondo que a ideia do senso comum que a coloca como inteiramente subjetiva e advinda de maneira inata, não possui fundamentos. Desta forma, a imaginação é também, assim como as preferências, concepções e ideias, uma construção social. Para o autor, “a primeira forma de relação entre imaginação e realidade consiste em que toda obra de imaginação constrói-se sempre de

elementos tomados da realidade e presentes na experiência anterior da pessoa.” (VIGOTSKI, 2018, p. 22).

Quando pensamos sobre a criança pequena, é necessário tomar a imaginação como essencial em seu processo de construção de identidade, além de conhecimento sobre si e o outro. Desta maneira, com embasamento na definição e reflexão que faz Vigotski sobre o imaginar, a realidade apresentada à criança é a mesma que sustentará seu processo imaginativo.

Durante a brincadeira com brinquedos ou não, as crianças imaginam, criam e ressignificam; portanto este processo está intrinsecamente ligado ao que ela vive e observa, bem como aos espaços que a ela são dispostos.

Desta maneira, quando se apresentam possibilidades segregadas entre os gêneros feminino e masculino, por exemplo, limita-se também o processo de imaginação e criação da criança, contrariando o que garante as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010), que tem como um de seus princípios, o estético, “da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais.” (DCNEI, 2010, p. 16).

Quando uma menina é exposta a, majoritariamente, ambientes cor-de-rosa, bonecas, utensílios domésticos de brinquedo e é estimulada a filmes e histórias em que a personagem que a representa são mulheres cobertas por estereótipos do que é ser “feminina”, sua capacidade imaginativa se baseará nestes marcadores e, conseqüentemente, suas brincadeiras e preferências por brinquedos também. Já que “por meio de brinquedos e brincadeiras, as crianças sofrem internalizações de ideologias relativas ao contexto sociocultural e político do qual fazem parte” (AZEVEDO, 2003, p. 44). Ainda que isso, segundo Azevedo (2003), Finco (2007, 2010), Louro (1997, 2019) e Butler (2019), não seja aceito pelas crianças de maneira passiva.

Fernanda Theodoro Roveri (2004), faz um estudo sobre a boneca *Barbie* e sua influência na maneira como meninas do mundo todo enxergam seus corpos, bem como nas expectativas sobre o que uma menina precisa ser ou fazer. Segundo ela:

[...] Barbie não tem se importado se a criança brinca com ela ou não, seu principal interesse é fazer da menina uma colecionadora de cada produto novo lançado no mercado, para conseguir fixar seu emblema cor-de-rosa. (ROVERI, 2004, p. 39)

O mercado não apenas estimula o consumo tornando o brinquedo como “uma necessidade” para as crianças, mas contribui para manutenção de uma sociedade sexista. Já que proporciona expectativas sobre o ser/fazer do menino e da menina, guia suas preferências e

escolhas e estimulam as brincadeiras com estas estereotípias de gênero. Isto se pode notar também nas brincadeiras de papel ou jogos de faz de conta, influenciados pelo consumo cultural das produções cinematográficas direcionadas às crianças, assim como verificou Nicoli Motta (2019). Tendo analisado filmes da *Walt Disney Animations Studios* desde 1938 até o momento atual, olhando com atenção para o papel das princesas desde então até as denominadas “princesas contemporâneas”, a pesquisadora observou que o comportamento das princesas dos filmes influencia as crianças pequenas em idade escolar, disseminando a ideologia machista, no sentido de reforçar a necessidade da mulher precisar ser aceita por um homem, se moldando às expectativas masculinas.

Quando fazemos um recorte desta produção de estereótipos para escola, é preciso considerar as brincadeiras como a maneira mais sutil e naturalizada para isto, já que, segundo Kishimoto e Ono (2008, p. 210), “nos processos de socialização e formação da identidade das crianças constroem-se práticas de escolha de brinquedos e de brincadeiras por gênero e por sexo e criam-se os estereótipos”.

É preciso também perceber o espaço disposto à criança pequena na escola em que estas brincadeiras são dadas. Isto porque este é essencial no estímulo a segregação e direcionamento de meninos e meninas para brinquedos e brincadeiras em razão do gênero. Uma vez que há, de acordo com Cunha (2011, p. 112) “[...] uma ação de refletividade, ou seja, uma ação de espelhamento entre esses lugares, tornando os ambientes escolares suscetíveis às culturas”.

Assim sendo, os espaços na escola limitam e reforçam as possibilidades de meninas e meninos em suas brincadeiras e interações. São, também, ferramentas para a manutenção dos papéis sociais impostos implicitamente aos gêneros na sociedade.

Geralmente, nos espaços destinados para “as meninas”, há uma predominância de brinquedos relacionados ao mundo doméstico, por exemplo, o que potencializa a naturalização de uma preferência e aptidão de mulheres pelo cuidado ao lar. O que problematiza Azevedo (2003) quando coloca:

[...] é interessante observar que o senso comum correlaciona as brincadeiras de meninas com bonecas com a sua possível (futura) maternidade; porém, aos meninos não é atribuído nenhum brinquedo correlacionado a sua possível paternidade quando adulto, como se fosse exclusividade do sexo feminino ter filhos e cuidar deles. (AZEVEDO, 2003, p. 49)

Além disso, Cunha (2011) aponta para a questão das cores que os brinquedos e os espaços comumente têm; brinquedos ligados ao mundo doméstico, por exemplo, são, majoritariamente, cor-de-rosa e, como as cores também são genereficadas, procuram atingir e reforçar o interesse das meninas. Cunha (2011, p. 121) observa que:

É interessante ressaltar ainda sobre os brinquedos “domésticos” a características de suas cores, pois, na sua maioria, esses brinquedos são produzidos na cor rosa e lilás de restrita associação ao feminino. [...] o papel da cores vem enfatizar a destinação do próprio objeto As imagens pesquisadas amplamente em diversos meios midiáticos e nas próprias lojas de brinquedos nos forneceram subsídios para considerar como a cor nos brinquedos infantis exerce o poder de representar e diferenciar o público (feminino ou masculino) que irá comprar brincar e utilizar tais artefatos.

As brincadeiras, os brinquedos e os espaços em que se constroem a relação destes com a criança, se tornam ferramentas para manutenção das relações de poder e das funções sociais pré-determinadas para meninos e meninas. Em outras palavras, de acordo com Finco (2010, p 134):

As brincadeiras na Educação Infantil podem estar servindo, por meio de estratégias sutis, como um recurso para a produção de relações desiguais de gênero. A brincadeira não é vista simplesmente como um contexto no qual a interação ocorre, mas como um fenômeno que tanto produz como é produzido por relações de poder e gênero.

As expectativas engessadas sobre as masculinidades e feminilidades podem influenciar na maneira como meninas e meninos pequenas/os se vêem, percebem o outro e compreendem o funcionamento das relações. Isto porque, assim como nos afirma Gomes (2006, p. 36),

“ao final da primeira infância, o cérebro de uma criança já desenvolveu os amplos contornos de sua auto-estima, de senso de moralidade, responsabilidade e empatia, de aprendizado, de relacionamento social, bem como já interiorizou as crenças e valores culturalmente determinados [...]”.

Daí a importância de a escola proporcionar espaços que disponham possibilidades e profissionais da educação que reflitam sobre sua prática e estejam aptos a proporcionar uma experiência pedagógica e de cuidado que garanta um repertório rico em diversidade, cultura e distante de perspectivas que estereotipam a infância.

4.4 É menino ou menina? A necessidade de se reafirmar o gênero desde a infância

A partir de minha experiência enquanto profissional da educação, posso afirmar: é desafiador entrar em uma sala de aula pela primeira vez. Acredito que o desafio consiste na expectativa sobre a reação das crianças: será que serei aceita? Conforme os dias passam, esse sentimento se transforma na vontade de querer ser respeitada pelo encantamento de ensinar. E este último é o sentimento que habita em mim até os dias atuais.

