



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO



RONNALD TORRES OLIVEIRA

GÊNERO E EDUCAÇÃO INFANTIL ENTRE LACUNAS E ENTRELINHAS:
a legislação de 1998 a 2018

São Luís

2023

RONNALD TORRES OLIVEIRA

GÊNERO E EDUCAÇÃO INFANTIL ENTRE LACUNAS E ENTRELINHAS:

a legislação de 1998 a 2018

Trabalho de Dissertação apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Maranhão – UFMA, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

Área de concentração: Diversidade, Cultura e Inclusão Social.

Orientadora: Profa. Dra. Iran de Maria Leitão Nunes.

São Luís

2023

RONNALD TORRES OLIVEIRA

GÊNERO E EDUCAÇÃO INFANTIL ENTRE LACUNAS E ENTRELINHAS:

a legislação de 1998 a 2018

Trabalho de Dissertação apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Maranhão – UFMA, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

Aprovado em: / /

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Iran de Maria Leitão Nunes (Orientadora)

Universidade Federal do Maranhão

Profa. Dra. Sirlene Mota Pinheiro da Silva

Universidade Federal do Maranhão

Profa. Dra. Francisca das Chagas Silva Lima

Universidade Federal do Maranhão

Profa. Dra. Maria das Dores Cardoso Frazão

Universidade Federal do Maranhão

(Suplente)

Torres Oliveira, Ronnald.

GÊNERO E EDUCAÇÃO INFANTIL ENTRE LACUNAS E ENTRELINHAS:
a legislação de 1998 a 2018 / Ronnald Torres Oliveira. -
2023.

71 p.

Orientador(a): Iran de Maria Leitão Nunes.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em
Educação/ccso, Universidade Federal do Maranhão, São Luis
- MA, 2023.

1. Dispositivos Legais. 2. Educação Infantil. 3.
Gênero. I. Leitão Nunes, Iran de Maria. II. Título.

AGRADECIMENTOS

A caminhada foi árdua, dolorosa e disruptiva. Confesso que em muitos momentos achei que não fosse conseguir, mas, apesar dos pesares, estamos aqui. Durante esse caminho tive muita confiança depositada em mim e nesse sonho que era o mestrado, onde pude sentir e ver o carinho, o afeto e o amor de quem me quer bem, sendo materializado através de palavras e atitudes de apoio e incentivo. Sou grato a todas e todos que participaram junto comigo nesse processo mais que desafiador, que foi fazer um curso de mestrado em meio a uma pandemia mundial.

Meu muito obrigado...

A mim mesmo, que apesar de todas adversidades e barreiras que tive nesse processo, não desisti de chegar até aqui. Apesar de algumas vezes duvidar, sei que posso conseguir chegar onde eu quiser.

À minha querida orientadora Dra. Iran de Maria Leitão Nunes. Sua paciência, delicadeza, entusiasmo, incentivo, competência e humanidade foram essenciais para que eu pudesse concluir esse trabalho. Serei eternamente grato por toda a confiança que a senhora depositou em mim e em meu sonho.

À minha irmã Suellen Torres, que além de uma querida e afetuosa irmã, foi uma companheira presente e sempre apoiou os meus sonhos (por mais loucos que eles pareçam ser).

Aos meus amados avós maternos, Dona Francly e Seu Santo Torres: nunca ninguém torceu tanto por mim e pelo meu sucesso como eles dois. Sempre com palavras de amor e rogando bençãos, eles demonstravam que acreditavam no meu potencial, mesmo sem entender muito bem o que era de fato uma Pós-Graduação, mas sempre certos de que eu poderia alcançar todos os meus objetivos.

À minha mãe, Suane Torres, que apesar das nossas diferenças e distâncias, sempre me apoiou e acreditou em mim.

Aos queridos colegas da Turma 21 do PPGE, por serem parceiros e confidentes em dividir a loucura que foi fazer um mestrado todo *on-line*.

À Universidade Federal do Maranhão, especificamente ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), e a todas professoras e professores, por contribuírem com a minha formação acadêmica e pessoal.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Educação, Mulheres e Relações de Gênero (GEMGe), pelas calorosas discussões sobre temas tão ricos e relevantes em nossos encontros.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), por ter financiado essa pesquisa, pois sem esse importante recurso eu não teria conseguido.

Por fim, gostaria de agradecer todas, todos e todes que contribuíram de forma direta e indireta para a realização dessa pesquisa. Muito obrigado!

RESUMO

O presente trabalho tem por finalidade apresentar aspectos sobre gênero nos documentos legais da Educação Infantil, a fim de analisar como essa temática é entendida e pensada para esse segmento da Educação Básica. Sabendo que gênero é uma construção sócio-histórica, e que tem sua relevância para além da biologização, espera-se com essa investigação apontar para a importância da escola como lugar social que constrói e reconstrói padrões, sendo assim propenso para as discussões de gênero, de modo que pode ser observada, na legislação, a sua importância ou não como projeto de Educação Nacional. Para tanto, utiliza-se a abordagem qualitativa, ou seja, é por meio das leituras e análises dos escritos que se debruça para responder às questões sobre gênero na Educação Infantil. Segue-se o processo metodológico de Bardin (2011), intitulado Análise de Conteúdo (AC), que propõe três fases: a pré-análise; a exploração do material e tratamento dos resultados; inferência e interpretação. Para tanto, analisam-se os documentos referentes à Educação Infantil, tais como: Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (1998), Parâmetros Nacionais de Qualidade do Ensino Infantil (2006-2018), Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de 2017. Assim, cria-se um *corpus* documental a ser analisado e repensado, sem deixar de pontuar as características próprias da feitura desses documentos que envolvem debate, disputa e controvérsia. Portanto, pode-se, dessa forma, criar um perfil dos documentos e perceber a relação existente entre gênero e Educação Infantil. Percebe-se que as lacunas e entrelinhas que cerceiam as questões de gênero sempre estiveram presentes na escola, desde as paredes e do chão da sala de aula, até os documentos legais que regem a educação brasileira. Nota-se que para o progresso do que estava proposto nas entrelinhas da legislação, seria importante que se desenvolvessem ações para a formação das professoras e dos professores, que fossem abertos e ampliados espaços de discussão entre instituições de nível básico e superior, além de legitimar que mudanças feitas na educação de forma geral, necessitando, portanto, de um extenso debate com os agentes que a compõe.

Palavras-chave: Educação Infantil; Gênero; Legislação.

ABSTRACT

This work aims to present the main aspects about gender in the legal documents of Early Childhood Education, in order to analyze how this theme is understood and thought for this segment of Basic Education. Knowing that gender is a socio-historical construction, and that it has its relevance beyond biologization, this investigation is expected to point to the importance of the school as a social place that builds and rebuilds patterns, thus being prone to gender discussions, so that it can be observed, in the educational documents, its importance or not as a project of National Education. For that, a qualitative approach is used, that is, it is through the readings and analysis of the writings that it focuses on answering the questions about gender in Early Childhood Education. This work follows the methodological process of Bardin (2011), entitled Content Analysis (CA), which proposes three phases: pre-analysis; the exploration of the material and treatment of the results; inference and interpretation. To this end, documents related to Early Childhood Education are analyzed, such as: National Curriculum Framework for Early Childhood Education (1998), National Quality Parameters for Early Childhood Education (2006-2018), National Common Curricular Base (BNCC), from 2017. Thus, a documentary corpus is created to be analyzed and rethought, without neglecting to point out the characteristics of the making of these documents that involve debate, dispute and controversy. Therefore, it is possible, in this way, to create a profile of the documents and to perceive the existing relationship between gender and Early Childhood Education. It is noticed that the gaps and subtext that surround gender issues have always been present at school, from the walls and floor of the classroom, to the legal documents that govern Brazilian education. It is noted that for the progress of what was proposed between the lines of the legislation, it would be important that actions be developed for the training of teachers, that spaces for discussion be opened and expanded between institutions of basic and higher level, in addition to legitimizing that changes made in education in general, requiring, therefore, an extensive debate with the agents that compose it.