No início, sem grande repertório teórico e prático sobre a educação, minha concepção de educar era relacionada às transferências de habilidades como a leitura e a escrita. Imaginava que o respeito das/dos educandas/os se daria a partir do momento em que eles e elas percebessem que eu tinha esta capacidade. A de transferir conhecimento.

Ao longo da graduação, pude ressignificar esta concepção bancária de educação, que considera o/a educando/a como um depósito pronto para receber ensinamentos. Com as contribuições de autores como Paulo Freire, das professoras e dos professores e de meus colegas e de minhas colegas, logo compreendi que o ensino-aprendizagem é uma construção dialética, que parte dos dois lados da relação educador/a-educando/a. Assim, pude reconstruir também o meu olhar sobre o respeito e o encantamento que tanto busco quando estou na sala de aula, descobrindo que, sim, deve haver afeto ao ensinar; me distanciando dessa privatização do sentir a partir da qual a escola é construída. Para bell hooks (2019, p. 154)

Persistentes distinções entre o público e o privado fazem-nos acreditar que o amor não tem lugar na sala de aula [...]

[...]

[...] realmente não se espera ou não se exige que nós de fato nos importemos com ensinar de modo extraordinariamente apaixonado e diferente.

Perceber que também aprendo enquanto ensino durante esta relação horizontal e afetiva que é necessária no processo de ensino-aprendizagem, foi essencial para construir um olhar que enxerga a criança como ser do presente e não como sujeito em construção para o futuro. E, a partir disso, o respeito pelo/a educando/a passa a ter outro significado.

Respeitar passa a ser sinônimo de humanizar a criança; ela não pode ser vista como objeto pronto para ser lapidado. É preciso compreendê-la como ser de direitos e que, entre eles, está o direito de ser livre para se desenvolver integralmente. E ser livre, aqui, não deve ter parênteses. As brincadeiras, se não ameaçam sua vida ou sua integridade física, não devem ser limitadas. Suas roupas não devem ser pré-determinadas. Suas maneiras de ser, precisam ser valorizadas. Uma vez que, em um ambiente que oferece uma educação de excelente qualidade, como afirma o documento “Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças” (MEC, SEB, 2009): “nossas crianças têm direito a desenvolver sua autoestima, meninos e meninas têm os mesmos direitos e deveres e nossas crianças, negras e brancas, aprendem a gostar de seu corpo e de sua aparência”

Entretanto, a educação que recorrentemente temos, insiste em inscrever sua cultura dualista embasada nos gêneros nos corpos de meninos e meninas, recorrendo à naturalização dos comportamentos, das preferências e dos tipos de relação que têm as crianças. “É curioso

observar, no entanto, o quanto essa inclinação, tida como inata e natural, é alvo da mais meticulosa, continuada e intensa vigilância [...]” (LOURO, 2019, p. 19)

Daniela Finco (2010) já apontava para a necessidade em reafirmar esses marcadores de gênero, quando, se eles fossem verdadeiramente inatos, isso não precisaria ser feito. Os artefatos culturais e visuais, os brinquedos impostos, bem como as falas que ditam aos corpos como devem ser ou o que devem fazer, são elementos essenciais ao projeto de manutenção de uma sociedade que prescreve papéis às pessoas em razão de suas genitálias. E isso tudo media a fundamental relação de poder que subordina uns, em detrimento a outros. Em outras palavras, como salienta Louro (2019, p.19):

[...] podemos afirmar que as identidades sociais e culturais são políticas. As formas como elas se representam ou são representadas, os significados que atribuem às suas experiências e práticas é, sempre, atravessado e marcado por relações de poder.

Pensando na manutenção para a permanência destas relações de poder, fica nítida a falta de neutralidade que há nas identidades de gênero. E, mais que isso, se torna evidente a razão dos esforços constantes para biologizar estas marcações, que nada têm de biológicas. E, como afirma Louro (2019), estas marcas necessitam se sustentar em núcleos como a família, a escola, a mídia, a igreja e as leis, já que, como justifica Gomes (2006, p. 36), “a ação de estruturas sociais como a família, com seus valores e crenças, incidindo sobre o comportamento de crianças, desde a primeira infância, leva, por meio de estratégias sutis e refinadas, a um aprendizado quase natural.”

Ademais, a fim de sutilar estas diferenciações de gênero produzidas socialmente, é necessário que os próprios sujeitos, homens e mulheres, contribuam para reafirmar a ideia de que a masculinidade e a feminilidade são conjuntos de características inatas ao ser humano. E, assim, há também “um investimento continuado e produtivo dos próprios sujeitos na determinação de suas formas de ser ou “jeitos de viver” sua sexualidade e seu gênero.” (LOURO, 2019, p. 31)

Em contrapartida a essa incansável busca por fortalecer a cultura de segregação de gênero, há por parte da escola a incumbência social de silenciar a sexualidade de meninos e meninas. Por um lado, busca-se orientar a forma ideal de ser, vestir-se ou se relacionar, encaminhando para uma naturalização da heterossexualidade; por outro, polemiza-se as questões sexuais, podando a curiosidade das crianças sobre seus corpos. Assim, cria-se a ideia de que:

Um homem ou uma mulher “de verdade” deverão ser, necessariamente, heterossexuais e serão estimulados para isso. Mas a sexualidade deverá ser adiada para mais tarde, para depois da escola, para a vida adulta. É preciso manter a “inocência” e a “pureza” das crianças (e, se possível, dos adolescentes), ainda que isso implique o silenciamento e a negação da curiosidade e dos saberes infantis e juvenis sobre as identidades, as fantasias e as práticas sexuais. (LOURO, 2019, p. 32)

Propondo-me a refletir sobre o papel da escola neste processo e, conseqüentemente, na função de educadores e educadoras na construção dos corpos de meninos e meninas, pude me atentar ao meu percurso profissional dentro de escolas. Uma das vivências que mais deixaram marcas no meu trajeto de pedagoga em formação, foi um estágio que realizei em uma escola privada, que atende crianças de 0 a 10 anos, em um espaço amplo.

Apesar desta amplitude, durante 1 ano e 6 meses, que foi o período que me mantive ligada à escola, não se observava a valorização da liberdade dos corpos ao brincar ou conversar pelas instalações. Era constante a repreensão aos alunos e às alunas que corriam pelo parque ou conversavam sobre temas os quais a escola não estava disposta a discutir ou, até mesmo, com os quais não concordava.

Mesmo que, para mim, este tipo de privação de liberdade já seja feito de maneira imperceptível nos contextos do dia a dia, o que tornava esta opressão aos corpos das meninas e dos meninos ainda mais naturalizada, era o uniforme escolar. Isto porque, apesar de a existência de uniformes, por si só, já ter o intuito de, como o próprio nome explica, uniformizar pessoas, a escola em questão fazia mais: tentava homogeneizar em razão do gênero. Meninos usavam o uniforme de cor azul e meninas, na cor rosa. O que, como estuda Cunha (2011; 2015), são os artefatos visuais necessários à continuidade da cultura heteronormativa, que se incubem de marcar os gêneros quando as genitálias de meninos e meninas estão cobertas.



Figura 3: “Rosas, azuis e um design polêmico: cores que limitam”. Fotografia do acervo da autora.

Apesar de marcadores de gênero como este insistirem em inscreverem-se nos corpos de meninos e meninas, Daniela Finco (2010) aponta para o fato de que as crianças não recebem estas imposições de forma passiva, muitas vezes transgredindo e rebelando-se a estas normas. Da mesma forma que Louro (2019, p. 31) salienta que “os sujeitos estão implicados e são participantes ativos na construção de suas identidades”; o que reafirma Butler (2019) ao dizer que os sexos são construídos e materializados socialmente, mas que isso nunca se dá de maneira completa já que “os corpos não se conformam, nunca, completamente, às normas pelas quais sua materialização é imposta”. (BUTLER, 2019, p. 195)

Diante ao papel ativo que têm as crianças na construção de suas próprias identidades, se faz necessária a criação de normas tão sutilmente capazes de convencê-las a desejarem ser como certos padrões ou fazer como ditam certas normas. Desta maneira, dentro de uma sociedade consumista como a que vivemos, vende-se não apenas o que se usa, mas também modos para se viver. E isso faz com que as regras para os comportamentos não sejam vistas como imposições, mas como desejos e, mais do que isso, como as únicas possibilidades dentro dos contextos.

Pude, inclusive, experienciar essa naturalização das imposições de padrões sociais em uma das escolas que realizei o meu estágio obrigatório; quando, em um “dia do brinquedo” pude observar e até participar da brincadeira de algumas meninas do quinto ano de uma escola municipal de Sorocaba. Elas tinham entre 10 e 11 anos, a maioria possuía a pele parda ou negra e pertenciam a uma classe econômica baixa.

Esta caracterização se faz importante a medida em que as relacionamos com o brinquedo escolhido por todas as meninas da turma. Pelo que discutiam, ficou evidente que elas combinavam de trazer a boneca Barbie todas as semanas.



Figura 4: “Barbie: tudo o que você quer, mas não pode ser”. Fotografia do acervo da autora.

O que me inquietou durante a brincadeira com as meninas, foi que todas seguravam bonecas que representavam mulheres que não se pareciam com elas fisicamente. Ouvi de uma das crianças, por exemplo, que a boneca se parecia comigo, mas que nunca seria como ela porque seu corpo era muito diferente. Além disso, as histórias que norteavam a brincadeira estavam relacionadas ao cuidado aos filhos ou filhas, bem como à falta de tempo decorrente da ausência de uma rede de apoio, à uma alimentação escassa devido à preocupação com o corpo e à chás milagrosos para emagrecimento.

Fernanda Roveri torna mais fácil o entendimento destas particularidades na brincadeira das meninas quando aponta para o fato de que “os brinquedos vêm imbuídos de normas que definem o que é permitido e o que não é permitido para cada sexo.” Não diferente, as regras para brincar com uma boneca Barbie vêm carregadas por expectativas e determinações, condicionando os modos de brincar.

Quando se pensa esta situação a partir de uma ótica biológica, entende-se que meninas são pré-dispostas de maneira inata a preocupar-se com seus corpos excessivamente, a perceberem-se mães e, ainda, solitárias. A partir deste olhar, desconsidera-se as influências a

que as crianças estão expostas desde que são bebês. Se estas características fossem genuinamente naturais, por que preocupar-se desde o útero que sexo terá a criança? Se os comportamentos masculinos e femininos surgissem independentemente de influências externas, por que então mecanismos de delimitação de gênero insistem em existir e se reafirmar?

A boneca Barbie é um ótimo exemplo dos esforços da sociedade para estipular um padrão de feminilidade. Em forma de um brinquedo inofensivo, a boneca dita mais do que um padrão de beleza, mas estipula estilos de vida a serem seguidos.

A publicidade não vende apenas a boneca, produto de plástico, ela trabalha para expandir o brinquedo no nível de uma marca, pois assim qualquer coisa pode ser da Barbie: roupas, artigos escolares, esportivos, eletrônicos, entre outros. A marca representa um modo de vida, um conjunto de atitudes, um conceito de feminilidade. [...] (ROVERI, 2012, p. 21)

Por ser uma marca, outras ferramentas, para além do brinquedo, incubem-se do papel de fortalecer os estereótipos que segregam e caracterizam os gêneros. Entre estes mecanismos, os filmes estão entre os maiores encarregados de moldar os comportamentos por meio de histórias que demonstram como meninas devem ser, bem como aquilo que precisam almejar, como afirma Roveri (2012, p. 31):

Os filmes Barbie reforçam a maneira “sensível” de como a menina deve ser instruída e promovem a boneca ao papel de atriz que vive histórias de princesas encantadas. Príncipes heróis aparecem em todas as histórias [...] e a cada uma, novo ícone do romantismo cruza o destino de Barbie para fazê-la sonhar com o amor eterno e verdadeiro que conduzirá o casamento. Assim, a celebração desse amor que se acredita ser inato à mulher e não socialmente construído dá-se a partir de um ritual composto por cenários luxuosos, roupas e penteados de gala, mostrando o triunfo do casal e a felicidade dos personagens que fizeram o bem.

Estes mecanismos, como os filmes e os brinquedos, demonstram a falta de neutralidade que há numa sociedade como a que vivemos. Não há nada, dentro da lógica capitalista, que seja feito sem intencionalidade. Os intuitos da fabricação dos brinquedos, das roupas que se vendem ou até dos filmes que se produzem, sempre acabam se relacionando com o lucro e à manutenção de privilégios. Quanto vale, então, moldar os corpos de meninas e meninos? Qual é o preço de tirar deles e delas as possibilidades de ser e estar no mundo?

4.5 A Formação das/dos profissionais da Educação Infantil

O presente trecho observa qual o espaço para a formação docente voltada ao trabalho pedagógico com a questão de gênero na Educação Infantil. Para tanto, utilizo quatro formas de

abordar a questão: a) descrevendo os conteúdos voltados à esta temática que tive durante o curso de Pedagogia da UFSCar *campus* Sorocaba, atendido no período de 2016 a 2020; b) analisando a presença dessa temática no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Pedagogia da UFSCar *campus* Sorocaba; c) mencionando os estudos no grupo de pesquisa GIAPE – Grupo de Pesquisa sobre Infância, Arte, Práticas Educativas e Psicossociais, âmbito no qual estudamos a questão de gênero na Educação Infantil e nos artefatos culturais da infância principalmente com base em Susana Rangel Vieira da Cunha (2010, 2011, 2017) e em bell hooks (2013); d) a leitura da dissertação de Osmar Arruda Garcia, denominada *Marcas da experiência na formação docente em gênero e diversidade sexual: um olhar sobre o curso "Gênero e diversidade na escola" (GDE)*, de 2015.

a) durante o curso de Pedagogia da UFSCar *campus* Sorocaba:

Durante a graduação, apenas uma das disciplinas obrigatórias é que me proporcionou o contato com a temática durante o curso: “*Educação, corpo e movimento*”, em que, por trabalhar as questões de corpo e movimento relacionadas à educação, trouxe a discussão sobre o engessamento dos corpos de meninos e meninas na escola em razão do gênero, estudando sobre tipos de brincadeiras que acontecem no espaço escolar, os esportes e danças “permitidos” para meninas e meninos, utilizando textos tais como os de Finco (2007, 2010) como fundamento teórico. Muitas das aulas eram voltadas a práticas corporais de movimento o que, para mim, fez com que a teoria estudada ganhasse ainda mais sentido.

Posteriormente, me inscrevi em uma disciplina optativa: “*Gênero, sociedade e políticas públicas*”. As aulas eram teóricas e aconteciam quinzenalmente. Para mim, talvez pelo espaço entre uma aula e outra e pela falta da prática, a temática foi construída de maneira superficial.

E, recentemente, tive a oportunidade de participar de uma ACIEPE: “*Papo de mulherzinha: construções discursivas sobre as mulheres*”. Foi uma experiência muito construtiva para mim. Isto porque, além de ser ministrada por uma mulher, as inscritas eram em sua totalidade, também mulheres. Desta maneira, as discussões no grupo agregavam e construíam além de conhecimento, muito acolhimento e empatia.

Apesar de muito contemplativas, acredito que, diante de tudo que foi exposto sobre a temática desta pesquisa, as discussões sobre gênero nas disciplinas do curso de Pedagogia na UFSCar *campus* Sorocaba são muito escassas. Há, ainda, uma banalização do tema e uma ideia de que os corpos de meninas e meninos não são parte essencial às nossas construções enquanto futuros e futuras pedagogos e pedagogas.

b) Projeto Pedagógico do Curso (PPC):

Ao pesquisar a palavra “gênero” no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Pedagogia da UFSCar *campus* Sorocaba, foram encontrados 20 resultados. Entretanto, foram em apenas três páginas de um total de 51, que a palavra “gênero” teria o significado contemplado do tema exposto neste trabalho.