Keywords: Early Childhood Education; Gender; Legislation.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 – Diversidade de crianças e profissional mulher.....	62
Imagem 2 – Diversidade de crianças e profissional mulher.....	62

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Os grupos que formam o bloco contra e a favor da introdução dessa temática na BNCC	55
Figura 2 – A escola deve falar sobre a igualdade entre homens e mulheres?	56
Figura 3 – Competências da BNCC	58

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Seleção dos artigos por meio do título sobre gênero e Educação Infantil (2017–2022).....	24
Quadro 2 – Quantitativo de produções por eixo temático	27

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC	Análise de Conteúdo
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CF	Constituição Federal
CMET	Conferência Mundial de Educação para Todos
CNE	Conselho Nacional de Educação
Consed	Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação
CTD	Catálogo de Teses e Dissertações
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
IBOPE	Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística
IEMA	Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LGBTQIAP+	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais/Transgêneros/Travestis, Queer, Intersexual, Assexual, Pansexual
MEC	Ministério da Educação
MP	Medida Provisória
ONDH	Ouidoria Nacional dos Direitos Humanos
ONG	Organização Não Governamental
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDET	Plano Decenal de Educação para Todos
PGCULT	Programa de Pós-Graduação Cultura e Sociedade
PL	Projeto de Lei
PLS	Projeto de Lei do Senado
PNE	Plano Nacional de Educação
PNPM	Plano Nacional de Políticas Públicas para as Mulheres
PNQEI	Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPP	Projetos Políticos Pedagógicos
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

SciELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i> /Biblioteca Eletrônica Científica Online
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
Unicef	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 PERCORRENDO CAMINHOS: O QUE FOI DITO	22
2.1 Percursos metodológicos para a pesquisa do Estado do Conhecimento	23
3 A EDUCAÇÃO INFANTIL E AS NARRATIVAS DA LEGISLAÇÃO	36
3.1 O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998)	36
3.2 Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2006)	40
3.3 Base Nacional Comum Curricular (2017)	42
3.4 Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2018)	45
4 GÊNERO E EDUCAÇÃO INFANTIL: LACUNAS E ENTRELINHAS	48
4.1 Lacunas e entrelinhas	49
4.1.1. Base Nacional Comum Curricular	50
4.1.2 Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil	59
4.2 BNCC e as perdas para a educação: lutar e resistir	63
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	66
REFERÊNCIAS	69

1 INTRODUÇÃO

Desde o início da história, as relações sociais se mostraram como um instrumento para troca de informações, desenvolvimento da cultura e, acima de tudo, para a sobrevivência. Essas relações são processos complexos que influenciam, inclusive, a formação do ser humano enquanto indivíduo dotado de características físicas, psicológicas, comportamentais e culturais. A própria construção dos gêneros é resultado da dinâmica das relações sociais existentes em um grupo.

Quando se trata de gênero, geralmente, remete-se ao masculino e ao feminino, usando como base um conjunto de características físicas que servem para diferenciação sexual. Esse conceito é apresentado, principalmente, dentro da biologização, sendo a Medicina a ciência que constrói e reconstrói tal entendimento.

Entretanto, o conceito de gênero, embasado nas pesquisas que se debruçam a entendê-lo de forma ampla e profunda, envolve as funções sociais desempenhadas, o caráter, questões intelectuais e emoções: ou seja, é a totalidade formada pelo corpo. O conceito sobre gênero vem sendo elaborado a partir dos anos de 1970, pela teoria feminista, que visava desnaturalizar as noções de gênero baseadas pela diferença, além de denunciar as desigualdades de sexo.

Assim sendo, o gênero é uma construção social, histórica e cultural que tem por fundamento a construção das identidades de cada ser humano; é a partir do gênero que entendem-se as próprias particularidades, intimidades, identidades, sexualidade, e é também com o gênero que o sujeito se situa no mundo. E, como pontuado por Mitchell (1973), as relações de gênero são relações de poder, vinculadas às estruturas de sexualidade e reprodução biológica.

Logo, é importante perceber que, ao longo da construção do mundo, a relação entre as pessoas e dos gêneros se fez e refez, construindo representações, imagens, discursos, direitos e deveres impostos a cada um desses gêneros, e tantos outros excluídos de vivência, restando apenas a sobrevivência aos subversivos.

As questões que envolvem o gênero não se manifestam da mesma forma em todas as sociedades e em tempos diversos, pois a construção do ser humano é influenciada por aspectos culturais e sociais distintos, de acordo com cada povo, cultura, crença religiosa e época. Atribuições masculinas e femininas, na maioria das sociedades, estão quase que completamente definidas, e isso tem gerado, muitas vezes, uma série de conflitos sociais, em

que a condição de ser mulher, frequentemente, é subjugada pela posição do homem como uma figura mais ditatorial.

Ainda hoje, é perceptível um contraste no ser mulher e ser homem na sociedade, onde até este momento mulheres recebem em média 20,5% menos que homens exercendo o mesmo cargo, e essa porcentagem diminui quando se pensa em outros recortes, como classe e raça. O índice de violência contra a mulher ainda é alto; no primeiro semestre de 2022, dados da Ouvidoria Nacional dos Direitos Humanos (ONDH) apontam mais de 31 mil denúncias, além disso, o dia a dia da mulher apresenta ações, medos e contratempos dos mais variados possíveis, desde a escolha da roupa, até o silenciamento no ambiente de trabalho.

Discutir a respeito dessas questões tem se mostrado necessário para entender de que forma esses gêneros são construídos, e como trabalhar as questões relativas ao gênero de uma forma mais diversa, a partir de valores pautados no respeito às diferenças e à não opressão. Além disso, as pesquisas têm descortinado essas desigualdades, garantindo embasamento e conhecimento para que a luta pelo bem viver de todos se faça verdade no cotidiano da sociedade.

As questões de gênero surgem bem antes do que se imagina, em uma fase na qual, infelizmente, se inicia o processo de silenciamento nos discursos e nas práticas, que é no primeiro momento da vida humana, mais conhecido como “infância”. Um exemplo bem prático desse silenciamento é quando um garoto considerado socialmente “afeminado” começa a apresentar, em sua forma de ser e se expressar, alguns trejeitos e/ou na forma de falar, andar, sentar e se comportar – que, culturalmente, seriam característicos do sexo feminino –, prontamente ele é tolhido ou repreendido por seus pais e familiares. Portanto, o enfoque para as formas de controle do corpo infantil, um processo social e culturalmente determinado, permeado por formas sutis, quase sempre não é percebido (VIANNA; FINCO, 2009).

A infância é a fase da vida em que o gênero inicia a sua construção a partir das relações sociais manifestadas primeiramente na família, e depois em grupos sociais distintos, como a escola, a igreja, entre outros. Na contemporaneidade, a instauração de formas de controle do corpo de meninas e meninos foi institucionalizada, sutilmente, por meio de lacunas deixadas na própria legislação que, *a priori*, deveriam assegurar a liberdade desses corpos em sua totalidade.

Aqui é possível perceber a cultura manifestada na criação e entendimento do ser criança, cujos corpos, falas e hábitos vão sendo moldados de forma naturalizada, pois é assim que a cultura se constrói no cotidiano. Logo, naturaliza-se o uso de cores para meninos e para meninas, azul e rosa, respectivamente; o uso de brinco pela menina e boné pelo menino; até

mesmo termos mais usuais para meninos e meninas, como: “inteligente” e “esperto” para meninos; “bonita” e “delicada” para meninas.

Desde muito cedo, eu já sabia que era diferente das demais crianças com as quais eu convivia na escola ou na minha família. Fui criado para ser um exemplo de todas as virtudes que um garoto poderia desenvolver, e ser um orgulho para meus pais, e, até determinado momento, consegui. Porém, à medida que fui crescendo e apresentando os trejeitos como os do familiar garoto que foi citado anteriormente, imediatamente, começaram as intervenções. Minha mãe, por incontáveis vezes, me chamava firmemente atenção quando eu dançava como uma cantora da época, que eu gostava; ou quando preferia brincar com minhas primas e com meus primos; ou em qualquer momento que minha expressão corporal ou facial fugia do “padrão”. Já o meu pai expressava isso de forma velada, com a sua peculiar indiferença.

O tempo foi passando e, felizmente, essas amarras foram se quebrando, mesmo deixando sérias marcas. Já na vida adulta, ingenuamente, eu pensava que tudo que eu tinha passado na minha infância e adolescência tinha ficado para trás, mal sabendo que isso iria continuar, de forma tão acentuada, na minha trajetória acadêmica e profissional.

Em 2017, iniciei minha carreira como professor na Educação Básica, e começaram, de forma mais profunda, os incômodos preexistentes no que tange às narrativas sobre gênero e sexualidade, principalmente, a forma como os professores e professoras – a grande maioria evangélica – emitiam seus preconceitos disfarçados de opinião. Como se isso não bastasse, essas falas problemáticas impactavam diretamente a forma como as aulas eram conduzidas, e a maneira como as atividades eram planejadas, direcionadas e executadas, tornando os seus discursos e práticas em instrumentos de controle e não de libertação, como deveriam de fato ser.

Sempre tive muita afinidade por crianças, e tudo que elas representam, e talvez venha daí a minha ligação tão forte com o segmento da Educação Infantil. Além disso, sabe-se que crianças não nascem preconceituosas, pois o preconceito é uma ideologia. A concepção de ideologia é um conceito muito estudado, uma vez que ela está presente nas ações humanas, sendo importante pontuar tais concepções.

A ideologia tem duas principais acepções (BOBBIO, 1986): a primeira é o entendimento de ideologia como neutra, ou seja, um conjunto de crenças, hábitos e valores que se construíram ao longo do tempo, e que criaram um senso comum nos comportamentos coletivos; a segunda concepção, pensada por Marx, organiza o conceito a partir da crítica ao senso comum, observando a ideologia como uma falsa consciência, baseada nos costumes e

cultura, que leva à dominação das classes. Ademais, foi construída socialmente, sendo perpetuada por gerações, e tem como objetivo central massificar ideias e corpos.