Entre os tópicos presentes neste PPC, é no tópico “*Componentes Curriculares*”, visualizado na página 25 do documento, que se encontram as ementas das disciplinas obrigatórias e optativas, que iremos analisar nesta seção da pesquisa.

Apesar de o documento iniciar acentuando para o fato de que:

Em todas as áreas de formação, os alunos deverão ser capazes de respeitar as diferenças físicas, cognitivas, emocionais e afetivas dos seus educandos, identificando os problemas sócio-culturais e adotando uma política de inclusão social. Para isto, deverão desenvolver consciência, respeito e afirmação da diversidade social e cultural, estando atento às questões de classe social, raça/etnia, gênero, necessidades especiais, religião e orientação sexual. (PPC, 2010, p. 8)

Dos quarenta e seis componentes curriculares, que estavam organizados em uma tabela no documento, excluindo a linha “componentes curriculares optativos”, apenas a disciplina “*Educação Infantil*” considera a questão de gênero em sua ementa.

Dos componentes curriculares optativos, apenas a disciplina “*Gênero, Sociedade e Políticas Públicas*” é que trata sobre a temática.

Eixo	Componentes Curriculares
01 -Ciências Humanas e Sociais da Educação (844h)	<ul style="list-style-type: none"> · Introdução à Sociologia (4cred/60h) · Psicologia da Educação (4cred/60h) · Psicologia da Aprendizagem e do Desenvolvimento Humano (4cred/60h) · Leitura e Produção de texto I (2cred/30h) · Leitura e Produção de texto II (2cred/30h) · Sociologia da Educação (4cred/60h) · História da Educação (4cred/60h) · Pensamento, Linguagem e Desenvolvimento Humano (4cred/60h) · Educação, Comunicação e Tecnologias (4cred/60h) · Educação, Sociedade e Meio Ambiente (4cred/60h) · Educação e Antropologia Cultural (4cred/60h) · Educação, Corpo e Movimento (4cred/60h) · Desenvolvimento psicossocial de adolescentes (4cred/60h) · Concepções e Princípios da Educação de Jovens e Adultos (4cred/60h) · Fundamentos em Educação especial (4cred./60h) · Práticas Inclusivas e Ensino de Libras (4cred/60h)
02 - Aspectos Filosóficos da Ciência e da Educação (180h)	<ul style="list-style-type: none"> · Metodologia de Pesquisa em Educação I e II (4cred/60h) · Introdução à Filosofia (4cred/60h) · Filosofia da Educação (4cred/60h)
03 -Didática e Metodologias de Ensino (600h)	<ul style="list-style-type: none"> · Didática I -Matriz teórica do pensamento pedagógico contemporâneo (4cred/60h) · Didática II- planejamento, desenvolvimento e avaliação do processo ensino-aprendizagem (4cred/60h) · Didática III - Formação de Docente (4cred/60h) · Educação Infantil (4cred/60h) · Metodologia e Prática do Ensino Fundamental (4cred/60h) · Metodologia e Prática de Ensino da Alfabetização e Letramento (4cred/60h) · Metodologia e Prática do Ensino de Matemática (4cred/60h) · Metodologia e Prática do Ensino de Ciências (4cred/60h) · Metodologia e Prática da História e Geografia (4cred/60h) · Metodologia e Prática de Arte-educação (4cred/60h)

Figura 5: “Componentes Curriculares”. Instantâneo da página 18 do Plano Político Pedagógico da UFSCar *campus* Sorocaba.

04 - Política, Gestão Educacional e Estrutura curricular (540h)	<ul style="list-style-type: none"> · Política Educacional I e II: Estrutura e Funcionamento da Educação Brasileira (8cred/120h) · Escola e Currículo (4cred/60h) · Introdução à Educação Não-Escolar (4cred/60h) · Organização do Trabalho pedagógico e Gestão Escolar I (4cred/60h) · Organização do Trabalho pedagógico e Gestão Escolar II (4cred/60h) · Políticas Públicas em Educação (4cred/60h) · Orientação Educacional e Processos Grupais (4cred/60h) · Educação Não-Escolar e Movimentos Sociais (4cred/60h)
Eixo Integrador- Pesquisa e Prática Pedagógica (<i>eixo integrador geral</i>) (360h)	<ul style="list-style-type: none"> · Pesquisa e Práticas Pedagógicas I(4cred/60h) · Pesquisa e Práticas Pedagógicas II (4cred/60h) · Pesquisa e Práticas Pedagógicas III(4cred/60h) · Pesquisa e Práticas Pedagógicas IV(4cred/60h) · Pesquisa e Práticas Pedagógicas V(4cred/60h) · Pesquisa e Práticas Pedagógicas VI(4cred/60h)
Eixo TCC – Trabalho de Conclusão de Curso (120h)	<ul style="list-style-type: none"> · TCC I (4cred/60) · TCC II (4cred/60)
Eixo – Optativas (150h)	· Componentes curriculares optativos

Figura 6: “Componentes Curriculares”. Instantâneo da página 19 do Plano Político Pedagógico da UFSCar *campus* Sorocaba.

A disciplina “*Educação Infantil*”, demonstra que tratará da questão de gênero, mas não tem um enfoque no tema. A pauta está em meio a muitas outras, o que, na minha leitura, demonstra que não é considerada tão relevante para os estudos na matéria.

O estudo da Educação Infantil desde uma abordagem histórica. A origem das diferentes concepções de infância e propostas educacionais. Análise de fundamentos, currículos e programas pedagógicos. O lúdico e o desenvolvimento infantil: produção de brinquedos e jogos pedagógicos. A especificidade da sala de aula: planejamento, currículo, didática e avaliação na Educação Infantil. As questões relativas à: razão, gênero, corpo, necessidades especiais e diferenças em crianças de zero a seis anos. (PPC, 2010, p. 39)

Em contrapartida, a disciplina “*Gênero, Sociedade e Políticas Públicas*”, traz um olhar mais atento à questão de gênero, demonstrando a relevância da temática. Entretanto, é uma disciplina optativa, o que indica que nem todas/os as/os matriculadas/os no curso cursarão a matéria; reforçando, mais uma vez, a ideia de que, para a Universidade, a questão não é importante à formação da pedagoga e do pedagogo.

A construção histórico-social da categoria de gênero. Gênero no Brasil nos estudos étnicoraciais, sócio-ambientais, de comunidades urbanas e camponesas, e nos estudos geracionais. Percepção, identidade e estruturas de poder. Gênero e sexualidade. Gênero e Políticas Públicas. Gênero e Participação Comunitária em projetos de desenvolvimento sustentável. (PPC, 2010, p. 50)

Além disso, muitos licenciandos e licenciandas em Pedagogia conseguem realizar estágios remunerados não-obrigatórios desde o primeiro semestre. Desta forma, grande parcela dos alunos e alunas não podem se comprometer com disciplinas para além da carga horária obrigatória por semestre, o que distancia ainda mais o contato de pedagogos e pedagogas com as questões de gênero.

c) Grupo de Pesquisa sobre Infância, Arte, Práticas Educativas e Psicossociais

O Grupo de Pesquisa sobre Infância, Arte, Práticas Educativas e Psicossociais (GIAPE), foi, para além de um grupo em que pude conhecer autoras e autores novos par mim e refletir e debater sobre os textos e assuntos propostos, um espaço de acolhida.

A universidade possui sobre todos os seus âmbitos, maneiras de cobrança e pressão sutis: é preciso receber boas notas, manter a frequência, participar de projetos, realizar estágios. E, em meio a tudo isso, não há espaço para a escuta; essa exigência é normatizada e desconsidera-se que há, para além de uma vida acadêmica, um corpo que precisa descansar, ser acolhido e consumir e construir outros tipos de vivências, culturas e relações.

No GIAPE pude confortar essas angústias já que, apesar de todos e todas levarem com muita seriedade os estudos, há também momentos de compartilhar e empreender uma autorreflexão junto a companheiros e companheiras que estão dispostos a ouvir e construir.