Sinaliza-se, nesta pesquisa, a concepção pensada por Marx (2019), na qual a ideologia funciona e direciona as suas potencialidades para a manutenção do *status quo*, pretendendo permanecer a mesma estrutura/estratificação social. Deste modo, gênero, como um dispositivo social, também se encontra impregnado de ideologias, concepções, preconceitos e conservadorismo.

No momento em que tudo isso foi se organizando na minha mente, senti a intrépida necessidade de buscar analisar as perdas e os ganhos nos documentos que institucionalizam a Educação Infantil, sendo esse o segmento de entrada da Educação Básica. Devido a essa inquietação, a presente pesquisa possui como objeto de estudo a construção de gênero no contexto da Educação Infantil, com foco na legislação de 1998 a 2018, seguindo as prerrogativas da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei n.º 9.394/96, em que se verifica a importância de existir uma educação que possa não reproduzir os preconceitos de gênero, e que não compactue com uma educação sexista, visto que o artigo 2, da LDB, diz que: “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de **liberdade e nos ideais de solidariedade humana**, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da **cidadania** e sua qualificação para o trabalho”. (BRASIL, 1996, n. p., grifo nosso).

Reconhece-se que a educação, há muito tempo, vem sendo pensada, planejada, organizada e valorizada para fins individuais e coletivos, e tem a sua importância para a manutenção e regulação da sociedade. Por isso, ela está presente e regulamentada em diversos documentos, desde a Constituição Federal (CF) (BRASIL, 1988), até em alguns manuais diários em escolas e Organizações Não Governamentais (ONGs).

É importante mencionar o contexto histórico-político da Constituição de 1988, cujo texto-base determina os direitos e obrigações dos cidadãos e dos entes políticos de nosso país. Foi escrita com o processo de redemocratização do Brasil, que aconteceu após 1985, quando a chapa Tancredo Neves e José Sarney foi eleita para a Presidência da República. Conhecida como Constituição Cidadã, a Constituição de 1988 foi fruto de um amplo debate democrático, o qual envolveu diversas organizações populares e o engajamento de milhões de brasileiros.

A Constituição de 1988 trouxe como grande avanço para o nosso país a defesa de inúmeros direitos sociais – direitos que não existiam durante a Ditadura Militar –, o que inclui

também o direito das minorias, isto é, grupos que historicamente são excluídos e colocados à margem em nossa sociedade. Evidentemente, a Constituição de 1988 recebeu críticas, como o fato de não abordar claramente uma legislação para a reforma agrária no Brasil, mas a sua defesa é de vital importância para a garantia da democracia brasileira.

Atualmente, existe a necessidade de tornar a escola um lugar onde as diversidades de gênero, principalmente no contexto da Educação Infantil, sejam trabalhadas para o reflexo de uma sociedade onde tais preconceitos de gênero não se reproduzam; possibilitando, dessa forma, a liberdade e a solidariedade, também na perspectiva de uma construção cidadã e democrática, onde todos possam ter as suas vozes ouvidas.

De acordo com a LDB n.º 9.394/96, a Educação Infantil foi constituída como o nível inicial da Educação Básica, atendendo crianças de zero a seis anos, e tem como objetivo principal o desenvolvimento das crianças nos aspectos sensoriais e motores, cognitivos e de socialização. Sendo o primeiro contato das crianças com a educação institucionalizada, é na escola, já nos primeiros anos, que elas têm convivência com atividades que incentivam a localização, o entendimento do seu corpo, dos outros no seu entorno, da disciplina e da organização para além de suas casas. Abre-se, então, inicialmente, um novo mundo para essas crianças, por isso a Educação Infantil é tão importante para o desenvolvimento dos pequeninos, visto que é a etapa inicial da vida escolar e segmento da Educação Básica, fundante para a vida social e cultural das crianças, que passam a ter contato com atividades que estimulam o cognitivo, o físico, o psicológico e o social.

E, no que tange a atual legislação voltada para essa parte introdutória da Educação Básica, podem-se destacar: o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) de 1998, os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (PNQEI) publicados em 2006 e 2018, e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2017.

Assim, traça-se como problema de pesquisa: Como a legislação educacional sobre a Educação Infantil, publicada pós LDB, trata a temática de gênero? E, como desdobramento, têm-se as seguintes questões: Como o gênero se apresenta nesses documentos? Quais foram os avanços e os limites dos referidos documentos sobre gênero na Educação Infantil? Quais possibilidades que os documentos atuais (BNCC/2017 e PNQEI/2018) oportunizam evidenciar sobre gênero na Educação Infantil?

Este estudo tem como objetivo geral analisar como a legislação educacional sobre a Educação Infantil, pós LDB, trata a temática de gênero. Para tanto, tem como objetivos

específicos: identificar as produções acadêmicas sobre a temática, a fim de situar como estão as pesquisas acadêmicas sobre o assunto com propósito de atualização e reconhecimento destas; evidenciar os possíveis avanços e os limites dos referidos documentos sobre gênero na Educação Infantil; destacar as possibilidades que os documentos atuais (BNCC/2017 e PNQEI/2018) viabilizam para tratar sobre gênero na Educação Infantil.

No que tange ao gênero e a sexualidade, percebe-se que os debates sobre a temática estão acontecendo e precisam ser ainda mais ampliados, uma vez que refletem a realidade cotidiana que problematiza as vivências violentas e excludentes que a sociedade vem gerando ao longo dos anos. Por conseguinte, nota-se um tímido aumento na produção audiovisual, acadêmica e artística sobre essas temáticas. Os grupos excluídos socialmente têm se posicionado mais em direção ao pertencimento, para ocupar espaços historicamente marginalizados, tentando entender como essa marginalização acontece, com o intuito de encerrar essa sequência de segregação social.

Logo, mulheres; negros; Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais/Transgêneros/Travestis (LGBT+) têm reclamado por voz e poder dentro da sociedade, demarcando a necessidade de resistência e persistência para finalmente alcançar o bem viver: ou seja, viver para além de sobreviver.

Destarte, como as estruturas políticas e econômicas, a educação também é uma área à qual se pretende manter o *status quo* da sociedade, refletindo os preconceitos, exclusões e desigualdades. Os documentos educacionais apontam essas discussões, tratando-os como projeto, programa ou negando a temática, pois os documentos educacionais retratam a sociedade e a sociedade retrata os documentos. Nesse sentido, May (2004, p. 203) pontua que “[...] os documentos não refletem simplesmente, também constroem realidade social e as versões dos eventos [...]”.

Convém registrar, que o gênero do ser humano é resultado não apenas de aspectos biológicos, mas é socialmente construído a partir das relações sociais que se manifestam com os demais indivíduos da sociedade, e que se diferenciam a partir das variadas culturas existentes. Isso decorre do fato de toda a sociedade ser resultado de um processo histórico, com abandono e assimilação de valores que servirão de base para a organização social. Como orienta Lauretis (1994, p. 210):

O termo gênero é uma representação não apenas no sentido de que cada palavra, cada signo, representa seu referente, seja ele um objeto, uma coisa, ou ser animado. O termo “gênero” é, na verdade, a representação de uma relação, a relação de pertencer a uma classe, um grupo, uma categoria. Gênero é a representação de uma relação [...] o gênero constrói uma relação entre uma entidade e outras entidades previamente

constituídas como uma classe, uma relação de pertencer [...]. Assim, gênero representa não um indivíduo e sim uma relação, uma relação social; em outras palavras, representa um indivíduo por meio de uma classe.

Ainda conforme Lauretis (1994), a forma como são concebidas as ideias de masculino e feminino é usada para classificar as pessoas nas diferentes culturas, criando um padrão que serve para sistematizar o sexo e os aspectos culturais conforme os valores de cada sociedade e a hierarquização social vigente.

Dessa forma, a escola, como lugar social, também cria e recria as possibilidades de gênero, a partir da linguagem, representações, símbolos, organização estrutural escolar, arquitetura, planejamento escolar, organização e gestão da educação, todos esses espaços constroem a escola e perpassam pela lógica de gênero.

E, segundo Louro (1997), diariamente as possibilidades do gênero permeiam as lacunas da educação, e, quando essa demanda chega até a Educação Infantil, essas relações ocorrem de maneira diferente. É no convívio escolar que as noções de si e do outro se expandem; logo, nesses primeiros momentos, a escola começa a definir padrões para as crianças e para os gêneros, sendo um local generificado. Além disso, a autora Louro (1997) fala que os diálogos que se emaranham pela raça, classe e gênero estão sempre presentes nos discursos dos sujeitos pedagógicos¹; portanto, salienta-se que as relações de gênero também permeiam esse espaço e são passíveis de entendimento, diálogo e trabalho pedagógico.