Para mim, não há construção de conhecimento sem a relação da teoria com a vida e com o outro e, a partir do momento em que isso ficou evidente, minhas apropriações e aprendizados puderam fluir.

O grupo procura contemplar os anseios de todos em relação às múltiplas infâncias, já que as reconhecemos em sua pluralidade e nos reconhecemos plurais da mesma forma. Assim, de acordo com os contextos de vida e de formação de cada membro, inquietações surgem e direcionam as temáticas e os debates de cada encontro. Posso dizer ainda que o GIAPE foi um dos únicos e poucos espaços que me proporcionaram o contato com a minha inquietação de pesquisa, onde pude desenvolvê-la e refletir sobre ela durante a realização deste trabalho.

Tivemos a oportunidade de ler e debater sobre duas grandes autoras que contribuem demasiadamente para a discussão de gênero e sexualidade na infância: bell hooks (2013) e Suzana Rangel Vieira da Cunha (2010, 2017). A primeira, traz um recorte de classe e raça para a questão de gênero, permitindo a reflexão sobre a indissociabilidade destes para uma reflexão mais crítica acerca do tema. É impossível considerar a discussão unilateralmente; há muitas

vertentes e lutas dentro de um mesmo movimento. Ademais, a autora evidencia a necessidade de se, como no título de seu livro, “ensinar a transgredir”, pautando o nosso lugar enquanto educadoras e educadores no combate às heteronormatividades e aos preconceitos naturalizados pelo sistema.

Já Cunha (2011, 2017) discute, afirma e reflete sobre as sutilezas dos marcadores de gênero sobre os corpos de meninos e meninas desde o nascimento. A autora explicita os esforços sociais para enquadrar os corpos das crianças nos padrões de feminilidade e masculinidade tidos como corretos. E, dentre estes esforços, destaca o da escola que tem, sobretudo, seus espaços como facilitadores do reforço às estereotípias de gênero.

Diante ao que foi exposto, concluo que o GIAPE pôde contribuir com a minha formação enquanto pedagoga no sentido em que acolheu a mim e às minhas inquietações. Pude refletir, propor e estudar sobre meu tema de interesse e outros que me contemplaram tanto quanto o que me propus a estudar.

d) Marcas da experiência na formação docente em gênero e diversidade sexual

A dissertação de Osmar Arruda Garcia, *Marcas da experiência na formação docente em gênero e diversidade sexual: um olhar sobre o curso "Gênero e diversidade na escola" (GDE)*, de 2015, se torna sensível e genuína ao ponto que ele relaciona seu tema de pesquisa com as suas próprias experiências.

Osmar foi oprimido pelas marcas de gênero durante boa parte de sua trajetória escolar. No início de seu texto, ele narra uma de suas lembranças: “Na escola, por não gostar de futebol e por me relacionar melhor com as meninas, sempre sofri com xingamentos e violência verbal (não me lembro de ter sofrido violência física).” (GARCIA, 2015, p. 14)

Após alguns relatos, o autor nos contextualiza sobre a inserção da questão de gênero nas discussões para incluir a temática na educação. Segundo ele, entre as décadas de 1920 e 1930, já se discutia sobre Educação Sexual; entretanto, as justificativas permeavam em torno da educação das mulheres e a saúde e nada se relacionavam com os papéis de gênero, por exemplo. (GARCIA, 2015)

Apenas entre as décadas de 1990 e 2000 é que gênero começou a ser pensado e pautado como uma questão pertinente às políticas públicas. De acordo com Cláudia Vianna (2011, apud GARCIA, 2015, p.36), “a partir do ano de 1995, durante o governo Fernando Henrique Cardoso, as questões sobre gênero e diversidade sexual sofrem uma retomada efetiva e passam a integrar o debate na área de educação”

E foi nesta mesma época, sob a coordenação do Ministério da Educação (MEC), que se iniciou a criação do Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o ensino fundamental, com um olhar para as questões sobre gênero e sexualidade. (GARCIA, 2015).

Foi apenas, como afirma Osmar Arruda Garcia (2015), durante o governo Lula que os movimentos feminista e LGBT conseguiram trazer as demandas na formação de professores para se trabalhar com as questões sobre gênero e sexualidade.

Ainda segundo o autor, uma das iniciativas voltadas às políticas públicas e que acrescia à formação de professores e professoras um olhar para o gênero e a sexualidade, foi a criação do *Projeto Gênero e Diversidade na Escola* que, mais tarde, se tornou o curso *Gênero e Diversidade na Escola (GDE)*. Ele pontua que, para a possível realização de tal projeto, foram necessárias contribuições federais, estaduais e municipais. Além disso, contou com o apoio na elaboração de conteúdo do *Centro Latino Americano em Sexualidade e Direitos Humanos /IMS/UERJ (CLAM)* e, para certificação dos participantes, acordaram com a *Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ)*. (GARCIA, 2015)

Analisando os memoriais de professoras construídos no curso *GDE*, Osmar Arruda Garcia busca, com sua dissertação, compreender os desafios e limitações de professores e professoras ao olharem para si e para o outro de forma a perceberem suas respectivas sexualidades, internalizarem o tema e apropriarem à sua formação continuada e prática docente. Ele afirma:

O foco central na análise, aqui proposta, é verificar quais as possibilidades de modificação da experiência, do olhar sobre a própria sexualidade para a apropriação do tema na formação continuada docente. Como professores (as) são capazes, e em que medida, de comprometer-se pessoal e profissionalmente com o tema? (GARCIA, 2015, p. 48)

O autor relata que foi tutor do curso em questão no ano de 2009 e que, em uma das cidades em que aplicaram as atividades e discussões, 114 professoras/es da rede municipal entre docentes do Ensino Fundamental e da Educação Infantil; a formação era realizada *online*. (GARCIA, 2015).

Com o material obtido por meio da plataforma utilizada para o curso, Osmar pôde observar as marcas e o significado desta formação para os/as cursistas. A pesquisa demonstrou que a formação sobre a questão de gênero e sexualidade não acontece de forma linear; ela depende do contexto sócio-histórico do indivíduo, bem como seu contato com a temática. Garcia (2015, p. 144) observa que, em última análise, “esses (as) professores (as) revelam que

os processos pelos quais internalizam o conceito de gênero e diversidade sexual durante a vida não acontecem de forma linear”.

O estudo aponta ainda para o fato de que muitos/as professores/as antes de terem o contato com estudos de gênero, acreditavam na percepção que coloca as emoções, comportamentos e preferências do ser humano como aquisições biológicas e, portanto, inatas.

Percebe-se, por exemplo, que alguns (mas) revelam a consolidação do pensamento de que a natureza e a biologia definem os modos, comportamentos, atrações e aptidões de qualquer ser humano. [...] esse pensamento não é uma constante, sendo interrompido por acontecimentos nos quais as questões de gênero e diversidade sexual se fizeram presentes, por exemplo, na escola, ou então na vida, obrigando a reflexão sobre tais conceitos. (GARCIA, 2015, p. 144)

Explicitando, assim, a importância de cursos como *GDE* para formação integral e continuada de educadores e educadoras. Dado que, muitas vezes, iniciativas como esta podem ser o primeiro contato de uma pessoa com a temática aqui exposta, por exemplo. Sendo também, uma oportunidade para a reflexão sobre a prática educativa adotada durante o exercício da profissão e, ainda, sobre si mesmo/a.

Portanto, como colocado nestes tópicos, pode-se concluir que a formação do/a pedagogo/a para trabalhar as questões de gênero ao decorrer de sua trajetória em sala de aula é muito superficial. A temática só pode ser aprofundada por aqueles ou aquelas que se dispuserem a realizar disciplinas optativas durante o curso de Pedagogia ou se interessarem em participar de grupos de estudos ou de pesquisa que envolvam as questões pontuadas ao decorrer deste trabalho. Confirmando o que já haviam constatado Finco, Gobbi e Faria (2010, p.12):

pesquisas revelam que boa parte dos cursos de formação docente continua não oferecendo disciplinas obrigatórias na graduação sobre relações de gênero, sexualidade ou educação sexual, percebendo-se que, em alguns casos, esse assunto é somente discutido em cursos de pós-graduação ou em disciplinas optativas.

[...] os cursos de formação superior de professores e professoras oferecem conteúdos mínimos relacionados à sexualidade e gênero.

Isto faz com que o tema seja banalizado e desconsiderado como essencial à formação; uma vez que “o modo pelo qual cada professor apreende os conceitos estudados depende de sua história pessoal, visto que depende ainda dos movimentos de encontro com o exterior e retorno para dentro de si” (GARCIA, 2015, p. 144). Portanto, é impossível garantir que todo/a educador/a terá contato com as reflexões sobre gênero e sexualidade ao longo de sua trajetória, se esta temática não for considerada fundamental para sua formação.

Apesar de estas serem questões que acompanham uma pessoa ao longo de sua vida, distante de uma discussão crítica acerca do assunto, as concepções naturalizadas é que prevalecem e influenciam nas perspectivas que o/a pedagogo/a terá ao assumir suas práticas, falas e modos de ensino.

Finco, Gobbi e Faria (2010, p.11), ainda ressaltam o quanto “é necessário problematizar o papel da educação de meninas pequenas e meninos pequenos, realizada pela instituição de Educação Infantil, questionar os processos da construção desta diferenciação ao longo dos cursos de formação”. Por isso, como coloca Louro (1997, p. 64):

É indispensável questionar não apenas o que ensinamos, mas o modo como ensinamos e que sentidos nossos/as alunos/as dão ao que aprendem. [...] Temos de estar atentas/os, sobretudo, para nossa linguagem, procurando perceber o sexismo, o racismo e o etnocentrismo que ela frequentemente carrega e institui

Desta forma, reconhecendo a importância da escola e, conseqüentemente, de uma formação de professoras e professores que considere as questões de gênero, trago no próximo capítulo uma análise de alguns discursos de professoras da Educação Infantil diante a questões que buscam compreender como se dá a relação de educadoras com a educação dos corpos de meninos e meninas.

5. CAPÍTULO IV. Análises dos discursos das professoras.

Neste capítulo, analiso os discursos de três professoras da rede municipal de Sorocaba sobre as questões de gênero na educação infantil por meio de suas respostas a um questionário enviado a elas por *e-mail* e descrito no capítulo II deste trabalho. A fim de preservar a identidade das educadoras, vou me referir a elas utilizando nomes fictícios.

O método de obtenção das respostas das professoras (questionário) foi escolhido em razão do contexto em que a pesquisa foi realizada. Em março de 2020, devido à Covid-19 causada pelo coronavírus, nos deparamos com uma nova manutenção do mundo; tivemos que ressignificar o abraço, o contato e os encontros. Assim, conversas como as que pretendia ter com educadoras de Educação Infantil, bem como observações que considerava essenciais ao processo da pesquisa que estava realizando desde 2019, precisaram ser reinventadas de maneira que não perdessem o significado.

Para tanto, decidi contactar professoras das quais já havia observado a prática. Assim, todas as educadoras que disponibilizaram suas respostas lecionam na mesma escola da rede pública, a qual atuei como residente do Programa Residência Pedagógica já citado anteriormente. Das quatro profissionais que solicitei respostas, apenas uma recusou com a justificativa de não exercer seu trabalho na Educação Infantil naquele ano.

Joana tem 39 anos, trabalha na área educacional há 17 anos, é graduada em Pedagogia por uma universidade privada, tem pós-graduação em Psicopedagogia e em Contação de Histórias e atualmente realiza pós-graduação em Educação Infantil; Ângela tem 35 anos, trabalha na área há 17 anos, é licenciada em Pedagogia por uma universidade privada, tem pós-graduação em Psicopedagogia e também em Alfabetização e Letramento; e Diana tem 56 anos, trabalha na área há 20 anos, cursou Pedagogia em uma universidade privada e realizou uma pós-graduação em Relações Étnico-Raciais e Direito Educacional. Nenhuma possui formação para trabalhar as questões de gênero, o que confirma a escassez dos estudos dessa temática que foi constatada por mim durante a graduação, por Finco, Gobbi e Faria (2010) e pela dissertação de Garcia (2015).

As três professoras acreditam que para que haja uma educação infantil de excelente qualidade é necessário valorizar esta etapa do ensino, Diana enfatiza, ainda, que esta seria “a fase mais importante do desenvolvimento educacional da criança”. Apesar disso, apenas Joana considera o papel da família neste processo, quando destaca a necessidade do envolvimento dos familiares para o processo de ensino-aprendizagem. O que demonstra que apenas uma das

educadoras percebe a importância da valorização de todos e todas que estão no convívio da criança para uma educação que faça sentido.

Em contrapartida, as três professoras demonstraram que as experiências das crianças em casa deixam marcas em seus comportamentos e em suas falas, confirmando que os contextos influenciam nas vivências de meninos e meninas; Joana, inclusive, destaca uma situação relacionada a esta preocupação de familiares sobre as questões de gênero e sexualidade na escola:

[...] já atendi mãe de aluno querendo saber se o filho brinca com as brincadeiras de menina na escola... justificando que a família está ensinando o “certo” e muitos ficam de olho no comportamento da criança, era claro o desespero da criança com o questionamento da mãe.

Situação a qual torna ainda mais nítida uma necessidade de reforçar os papéis que meninos e meninas devem assumir, evidenciando uma preocupação com a transgressão a estas regras, bem como uma exigência da vigilância aos corpos das crianças na escola e trazendo um olhar para o sentimento opressor causado na criança que tem seus desejos condicionados às expectativas dos/as adultos/as. Ademais, esses reforços acabam por naturalizar o binarismo do gênero já que “as crianças criam sentidos relativos ao dualismo de gênero quando as relações que possuem com seus pais, professores e familiares, por exemplo, legitimam os marcadores de gênero” (CIRIBELLI; RASERA, 2019, p. 7)

Estas expectativas sobre o comportamento das crianças são demonstradas pela professora Diana quando ela fala sobre a capacidade de escolha das crianças pequenas (de 0 a 6 anos): “ela é capaz de fazer suas escolhas, porém tem que ter a orientação e supervisão de um adulto responsável”. O que evidencia a ideia de que uma criança tem, sim, a possibilidade de escolher, desde que esta escolha seja vigiada e corresponda àquilo que espera um/a adulto/a.

Há ainda visíveis expectativas nos momentos do brincar das crianças; enquanto a docente Joana afirma que todas as crianças devem ser livres para brincar, a educadora Diana demonstra acreditar em certos limites necessários neste momento, quando diz que a criança pode brincar “desde que o que ela quiser seja brincável”, reforçando a ideia de que as regras são ditadas pelo/ adulto/a. O que fica ainda mais presente na fala da professora Ângela que salienta que: “deve haver momento para tudo, momento dirigido com as propostas definidas e momento livre onde as crianças possam escolher como querem brincar”, alimentando a concepção adultocêntrica de educação, que considera a voz da criança em apenas alguns momentos. Concordando com o que afirma Ohouan (2015, p. 24) quando salienta que “parte

dos professores e gestores da Educação Infantil baseiam-se numa concepção de educação centralizada no adulto”.

Apesar de não acreditar em uma total liberdade para as brincadeiras de crianças pequenas, Ângela não pensa existir brincadeiras próprias de acordo com o gênero. Destacando que “todas as crianças podem brincar de forma a se desenvolver e vivenciar experiências diversas”. Entretanto, é pertinente olhar para o fato de que sem a voz das crianças em todos os momentos do processo de ensino-aprendizagem, as experiências oferecidas passam a ser restritas a apenas aquelas as quais o professor ou a professora acreditam serem melhores.