De acordo com Meyer (2010), o gênero torna-se o principal colaborador no levante a questões que provoquem a indagação sobre as estruturas normatizantes que derivam das desigualdades sociais e de seus desdobramentos. Isso ocorre devido à instabilidade provocada pela possibilidade de desconstrução das binaridades advindas dos discursos normatizadores de gênero. Assim, apresenta-se para a educação a seguinte demanda:

Caberia a nós, educadoras e educadores, investir em projetos educativos que possibilitem mudar os focos usuais dos processos de ensino-aprendizagem vigentes: da busca por respostas prontas para o desenvolvimento da capacidade de elaborar perguntas; das certezas para a dúvida e para a provisoriedade; do caráter prescritivo do conhecimento pedagogizado para um enfoque que estimule a desnaturalização de coisas que aprendemos a tomar como dadas (MEYER, 2010, p. 11).

Para Bísvaro (2009), as visões sobre a infância vêm ao longo do tempo sofrendo transformações que se adaptam às realidades sociais dos sujeitos. Tem-se uma ideia preconcebida de que a Educação Infantil é o momento em que as crianças são vistas como seres

¹ Entende-se como sujeitos pedagógicos, professores da Educação Infantil, professores especialistas de outras disciplinas, corpo técnico escolar, pedagogos e demais funcionários da escola.

passivos, que vão apenas internalizar sem caráter crítico, entretanto, durante os primeiros momentos da educação, elas são participativas e questionadoras.

É importante valorizar o conhecimento que a criança possui, introduzi-lo na ação pedagógica, para que a Educação Infantil se torne um ambiente repleto de descobertas com informações diversas e, conseqüentemente, com inúmeras trocas de relatos, de experiências entre as crianças e professores(as), ocorrendo, então, uma interação pedagógica (BÍSCARO, 2009, p. 31).

Desse modo, a Educação Infantil se preocupa com aquilo que as crianças carregam consigo e trazem para a escola, o que inclui as relações de gênero. Assim, ao trabalhar questões capazes de desconstruir os aspectos de uma educação sexista, o segmento se apresenta como possibilidade para a redução de opressões provocadas por gênero.

Bíscaro (2009) afirma que, na Educação Infantil, é necessário que sejam iniciados questionamentos acerca do ambiente cultural e social no qual a criança está inserida, sendo importante investigar quais as predisposições que as crianças trazem de casa, de forma a aprimorar sua capacidade de lidar com a diversidade por meio das “ações educativas” (BÍSCARO, 2009, p. 31), buscando garantir que a evolução da criança ocorra, possibilitando o seu desenvolvimento social e cultural, capaz de relacionar-se com a diversidade.

“Como vivemos em diferentes culturas, diferentes lugares, diferentes níveis sociais, pode-se perceber que todos estes fatores influenciam e agem como determinantes na maneira de viver a masculinidade e a feminilidade”. (BÍSCARO, 2009, p. 32). Por conseguinte, entende-se que, na Educação Infantil, há uma preocupação (velada ou não), no que tange à diversidade de gênero, levando em consideração as vivências culturais e sociais que as crianças trazem de casa.

Nessa perspectiva, o presente estudo pauta-se na abordagem qualitativa que, segundo Minayo (1994, p. 60), destaca que ela:

[...] se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Soma-se à abordagem qualitativa a pesquisa bibliográfica e documental, e, Prodanov e Freitas (2013, p. 54) asseveram que a pesquisa documental é:

[...] elaborada a partir de material já publicado, constituído principalmente de: livros, revistas, publicações em periódicos e artigos científicos, jornais, boletins, monografias, dissertações, teses, material cartográfico, internet, com o objetivo de colocar o pesquisador em contato direto com todo material já escrito sobre o assunto

da pesquisa. Na pesquisa bibliográfica, é importante que o pesquisador verifique a veracidade dos dados obtidos, observando as possíveis incoerências ou contradições que as obras possam apresentar.

Tal pensamento coaduna com Bardin (2011), quando pontua que a análise documental tem por objetivo investigar quais os direcionamentos apontados para inclusões ou exclusões nesses documentos selecionados, acrescentando a lógica de produção de fabricação desses documentos, o que pode revelar ações, intenções, objetivos e disputas na confecção de tais materiais.

Para interpretar os dados, utiliza-se a Análise de Conteúdo (AC) que, para Franco (2005, p. 11), “[...] cada vez mais, a análise de conteúdo passou a ser utilizada para produzir inferências acerca de dados verbais ou simbólicos, mas, obtidos a partir de perguntas e observações de interesse de um determinado pesquisador”. O teórico revela que:

A análise de conteúdo assenta-se nos pressupostos de uma concepção crítica e dinâmica da linguagem. Linguagem, aqui entendida, como uma construção real de toda a sociedade e como expressão da existência humana que, em diferentes momentos históricos, elabora e desenvolve representações sociais no dinamismo interacional que se estabelece entre linguagem, pensamento e ação (FRANCO, 2005, p. 14).

Bardin (2009) enfatiza que a AC torna-se um conjunto de técnicas de análise de comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. Bardin (2009) organiza a análise de conteúdo em três fases: pré-análise; exploração do material e tratamento dos resultados; inferência e interpretação. A primeira fase consiste na organização de todo material, dividida em quatro partes: 1) leitura flutuante; 2) seleção dos documentos, ou seja, demarcação do que vai ser propriamente analisado; 3) construção das hipóteses e objetivos; e 4) referências e indicadores.

Na segunda fase, há uma exploração do material com vistas a criar as categorias, identificação, isto é, codificação dos materiais, essa fase se caracteriza por uma descrição analítica dos documentos. Na terceira fase, há o tratamento e inferências sobre os materiais já analisados, revela-se como o momento de intuição e análise reflexiva a partir da leitura minuciosa e detalhista do material. A quarta fase é o recorte da análise e da construção de indicadores a partir dessa análise (BARDIN, 2011).

Inicialmente, realiza-se uma revisão de literatura para verificar o que os estudos recentes revelam sobre a temática. A revisão tem como pretensão – principalmente para novos pesquisadores – aprofundar o conhecimento sobre a área na qual se realiza a pesquisa. Desse modo, “[...] esses estudos podem conter análises destinadas a comparar pesquisas sobre temas

semelhantes ou relacionados; apontar a evolução das teorias, dos aportes teóricos metodológicos e sua compreensão em diferentes contextos” (VOSGERAU; ROMANOWSKI, 2014, p. 168), auxiliando a abertura de novas possibilidades de investigação. Com posse dessas informações, partiu-se para elaborar fichamentos, resumos e resenhas de literaturas que fundamentem o estudo, de maneira a aperfeiçoar a compreensão do método de interpretação que guia os demais procedimentos da pesquisa.

No segundo momento, faz-se a análise da legislação pesquisada para identificar: quando os documentos foram escritos, qual o objetivo, a estrutura do texto, quantos capítulos, os temas de cada um deles, bem como trazer o contexto em que cada um foi redigido, além das pessoas que elaboraram e assinaram esses documentos. O último momento da metodologia é destinado à análise e conclusões referentes ao gênero na Educação Infantil, conforme proposto no objetivo geral da pesquisa.

Dessa forma, o texto se estrutura a partir da tentativa de discutir gênero no contexto do Ensino Infantil, dando ênfase aos documentos que regulam, organizam e incentivam os afazeres pedagógicos. De tal modo, na primeira seção, trata-se de um levantamento bibliográfico do que se tem sido produzido na área de Ensino Infantil no que tange ao gênero. Na segunda seção, intitulada “Percorrendo caminhos: o que foi dito?”, foi produzido com a finalidade de atualização, busca por metodologias e para o entendimento da produção acadêmica.

Em “A Educação Infantil e as narrativas da legislação”, a produção centra-se nos documentos legais da educação brasileira, a fim de se perceber nesses documentos como a questão de gênero se apresenta. Com isso, tem-se as subseções: “Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998)”; “Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil (2006)”; “Base Nacional Comum Curricular (2017)”; e “Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2018)”. Nota-se a sequência cronológica dos documentos, o que se explica na correlação entre eles, e a seleção por aqueles que tratam, de forma mais abrangente, sobre a educação nacional, sendo, dessa forma, os principais documentos normativos da Educação Infantil.

Por fim, tem-se “Gênero e Educação Infantil: lacunas e entrelinhas”, na qual há uma análise específica e mais aprofundada sobre como esses documentos tratam gênero no contexto da Educação Infantil. É nessa seção que traçam-se as principais narrativas, simbologias e discursos dos documentos, conjugando com o estudo teórico sobre educação e gênero. Tem-se, claro, que as reflexões sobre a temática demandariam muitas outras, para além das aqui

apresentadas, mas considera-se significativo trazê-las à discussão, no desejo de contribuir para dar-lhes visibilidade.