Ainda sobre a existência de brincadeiras específicas para meninos ou próprias para as meninas, a educadora Diana traz a ideia de que estas imposições são “convenções culturais”, alinhando-se ao que estudam Finco (2007, 2010), Cunha (2010; 2011) e Louro (1997, 2019), ao pesquisarem as questões de gênero sob uma perspectiva que desconsidera que elas sejam inatas, mas sim, culturalmente inscritas nos corpos de meninos e meninas.

Mesmo que as professoras tenham, todas, respondido que não acreditam na separação de brincadeiras em razão do gênero, Joana se atentou para o fato de que as próprias crianças acabam realizando esta vigilância sobre as outras. Segundo ela “é possível perceber alguns discursos preconceituosos, alguns até maldosos, avaliando o comportamento dos colegas. O julgamento acontece durante as brincadeiras e acabam excluindo a criança com o comportamento “errado”.”. O que demonstra que, assim como afirmam Finco (2010), Louro (2019) e Butler (2019), algumas crianças se rebelam contra estas normatizações e, devido a tamanha vigilância, acabam se reprimindo e sendo vistas como “erradas”. Isso acontece, de acordo com Ciribelli e Rasera (2019), devido a hierarquização que acaba acontecendo em razão das normatizações; um padrão é colocado em uma posição superior em relação aos demais, que são comparados e avaliados a partir do dominante. Além disso, Finco e Vianna (2009, p. 281) destacam que:

A transgressão dos padrões socialmente aceitos costuma ser socialmente mal vista e ridicularizada, uma das maneiras mais eficientes de reafirmar que cada um teria que se conformar aos padrões tradicionais de gênero e, principalmente, ao lugar que lhe cabe na sociedade. São preconceitos que não resistem à razão, nem aos novos tempos e que continuamos a considerar verdades intocáveis, nos costumes e nas regras inflexíveis.

Entretanto, nem sempre as crianças vão julgar e tentar podar seus pares. Buss-Simão (2013) contribui por meio de suas pesquisas que atentam para o fato de que as relações entre as crianças podem limitar ou possibilitar as ações sociais das crianças com quem se relacionam. Em outras palavras, as relações sociais não são estáveis; há uma negociação que acontece nas interações; ora gerando um posicionamento que valoriza a transgressão à norma, ora causando

um distanciamento ao que não é considerado dentro do padrão imposto. Assim, “algumas vezes as crianças se tornam resistentes e desafiam a imposição de estereótipos, noutras vezes atualizam, reproduzem e acentuam esses mesmos estereótipos” (BUSS-SIMAO, 2013, p. 952)

Apesar de as professoras entrevistadas demonstrarem que tratam as crianças de maneira equiparada independente do gênero, Joana afirma que a escola oprime os corpos de meninas e meninos. Segundo ela:

Começa no uniforme, onde a oferta é diferente, o uniforme “masculino” é o mais confortável, que não atrapalha os movimentos e ao longo dos dias algumas famílias percebem e fazem adaptações nessa compra com as opções do mercado. Existe o discurso machista na maioria dos adultos, fácil de perceber durante o choro de um menino, que escuta desde pequeno que não pode chorar porque é homem. E para as meninas que não faça essa ou aquela brincadeira porque não é “coisa” de menina fazer.

Fala esta, que evidencia as sutilezas que existem na opressão dos corpos das crianças pequenas na escola e que se inscrevem desde os uniformes, até as falas de professores e professoras. Fator que torna nítida, mais uma vez, a necessidade de se reafirmar características e formas de ser na tentativa de reforçar as diferenças entre as meninas e os meninos. E esta insistência pela binarização de cores, roupas, brinquedos e comportamentos se dá, principalmente, porque, como revela Buss-Simão (2013, p. 945):

Ao nascerem, as crianças têm seu sexo definido pela genitália; todavia, no dia a dia essa parte do corpo está coberta, o que leva à conclusão de que não se pode definir o sexo por esse meio simplesmente porque ele não é visualizado. Então, já que o definidor do pertencimento sexual – os genitais – não está visível no cotidiano, as crianças vão reconhecendo e definindo o gênero em si mesmas e nos outros, por meio de objetos, acessórios, cortes de cabelo, gestos, voz, entres outros.

Apesar de Joana trazer situações para ilustrar algumas de suas experiências com a opressão dos corpos de meninas e meninos na escola, Diana traz uma justificativa para estas opressões ao dizer que elas ocorrem “algumas vezes por segurança da própria criança” já que, segundo ela, “nós não vivemos em um mundo ideal”. Demonstrando que as sutilezas da opressão precisam encontrar mecanismos para continuar existindo e, neste caso, a professora sugere que elas aconteçam para a proteção das crianças.

Por fim, é possível concluir que, apesar de as professoras entrevistadas tentarem proporcionar condições que favoreçam a todas as crianças sem fazer distinção em razão do gênero, há, em algumas falas, demonstrações de que a relação entre crianças e adultos/as é, ainda, constituída por uma relação de poder. Ficou evidente, ao decorrer da análise, que as professoras acreditam estar propiciando momentos de liberdade, enquanto, algumas delas,

trazem discursos que tornam nítida uma centralidade do/a adulto/a na relação com as crianças, determinando quais os momentos livres e quais aqueles ditados por elas.

Este tipo de relação, pode, conseqüentemente, sobrepor a visão das crianças pelo que pensam as educadoras, tornando difícil diferenciar os desejos e anseios das próprias crianças, daqueles impostos a elas através do que acreditam as professoras. Problemática que fortalece o que afirmou Ohouan (2015) em sua pesquisa, ao pautar a questão das faltas da criança; já que para adultos e adultas, em um olhar que se colocam no centro das ações, das percepções e das verdades, as crianças pequenas estão sempre em uma posição de insuficiência.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando me inscrevi no curso de Pedagogia, havia algumas expectativas em relação ao que o curso me ofereceria. Pensei que aprenderia a ensinar. Pensei que transmitiria o que eu sei. Mas, na verdade, o que compreendi após cinco anos de graduação é que não há como transmitir conhecimento porque não há como transmitir o que nunca está pronto.

Este Trabalho de Conclusão de Curso concretizou isso para mim. Tudo o que eu acreditava saber sobre as questões de gênero ou sobre os corpos de meninas e meninos, na realidade, não era tudo. As apropriações que fiz até aqui, após dois anos de pesquisa, também não estão completas e nunca estarão. E foi assim que encontrei a beleza do ensinar. Não há nada mais enaltecido do que o “não saber”, porque, assim, existe muito no mundo para conhecer. Há tanto no mundo para ressignificar a partir das relações e dos contextos com os quais ainda me depararei.

No início, como mulher feminista, buscava lutar pelo direito das meninas. A motivação para a minha pesquisa era a de que meninas crescessem seguras, fortes e empoderadas. E ainda é um grande impulsionador para que eu continue pesquisando gênero. Entretanto, ao longo dos meses, com as tantas leituras, pude ressignificar minhas inquietações. Como seria possível construir uma sociedade com meninas seguras, se não ensinarmos aos nossos meninos que sentir não é um sinal de insegurança?

Meninos que sentem, reconhecem que meninas que sentem não são fracas. Meninas que não precisam usar roupas desconfortáveis, entendem que sofrimento não é sinônimo de beleza. Meninos que compreendem a grandeza de amar, não se sentem diminuídos se decidem amar a quem quiser, mesmo que não seja a quem o mundo estipulou para eles. Meninos e meninas que não precisam seguir normas que certa vez alguém ditou, aprendem que não precisam vestir uma identidade que um dia alguém costurou.

E é assim que justifico a importância da minha pesquisa. Como educadora, posso, por meio dela, ressaltar a necessidade em se garantir um repertório que ofereça uma gama de possibilidades às crianças e que não se restrinja a caminhos únicos, determinados pelas características dos corpos de meninos e meninas em razão do gênero. Tornar ambientes possíveis para uma experiência rica, é também alimentar as possibilidades imaginativas das crianças.