2 PERCORRENDO CAMINHOS: O QUE FOI DITO?

Diante da acentuada participação do alunado em Programas de Pós-graduação em eventos direcionados às múltiplas áreas do conhecimento, é patente a contribuição da esfera acadêmica na produção cada vez mais intensificada de publicações científicas. No entanto, essa circunstância tem gerado questionamentos inquietantes: Quais são as temáticas mais abordadas? Quais as metodologias usadas, e como elas podem influenciar na conclusão dos trabalhos? Como esses trabalhos podem contribuir na prática?

A partir desse contexto, afirma-se que é imprescindível a realização de estudos que permitam um balanceamento para a assimilação de áreas, enfoques do conhecimento e suas referidas lacunas. Dessa forma, o emprego de pesquisas do tipo “Estado do Conhecimento” tem se tornado cada vez mais necessário na esfera acadêmica, a fim de denotar, em estudos científicos, aspectos e segmentos que são abordados em detrimento de outros (ROMANOWKI; ENS, 2006).

Na metodologia de revisão bibliográfica, o Estado do Conhecimento se mostra a fim de proporcionar uma leitura e análise, de forma sistemática, sobre algum tema ou área específica, durante determinado tempo, sendo possível criar um percurso histórico das produções. O Estado do Conhecimento, apesar de ser confundido e usado como sinônimo do Estado da Arte, diferencia-se em alguns pontos, como assinalado por Soares e Maciel (2000, p. 4), o Estado de Conhecimento se destaca por ser uma metodologia mais restrita, afirmando que é um “[...] estudo que aborda apenas um setor das publicações sobre um determinado tema”.

Defende-se essa metodologia, pois “[...] é uma tentativa de melhor ajustar os objetivos às especificidades dos variados campos de investigação, corroborando intencionalmente para a contextualização, a problematização e a exploração de desafios e orientação de abordagens futuras”. (TORRES; PALHARES, 2014, p. 5).

Portanto, o estudo proposto aqui se dedica a analisar e entender a construção do conhecimento na área da Educação Infantil no que se refere ao gênero. Nesse viés, pergunta-se: Como estão sendo pesquisadas as relações de gênero, Educação Infantil, educação sexista e o corpo? O que está sendo discutido nas teses e dissertações sobre essas categorias?

Desse modo, pretende-se identificar quais as temáticas mais relevantes, as principais metodologias e referenciais teóricos mais frequentes, destacando lacunas, limites e possibilidades, a fim de orientar a pesquisa aqui desenvolvida. Para tanto, faz-se uma investigação a partir das dissertações e teses produzidas nos anos de 2017 a 2022, disponíveis no Catálogo de Teses e Dissertações (CTD) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal

de Nível Superior (Capes), objetivando evidenciar “o que” e “o quanto” tem sido pesquisado sobre as categorias “relações de gênero”, “Educação Infantil”, “educação sexista” e “corpo”, a fim de contribuir para os estudos voltados à esta Dissertação de Mestrado e para outras pesquisas que se propõem a fazer um estudo com base nas referidas categorias.

Identifica-se, em especial, as produções acadêmicas da Pós-Graduação na área de Pedagogia, dando ênfase às produções dos pós-graduandos da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), uma vez que pontuam pesquisas regionais a partir de questões situadas no Maranhão e em São Luís, sendo possível conceber, por meio das pesquisas analisadas, as características da produção acadêmica na temática Educação Infantil e gênero.

Possuindo caráter bibliográfico, essa atividade visa ao mapeamento e à discussão de produções acadêmicas de distintas áreas do conhecimento. O Estado do Conhecimento destaca quais aspectos e segmentos da pesquisa são mais abordados em determinadas épocas e lugares e de que forma essa inter-relação espacial e temporal influencia na produção acadêmica em geral (dissertações, teses, congressos, publicações etc.) (FERREIRA, 2002).

2.1 Percursos metodológicos para a pesquisa do Estado do Conhecimento

Sabendo que as produções acadêmicas tiveram significativo aumento nos governos de Lula e Dilma, com incentivo à pesquisa e abertura de um maior número de pós-graduações e vagas, foi possível observar também uma maior e melhor organização dessas produções, em especial por parte da Capes, assim como os repositórios *on-line* como *Scientific Electronic Library Online/Biblioteca Eletrônica Científica Online (SciELO)*, *Redalyc*, e *Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD)*.

Assim, a presente pesquisa foi realizada no CTD da Capes e *Google Acadêmico*, sendo utilizados como descritores: “gênero”, “Educação Infantil”, “educação sexista”, “corpo” e, como categoria principal, “relações de gênero”, pois entende-se que retratam e englobam o que se convida a investigar. Esses descritores têm por possibilidade criar uma relação entre, evidenciando, em especial, a conexão entre Educação Infantil e a discussão de gênero, que é o foco principal desta investigação.

A metodologia utilizada no processo foi uma análise minuciosa no BDTD entre os anos de 2017 e 2022. Dito isso, segue-se pelo uso dos descritores que se relacionam, fazendo uma seleção primeira pelo título, seguida à leitura dos resumos para entender o tema da dissertação e os objetivos, direcionando, assim, para uma seleção por curso, principais temáticas e metodologias.

Uma das principais dificuldades encontradas nesse processo foi o refinamento dos dados, pois, em muitos trabalhos (42 dissertações e dez teses), aparecem os descritores já mencionados, porém, trazendo pouca relação com a pesquisa proposta.

Os trabalhos selecionados no CTD da Capes foram organizados por tema, autor e ano, como mostra Quadro 1 abaixo:

Quadro 1 – Seleção dos artigos por meio do título sobre gênero e Educação Infantil (2017-2022)

Título	Autores	Ano
Relações de gênero em CREI: a interdiscursividade em relatos de profissionais da Educação Infantil e a formação continuada (dissertação).	Geiza Coutinho de Freitas	2017
Aprendizagens de gênero-sexualidade na/com a Educação Infantil: apontamentos para pensar os currículos (dissertação).	Bruno Costa Lima Rossato	2017
Educação em sexualidade, sexualidade e gênero: desafios para professoras(es) do Ensino Infantil (dissertação).	Rita de Cássia Vieira Borges	2017
A reprodução das desigualdades de gênero nos contos de fadas/maravilhosos como marcas circunscritas na Educação Infantil (dissertação).	Cristiane de Assis Lucífora	2017
Trajetória social e sexualidade: a estruturação da identidade de gênero na Educação Infantil (dissertação).	Maria Fernanda Celli de Oliveira	2017
Gênero no contexto escolar da Educação Infantil: produções institucionais (RCNEI e BNCC) (dissertação).	Marília Milhomem Moscoso Maia	2017
As relações do cuidado e de gênero presentes nos relatos de homens professores nas Unidades Municipais de Educação Infantil de Belo Horizonte (dissertação).	Waldinei do Nascimento Ferreira	2017
A construção da profissionalidade docente do pedagogo do gênero masculino iniciante/ingressante na Educação Infantil e na alfabetização (dissertação).	Fernando Santos Sousa	2017
“Por que a gente tem um corpo né... mas a gente só lembra do corpo quando ele dói”: a centralidade do corpo adulto nas relações educativas na Educação Infantil (tese).	Samantha Sabbag	2017
Os mecanismos de produção das identidades de gênero na Educação Infantil: práticas, discursos e eventos (dissertação).	Ígora Irma Santos Dácio	2018
Simsalamê: vamos brincaduguê? As relações de gênero e o brincar em uma Unidade Municipal de Educação Infantil (dissertação).	Andrea Juliana Costa	2018
Corporalidades de Meninas e Meninos na Educação Infantil: Normatividades e (Re)Significações de Gênero (dissertação).	Laura Tereza de Sá e Benevides Inoue	2018
Fotonarrativas de professoras da Educação Infantil sobre gênero: uma análise a partir das práticas pedagógicas (dissertação).	Raquel Aparecida Batista	2018
Gênero e Educação Infantil: um estudo das atividades realizadas pelas professoras no contexto escolar (dissertação).	Thalita de Fátima Aranha Barbosa Sousa	2018
Construindo gêneros não binários na Educação Infantil: uma análise discursiva sobre o machismo (dissertação).	Arlane Florentino Félix de Azevedo	2018
Coordenação pedagógica na Educação Infantil e as (im)possibilidades de uma rede (in)formativa sobre gênero e sexualidade (dissertação).	Jaime Eduardo Zanette	2018
Questões de gênero na Educação Infantil: um estado do conhecimento de teses e dissertações identificadas no portal da Capes no período de 2001 a 2015 (dissertação).	Fernanda Carvalho Cavalcanti	2018
“Eu não posso brincar de boneca, boneca é coisa de menina”: uma pesquisa com crianças sobre identidade de gênero na Educação Infantil (dissertação).	Andreza Saydelles da Rosa	2018
Educação Infantil, dimensão brincalhona, gênero e profissão docente: o que as professoras e professores têm aprendido com meninas e meninos pequenas/os (dissertação).	Viviane Soares Anselmo	2018
Corpo e educação: refletindo sobre as práticas pedagógicas na Educação Infantil (dissertação).	Diorge Santos da Costa	2018

Brincar, corpo e movimento na Educação Infantil pelo olhar de alguns pesquisadores da educação física (dissertação).	Alessandra Cacenet da Silva	2018
Educação do corpo infantil no sul do Mato Grosso na Era Vargas (1930-1940) (dissertação).	Shirley Ferreira Marinho Silva	2018
O corpo em movimento na Educação Infantil: análise da prática pedagógica nos Complexos Educacionais da Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa/PR (dissertação).	Izabelle Christina de Oliveira Almeida	2018
Representações sociais de relações de gênero de professoras/es da Educação Infantil (tese).	Ana Célia de Sousa Santos	2019
Atira no coração dela: corpos e <i>scripts</i> de gênero na Educação Infantil (dissertação).	Michele Lopes Leguiça	2019
O silenciamento das professoras e a socialização de gênero no cotidiano da Educação Infantil: relações entre docência e religião (dissertação).	Leniara Pellegrinello Camargo	2019
Legisladores do Desejo: uma etnografia das diferenças na Educação Infantil a partir dos debates da ideologia de gênero (tese).	Alex Barreiro	2019
Gênero e sexualidade na prática na primeira infância: representações sociais de professoras da Educação Infantil (tese).	Ana Lúcia de Sousa	2019
Educação Infantil e gênero: um olhar sobre o material apostilado utilizado em município paulista (dissertação).	Josemara Duarte Vieira	2019
Trabalho, saúde e gênero das professoras de Educação Infantil da Região Sul do Rio Grande do Sul (dissertação)	Janaina Barela Meireles	2019
Gênero e gestão da Educação Infantil: trajetórias e experiências de homens e mulheres que trabalham como diretores(as) educacionais (tese).	Mariana Kubillus Monteiro	2019
“Acho que vocês vão se surpreender!”: as relações escola-família na construção das identidades de gênero na Educação Infantil (tese).	Francisca Jocineide da Costa e Silva	2019
Resistir na Educação Infantil: pela possibilidade de uma educação não sexista (dissertação).	Isabela Pereira Vique	2019
A percepção do corpo das crianças na Educação Infantil: o olhar das professoras (dissertação).	Mileyde Bárbara dos Santos Guedes	2019
Performance de corpos brincantes: cultura africana e artes cênicas na Educação Infantil (dissertação).	Lia Franco Braga	2019
Cenas e Discursos heteronormativos e de gênero na Educação Infantil (dissertação).	Cassia Cristiane Lopes de Almeida	2020
Entrelaçando gênero e políticas públicas: a participação de mulheres-professoras na configuração de gênero dos indicadores de qualidade da Educação Infantil paulistana (tese).	Carolina Faria Alvarenga	2020
A voz do professor do gênero masculino na Educação Infantil e do Ensino Fundamental I: um sussurro silenciado por paradigmas (dissertação).	Eduardo Alberto Ferreira	2020
Sob a ótica das crianças: cultura de mídia na Educação Infantil e as representações de gênero em desenhos animados (dissertação).	Sabrina de Sousa Soares	2020
Conhecimentos matemáticos presentes em brincadeiras da Educação Infantil que envolvem o corpo em movimento (dissertação).	Paulo Robson Duarte Barbosa	2020
As diretrizes curriculares de Campinas para a Educação Infantil e o governo dos corpos in(fala)ntes (dissertação).	Maísa Ferreira	2020
Protagonismo de crianças negras na Educação Infantil do campo: brincadeiras e igualdade de gênero (dissertação).	Débora Kelly Pereira de Araújo	2021
Relações de gênero na Educação Infantil: tensões contemporâneas e expressões de resistência... (dissertação).	Claudia Silva Ribeiro Cruz	2021
Sexualidade e gênero na Educação Infantil: o que as teses e dissertações do programa de pós-graduação em Educação contam e silenciam (tese).	Rita de Cássia Carvalho	2021
O gênero textual conto de animais e a compreensão em leitura: a sequência didática e os gestos didáticos como instrumentos de mediação na Educação Infantil (tese).	Josiete Cristina Schneider	2021
Entre bolas e bonecas, painéis e carrinhos: percepções acerca das questões de gênero e sexualidade no trabalho pedagógico desenvolvimento na Educação Infantil (dissertação).	João Fernando de Araújo	2021
Sequência didática do gênero história infantil: educação linguística em língua inglesa na infância e sensibilização às diferenças (dissertação).	Gabrielli Martins Magiolo	2021

Corpo, aprendizagem e movimento: um diálogo com a docência na Educação Infantil (dissertação).	Esmirna Silva Rezende	2021
Corpo/movimento na dinâmica curricular no cotidiano da Educação Infantil (dissertação).	Heloisa Elesbão	2021
O corpo (des)conhecido na docência da Educação Infantil: narrativas docentes (dissertação).	Rafael Romeiro Doin	2021
O prisma de gênero e a produção das cores da diferença na Educação Infantil (tese).	Giceli Carvalho Batista Formiga	2022
O brincar e as relações de gênero e sexualidade na Educação Infantil (dissertação).	Ana Thamiris de Farias	2022

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

A partir da análise inicial, foi possível catalogar 52 trabalhos acadêmicos, sendo 42 dissertações e dez teses. Usando os descritores já mencionados, o que acabou por apresentar resultados cruzados, além de revelar outras temáticas que acabavam por atravessar tais descritores. Sendo assim, aqui listadas apenas as produções que se referiam ao gênero, sexualidade e corpo com relação ao Ensino Infantil.

Como apresentado no Quadro 1, é possível notar uma diversidade de temas, um maior número de dissertações em comparação às teses, o que leva a pensar nas mais variadas dificuldades e no baixo acesso ao doutorado no Brasil. Além disso, nota-se a predominância de pesquisadoras femininas, e vê-se apenas dez pesquisadores do sexo masculino, o que é possível apreender que temas relacionados à sexualidade e ao gênero são temas mais valorizados e incentivados por mulheres.

Soma-se a isso a análise a partir das Instituições, na base de dissertações e teses, foi possível observar uma maior produção na temática na Região Sudeste, com 20 produções, destas 14 em universidades paulistas, seguida da Região Nordeste com 15 produções, logo em seguida a Região Sul com 13 trabalhos, Centro-Oeste com três dissertações e, finalmente, Norte com apenas uma produção. O que leva a diagnosticar que nos maiores centros universitários há maior diversidade de possibilidades de pesquisa, assim como maiores incentivos e políticas de pesquisa dentro dessas universidades e regiões.

Apreende-se, também, que, ao longo dos anos, há uma diminuição nas pesquisas, pois, em 2017, tem-se nove produções na temática que envolve sexualidade, gênero e corpo no ensino infantil, apresentando um leve aumento nos anos de 2018, com 14 trabalhos feitos e, em 2019, com 12 produções, porém, a partir do ano de 2020, há um encolhimento, diminuindo para seis estudos produzidos; em 2021, houve nove produções e, em 2022, foram apresentados apenas dois trabalhos.

Há algumas possibilidades que explicam a redução dessas pesquisas: a) Por conta da Pandemia de Covid-19, houve baixas matrículas nos cursos de pós-graduação, além disso, a

pandemia acabou afastando e diminuindo reuniões, aulas, grupos de pesquisas e estudos, afetando, diretamente, as produções acadêmicas; b) O avanço do conservadorismo, principalmente presente na última gestão presidencial, ou seja, o governo Bolsonaro acabou por alastrar preconceitos, distanciamentos e ignorância sobre as temáticas de educação sexual nas escolas, o que por si só enfraquece os movimentos de luta e combate contra o preconceito e requer uma educação que leve em conta todas as identidades; c) Falta de incentivo à pesquisa acadêmica, em especial sobre as temáticas que envolvem gênero.

De todo modo, a partir da leitura dos resumos desses trabalhos, foi possível identificar as principais temáticas dentro do campo dos estudos de gênero e educação. Assim, tem-se o Quadro 2, com o quantitativo de produções por eixo temático.

Quadro 2 – Quantitativo de produções por eixo temático

EIXOS TEMÁTICOS	QUANTIDADE
Professorado	4
Tecnologias de gênero	5
Corporeidades	13
Prática pedagógica	19
Gênero/sexualidade e documentos educacionais	2
Identidade de gênero	3
Raça e gênero	1
Gestão pedagógica	2
Material	2
Políticas Públicas	2
Debate conceitual	1
Levantamento bibliográfico	2
Homem-professor	3
Escola-família-gênero	2
Disciplina e gênero	1
TOTAL	52

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Nota-se a diversidade de temas que se relacionam com o eixo central da pesquisa, sendo possível observar as muitas demandas que a educação pede, além das variadas dimensões quando se trata de gênero, sexualidade e educação. De todo modo, as temáticas com maior produção são pesquisas que se relacionam à prática pedagógica. Importante pontuar que, enquanto construiu-se o quadro e analisou-se atentamente os resumos, encaminhou-se para a temática prática pedagógica todas as produções que envolvem a pesquisa-ação dentro da prática em si, ou seja: o brincar, relatos sobre a prática pedagógica e a sexualidade/gênero, reflexões sobre o desafio de tratar o gênero na Educação Infantil, estudo de atividades etc.