Estas percepções com as quais fui presenteada ao decorrer da pesquisa, ampliaram também o meu repertório, e isso só se fez possível através do diálogo com autoras como Daniela

Finco (2007, 2010) que demonstrou, por meio de seus estudos, como faz-se necessária a reafirmação do gênero por meio de artefatos visuais, culturais e simbólicos, como me apresentou Suzana Rangel Vieira da Cunha (2010, 2011), já que tal segregação não acontece de maneira natural, sustentando-se por meio das estruturas sociais que compõe determinada sociedade.

E, a partir disso, pude notar como estes artefatos estão inseridos no nosso cotidiano e passam, muitas vezes, despercebidos, por meio de roupas, acessórios, objetos e até mesmo de brinquedos, como a boneca Barbie, que ganhou um estudo pela Fernanda Roveri (2004, 2012) e que nos mostra como, sutilmente, este brinquedo de plástico tem o poder de simbolizar tantas normatizações de gênero na vida de meninas do mundo inteiro.

Mas, o que mais me encanta e me dá esperanças na existência de uma sociedade que não diferencie em razão do gênero, é a capacidade que as crianças têm de transgredirem às imposições tão reiteradamente postas pelos/as adultos/as, assim como nos dizem os estudos de Guacira Lopes Louro (1997, 2019), Butler (2019) e Daniela Finco (2007, 2010). E, na mesma proporção que me encanta, me inquieta. Quando nós deixamos de transgredir? Em que momento passamos a aceitar o que nos é imposto? Qual é o instante em que o mundo perde a cor e passamos a enxergar tudo em rosa e azul?

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AZEVEDO, Tania Maria Cordeiro de. *Brinquedos e gênero na educação infantil - um estudo do tipo etnográfico no Estado do Rio de Janeiro*. 2003. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.
- BATISTA, Raquel Aparecida. *Fotonarrativas de professoras da educação infantil sobre gênero: uma análise a partir das práticas pedagógicas*. 151 f. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, Campus Sorocaba, 2018.
- BRASIL. Lei Federal nº 8.069, de 13 de Julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para educação infantil/ Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.
- BUSS-SIMÃO, Márcia. *Gênero como possibilidade ou limite da ação social: um olhar sobre a perspectiva de crianças pequenas em um contexto de educação infantil*. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro , v. 18, n. 55, Dec. 2013, p. 939-960.
- CIRIBELLI, Carlos José de Moura; RASERA, Emerson Fernando. *Construções de Sentido sobre a Diversidade Sexual: Outro Olhar para a Educação Infantil*. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 39, e175599, 2019.
- CUNHA, Susana Rangel Vieira da. *Representações visuais de meninos e meninas: Relações entre imaginário e gênero*. Relatório de pesquisa. 2011. Disponível em:
- CUNHA, Susana Rangel Vieira da. **As infâncias nas tramas da cultura visual**. In: Martins, Raimundo e Tourinho, Irene (orgs.). *Cultura visual e infância: quando as imagens invadem a escola*. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2010, p. 131-161.
- FARIA, Ana Lúcia Goulart de. *Pequena infância, educação e gênero: subsídios para um estado da arte*. **Cad. Pagu**, Campinas , n. 26, p. 279-287, June 2006 .
- FINCO, Daniela. *A educação dos corpos femininos e masculinos na educação infantil*. In: Faria, Ana Lúcia Goulart (org.). *O coletivo infantil em creches e pré-escolas: falares e saberes*. São Paulo: Cortez, 2007, p. 94-119.
- FINCO, Daniela. *Educação infantil, espaços de confronto e convívio com as diferenças: análise das interações entre professoras e meninas e meninos que transgridem as fronteiras de gênero*. 2010. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. doi:10.11606/T.48.2010.tde-20042010-135714.
- FINCO, Daniela; GOBBI, Maria Aparecida; FARIA, Ana Lúcia Goulart (Org.). *Creche e feminismo: desafios atuais para uma educação descolonizadora*. Campinas, SP: Edições

Leitura Crítica; Associação de Leitura do Brasil – ALB; São Paulo: Fundação Carlos Chagas - FCC, 2015. 188 p.

FERREIRA, Manuela Maria. Do "avesso" do brincar ou... as relações entre pares, as rotinas da cultura infantil e a construção da(s) ordem(ens) social(ais) instituintes(s) das crianças no Jardim-de-Infância. In: Sarmento, M. J.; Cerisara, A. B. *Crianças e Miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*. Porto: Edições ASA, 2004. p. 55-104.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GARCIA, Osmar Arruda. Marcas da experiência na formação docente em gênero e diversidade sexual: um olhar sobre o curso "Gênero e diversidade na escola" (GDE). 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. doi:10.11606/D.48.2015.tde-20072015-122633.

GOMES, Vera Lúcia de Oliveira. A construção do feminino e do masculino no processo de cuidar crianças em pré-escolas. **Texto contexto - enferm.**, Florianópolis , v. 15, n. 1, p. 35-42, Mar. 2006.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida; ONO, Andréia Tiemi. Brinquedo, gênero e educação na brinquedoteca. **ProPosições**, Campinas , v. 19, n. 3, p. 209-223, Dec. 2008.

LOURO, Guacira Lopes (org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação*. Uma perspectiva pós-estruturalista Guacira Lopes Louro - Petrópolis, RJ, Vozes, 1997. p. 14-87.

MALHEIROS, Bruno Taranto. *Metodologia de Pesquisa em Educação*. Rio de Janeiro: LTC, 2011.

MOTTA, Nicoli Francine da. *Eu quero ser uma princesa: um olhar sobre a construção da representatividade feminina nas infâncias a partir dos filmes da Disney*. 2019. Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura em Pedagogia – Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/13118>

OHOUAN, Camila Asato. *As relações de gênero na educação infantil a partir da ótica das crianças*. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

PRADO, Patrícia Dias; ANSELMO, Viviane Soares. Masculinidades, feminilidades e dimensão brincalhona: reflexões sobre gênero e docência na Educação infantil. **Pro-Posições**, Campinas , v. 30, e20170137, 2019.

ROVERI, Fernanda Theodoro. *A boneca mais chique é um choque: considerações acerca da educação de meninas*. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação). 2004. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas - SP.

ROVERI, Fernanda Theodoro. *Barbie na educação de meninas: do rosa ao choque*. São Paulo: Annablume, 2012.

SCOTT, Joan. (1995). *Gênero: uma categoria útil de análise histórica*. *Educação & Realidade*, 20 (2), 71-99.

SILVA, Isabel de Oliveira e; LUZ, Iza Rodrigues da. *Meninos na educação infantil: o olhar das educadoras sobre a diversidade de gênero*. **Cad. Pagu**, Campinas , n. 34, p. 17-39, Junho, 2010.

TELES, Maria Amélia de Almeida. *A participação feminista na luta por creches!*. In: Finco, Daniela; Gobbi, Maria Aparecida; Faria, Ana Lúcia Goulart. *Creche e feminismo: desafios atuais para uma educação descolonizadora*. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica; Associação de Leitura do Brasil – ALB; São Paulo: Fundação Carlos Chagas - FCC, 2015. cap. 1, p. 21-35.

TESSLER, Elida Starosta. *Você me dá a sua palavra? Do silêncio ao murmúrio utópico do artista*. *Organon*, Porto Alegre, no 53, julho-dezembro, 2012, p. 199-210. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/organon/article/view/35859/23309>

VIANNA, Claudia; FINCO, Daniela. *Meninas e meninos na Educação Infantil: uma questão de gênero e poder*. **Cad. Pagu**, Campinas , n. 33, p. 265-283, Dec. 2009.

VIANNA, Claudia; UNBEHAUM, Sandra. *Gênero na educação básica: quem se importa? Uma análise de documentos de políticas públicas no Brasil*. **Educ. Soc.**, Campinas , v. 27, n. 95, p. 407-428, Ago. 2006.

VIGOTSKI, Lev. S. *Imaginação e criação na infância*. Tradução de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2018.