O segundo tema de maior produção dentro do eixo pesquisado aqui refere-se à corporeidade, que abrange uma gama grande de subtemas, desde o entendimento de corpo, quanto movimento, construção social do corpo e a relação corpo adulto-corpo infantil.

Observamos que, quando usado o descritor “corpo”, uma enxurrada de pesquisas apareceu, precisando, assim, de um maior refinamento para direcionar a seleção apresentada no Quadro 2. Dito isso, nota-se uma produção maior sobre corpo no ano de 2018, que se relaciona diretamente ao ano com maior número de estudos sobre essa temática, pesquisada com afincamento e representando, assim, as suas várias dimensões.

Outras pontuações são importantes, há baixa produção (a partir do exposto aqui) na relação gênero e raça, aparecendo apenas uma pesquisa que relaciona os três eixos (Educação Infantil, gênero e raça); desse modo, apreende-se que esses dois dispositivos sociais não se reflitam de forma tão clara na Educação Infantil. Outro ponto são pesquisas voltadas ao professor de ensino infantil, suas percepções, preconceitos e dificuldades, uma vez que a profissão de professor das crianças menores sempre foi reconhecida socialmente como cargo feminino, não só o professorado dos pequeninos, mas também as profissões voltadas para o cuidado como a enfermagem. Dessa forma, pesquisas que se debruçam a repensar os locais sociais das profissões demonstram mais uma vez como a sociedade estruturou-se a partir das diferenças de gênero.

Pesquisas que refletem sobre material didático, representações do ser homem, ser mulher, família e sociedade também são pontos cruciais de análise, uma vez que os materiais didáticos usados no ensino apresentam e representam uma imagem correta de ser e estar no mundo, sendo necessário revelar as nuances presentes nesses marcadores sociais.

No que tange à organização curricular, gestão e questões estruturais da Educação Infantil, demonstram-se pesquisas de cunho voltado para as possibilidades que podem ser criadas ou não a partir do sistema vigente que acaba por manter o *status quo*.

A partir dos dados coletados, passou-se a fazer uma análise individualizada de cada trabalho, apontando seus escopos, interpelações e métodos. No que tange às metodologias usadas, vê-se um uso maior de entrevistas, em especial em pesquisas que tratam da prática pedagógica, da estrutura escolar (gestão, material, currículo), tentando fazer uma análise da percepção desses professores quando se trata de gênero. Outra metodologia recorrida são as análises de documento e conteúdo, em especial nas pesquisas que tratam diretamente sobre documentos educacionais. Completando esse quadro, nota-se o uso de levantamento bibliográfico em todas as pesquisas, assim como autores clássicos dos estudos de gênero e educação.

A partir de uma análise individualizada, foi possível compreender, de forma mais aprofundada, as trilhas feitas por esses pesquisadores, começou-se com o trabalho de Andreza Saydelles da Rosa, intitulado: “Eu não posso brincar de boneca, boneca é coisa de menina”:

uma pesquisa com crianças sobre identidades de gênero na Educação Infantil (2018). Nesse trabalho, a pesquisadora teve como objetivo investigar como as identidades de gênero são (re)produzidas pelas crianças a partir de suas interações no contexto de uma turma de Educação Infantil do campo.

A metodologia adotada em seu estudo esteve ancorada na perspectiva qualitativa, por meio da pesquisa com crianças, a qual as coloca como sujeitos críticos, que participam de forma ativa da realidade social, investigando e elaborando hipóteses sobre o contexto que as cerca. A produção de dados aconteceu mediante a observação participante, de registros em diário de campo, fílmicos e fotográficos, durante dois meses.

A fim de fundamentar a análise dos dados produzidos juntamente com as crianças, foram utilizados os estudos de Louro (1997), Corsaro (2009) e Finco (2010) em busca de um diálogo teórico que legitimasse as falas das crianças. Os resultados obtidos ao final deste trabalho possibilitaram à autora refletir sobre as identidades de gênero no contexto da Educação Infantil, bem como sobre as significações construídas pelas crianças acerca das concepções de gênero.

De acordo com Andreza Saydelles da Rosa (2018), para compreender o que diziam as crianças, foi preciso entender de qual lugar elas falavam, para isso a escuta atenta e sensível auxiliou o caminho para perceber a origem das suas vozes, que, em muitos momentos, indicaram questões sociais e culturais sobre as identidades de gênero. Foi possível, ainda, perceber que o conceito de gênero diz respeito às construções de identidades masculinas e femininas, deixando de contemplar apenas critérios biológicos e tornando-se parte da sociedade na qual as crianças estão inseridas.

O trabalho de Laura Tereza de Sá e Benevides Inoue tem como título “Corporalidades de meninas e meninos na Educação Infantil: normatividades e (re)significações de gênero” (2018). Os pesquisadores objetivaram, neste trabalho, compreender o processo de construção social dos corpos de meninas e meninos na Educação Infantil, buscando identificar as normatividades de gênero e as formas como as crianças as ressignificam.

A dissertação teve como base um estudo etnográfico com crianças de cinco anos de idade numa Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI), do município de São Paulo, que buscou observar como o “ser menina” e “ser menino” marcam as corporalidades das crianças na Educação Infantil; como meninas e meninos expressam em suas corporalidades as normatividades de gênero e como as ressignificam. A pesquisa teve como referencial teórico a Sociologia da Infância, Estudos de Gênero, Estudos Feministas e Estudos do Corpo.

Os resultados da pesquisa revelaram as normatividades de gênero presentes nas corporalidades de meninas e meninos, refletidas nas formas de vestimentas, adornos, brinquedos e fantasias marcados pelas expectativas socialmente estabelecidas de feminilidade e masculinidade. Também mostrou como as crianças pequenas, a partir de brincadeiras e movimentos, vivenciam suas corporalidades nos espaços internos, que são marcados por maior controle adultocêntrico. A autora apresenta como a vivência de práticas culturais infantis na área externa do parque, espaço marcado por maior autonomia das crianças, possibilita a construção de corporalidades a partir de (re)significações de gênero por parte de meninas e meninos.

Ao visibilizar as relações entre gênero e corpo, esta pesquisa atua para desvelar os mecanismos de controle e cerceamento da autonomia, expressão e diversidade de formas de estar no mundo das crianças pequenas. A pesquisa contribui para a valorização da diversidade de gênero como elemento presente nas culturas infantis.

Em seu trabalho intitulado “Pensando Relações Sociais de Gênero por Meio de Crianças: um Estudo em uma Escola de Educação Infantil em Vitória da Conquista – BA” (2019), Nakson William Silva Oliveira buscou fazer um estudo sobre relações sociais de gênero, desenvolvido em uma escola municipal situada no mencionado município. São interlocutoras desta pesquisa crianças de uma turma de “Educação Infantil V”, com idades de cinco a seis anos.

As questões que orientaram essa investigação foram: Quais mecanismos são acionados na constituição de gêneros em uma instituição de Educação Infantil, no município de Vitória da Conquista – BA? Como as crianças compreendem e lidam com as experiências de gênero que buscam enquadrá-las em lugares e papéis atribuídos a meninos e meninas? O objetivo geral foi identificar e estudar os mecanismos acionados na constituição de gêneros em uma instituição de Educação Infantil em Vitória da Conquista – BA e, ao mesmo tempo, analisar como as crianças compreendem e lidam com as experiências de gênero. Como bases teóricas para o desenvolvimento dessa pesquisa, foram usados, principalmente, estudos históricos e sociológicos sobre crianças e infância, e estudos feministas e de gênero.

Para a produção dos dados empíricos, o autor utilizou o método etnográfico, combinado às técnicas de observação participante e registros em diário de campo. As observações participantes na escola foram realizadas diariamente, durante três meses, ou seja, durante o semestre letivo completo da turma pesquisada. Os resultados dessa pesquisa evidenciaram a fixidez das questões sociais de gênero, demonstradas nas falas e modos como as crianças interagem umas com as outras; na organização de pares e grupos; durante as

brincadeiras e usos de brinquedos preferidos; na diferenciação e uso de cores; nas brincadeiras durante o recreio. Além disso, os modos com as crianças lidavam com as diferenças de gênero também foram evidenciados por meio de falas e atitudes ligadas ao meio familiar e das diversas pedagogias culturais, a exemplo das mídias.

No entanto, além de vivenciarem e evidenciarem as normas, os resultados também revelaram subversões a algumas normas baseadas na diferença sexual, mas de forma muito limitada. A pesquisa ainda revelou que os sutis mecanismos que operaram por meio da prática da professora da turma mostraram-se como contribuições para a continuidade das concepções e práticas sexistas entre as crianças da turma.

O pesquisador Arthur Furtado Bogéa traz, em sua dissertação “Discursos de Gênero no Espaço Escolar: quais referências de masculinidades?” (2019), uma análise sobre como os discursos produzidos e reproduzidos no espaço escolar atuam na constituição generificada de corpos a partir de referências de masculinidades e processam marcadores de diferenças nos alunos do Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IEMA), da cidade de Bacabeira – MA.

O autor buscou identificar quais discursos sobre gênero são produzidos e reproduzidos pelos alunos, evidenciar as expressões corporais e quais significados são atribuídos a elas, bem como analisar os marcadores de diferenciação configurados a partir dos gêneros. A pesquisa foi realizada com alunos que autodeclararam pertencer ao gênero masculino do IEMA da cidade de Bacabeira. Metodologicamente, ele adotou como procedimentos para a produção das informações elementos da pesquisa etnográfica a partir de técnicas de observação participante, conversas informais e entrevistas semiestruturadas.

Após o levantamento das informações, Arthur Furtado Bogéa (2019) fez uma análise discursiva do material coletado com base na teorização queer. Focou o olhar para as linguagens e os discursos que produzem identidades de gênero e sexuais e que compõem as experiências de pessoas. Partiu do entendimento de que os gêneros são efeitos de significações históricas, políticas, culturais e que as masculinidades são construções identitárias de gênero. Por esse motivo, intencionou compreendê-las e analisá-las a partir dos participantes da pesquisa, como eles próprios significam seus discursos e como esses discursos são produzidos e reproduzidos neles e entre eles, configurando seus modos de ser e agir.

O estudo revelou que o espaço escolar é atravessado por múltiplas referências de masculinidades que se relacionam entre si e que são significadas a partir da forma como os corpos se apresentam. Desse modo, entre os alunos, existe certa necessidade de adaptarem as suas expressões de gênero a comportamentos próximos ao padrão normativo. Segundo Bogéa

(2019), devido a isso, o garoto deve viver em uma constante vigilância para não expressar atos considerados femininos ou pertencentes ao “jeito de gay”. Isso é materializado na formação de grupos no espaço escolar e na divisão de atividades tidas como mais masculinas e menos masculinas, por exemplo, o futebol e o queimado. A pesquisa evidenciou várias práticas carregadas de violência, preconceito, discriminação e homofobia, porém, muitas vezes, são significadas pelos autores como brincadeiras. Todavia, quem mais sofre violências não são os alunos autodeclarados *gays*, mas aqueles sobre os quais pairam dúvidas em relação à sexualidade.

Convém ressaltar que o estudo destacou que, mesmo com a atuação das normas de gênero, o espaço escolar é significado pelos alunos como um lugar de liberdade, no qual garotos, entre si, podem demonstrar afetividade, como beijar no rosto, andar de mãos dadas ou abraçados, deitar-se no colo e fazer carinho sem serem considerados menos homens. Portanto, fica evidente que os discursos sobre gênero produzidos e reproduzidos no espaço escolar atuam na constituição de múltiplas formas de masculinidades, baseados na configuração de um espaço escolar, no qual predominem o respeito e a liberdade individual, visto que, por mais que não sejam eliminadas as normas de gênero, elas são desconstruídas, reconfiguradas e ressignificadas.

A partir dos trabalhos expostos, pode-se notar que os estudos que têm como eixo as categorias “gênero, Educação Infantil, educação sexista e corpo”, produzidos nos anos de 2017 a 2020, ainda são poucos. Mesmo com o crescimento das questões relacionadas ao gênero e à sexualidade ocorrido nesse período de tempo, essas categorias juntas não aparecem como tema de interesse pelos pesquisadores.

Muitos trabalhos trazem essas categorias sendo investigadas de forma separada e a partir de diversos sujeitos de pesquisa, onde nota-se a pluralidade de possibilidades para se trabalhar com as questões de gênero e, principalmente, a forte e urgente necessidade de se discutir essas questões em diversos campos e com vários focos. Todas as pesquisas observadas aqui mostram um campo diferente onde os discursos de gênero estão sendo produzidos e reproduzidos, bem como as diversas motivações para esses trabalhos.

Isso faz acreditar que, tomando o contexto do local onde a pesquisa é realizada, cada espaço apresenta uma forma diferente de produção e reprodução das normas de gênero e, desse modo, o discurso que coloca essas questões no campo das produções da natureza perde todo o sentido. Assim, só reafirma a análise que se dispôs a fazer de que as verdades relacionadas aos gêneros dependem do tempo, espaço e das relações de poder que as constituem como verdades.

Para tanto, selecionou-se uma produção que mais se aproxima da investigação aqui proposta, ou seja, a pesquisa envolve em seu debate central gênero na Educação Infantil, apresentando como fonte de pesquisa os documentos educacionais. Dessa forma, a partir da seleção apresentada anteriormente, elegeu-se a seguinte pesquisa: Gênero no contexto escolar da Educação Infantil: produções institucionais (RCNEI e BNCC), autoria de Marília Milhomem Moscoso Maia (2017).

Pontua-se já, de início, que a pesquisa citada é de produção maranhense, mais especificamente do Programa de Pós-Graduação Cultura e Sociedade (PGCULT), da UFMA. Dito isso, a pesquisa se debruça em dois principais documentos, o RCNEI e a BNCC mais atualizada (lembrando que a dissertação foi defendida em 2017). A pesquisadora pontua que, em 1990, com o RCNEI, vê-se um ineditismo do documento, uma vez que propõe temáticas referentes ao gênero e à sexualidade na Educação Infantil, sobretudo quando há comparação com a BNCC, que diminui o espaço do gênero e da sexualidade de seu documento.

Para a análise documental, há o uso da desconstrução pontuada por Jacques Derrida, além disso, usa como referencial teórico Judith Butler, Joan Scott, Teresa de Lauretis e Michel Foucault, em especial no que se refere à constituição de Discursos, Enunciados e Formação Discursiva, centrando nos sujeitos “crianças” e “professora/professor”.

No que tange ao RCNEI, a análise focou nos volumes 1 e 2, intitulados “Formação Pessoal e Social”, que apresentam temáticas da Expressão da sexualidade, respeito à Diversidade e Identidade de gênero, explorando, ao longo do documento, os efeitos discursivos presentes nele. Além disso, soma-se ao exame a exploração do contexto político e histórico da produção do documento, uma vez que essas características demarcam e se refletem no produto final, que é o RCNEI, destacando a efervescência dos estudos de gênero na década de 1990 no Brasil, seguindo a abertura política, marcada pela Constituição Federal (CF) de 1988, conhecida como a Constituição Cidadã.

Dessa forma, Maia (2017) consegue criar todo um quadro que instiga, incentiva e barra políticas educacionais, algumas pontuadas como a Conferência Mundial de Educação para Todos (CMET), que se refletiu no Brasil em algumas ações, em especial O Plano Decenal de Educação para Todos (PDET, 1993-2003) e o Plano Nacional de Educação (PNE, 2001-2011), pontuando também as agências financiadoras como: Banco Mundial (BM), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD).

Como resultado dessa análise, foi possível perceber diversos discursos, sendo o mais marcante o discurso regulador. Nota-se, dessa forma, que os documentos educacionais

para, além de indicar currículo, horários e organização da gestão escolar, defendem e favorecem uma leitura de sociedade e, por conseguinte, de padrão de gênero e sexualidade.

Quando o RCNEI (BRASIL, 1998, p. 41-42) trata diretamente sobre Identidade de gênero:

No que concerne à identidade de gênero, a atitude básica é transmitir, por meio de ações e encaminhamentos, valores de igualdade e respeito entre as pessoas de sexos diferentes e permitir que a criança brinque com as possibilidades relacionadas tanto ao papel de homem como ao papel da mulher. Isso exige uma atenção constante por parte do professor, para que não sejam reproduzidos, nas relações com as crianças, padrões estereotipados quantos aos papéis do homem e da mulher, como, por exemplo, que à mulher cabe cuidar da casa e dos filhos e que ao homem cabe o sustento da família e a tomada de decisões, ou que o homem não chora e que mulher não briga.

No que se refere à BNCC, a investigadora apresenta esse documento, no capítulo 4, intitulado: “Políticas conservadoras, temerosas e do medo: a retirada das discussões de gênero e sexualidade da BNCC”. Em seu título, já apresenta, de forma clara e direta, a maneira como a BNCC representa retrocessos e diminuição do debate em gênero e sexualidade, usando práticas conservadoras e temerosas como adjetivos que caracterizam a BNCC.

Além disso, observa-se, também, a apresentação dos grupos conservadores que se apresentam e demonstram-se como os protagonistas dessa retomada conservadora dentro da sociedade (religiosos, extrema direita, empresários, elitistas privilegiados) política e também da educação, usando o termo “anticonquista”, utilizado por Mary Louise Pratt (1999), referindo-se às estratégias e ações para assegurar a hegemonia.

Nesse capítulo, a autora se utiliza, especialmente, da comparação entre o RCNEI e a BNCC, a fim de trilhar uma linha que demonstre os aspectos de continuidade e ruptura, e defende que, mesmo sendo documentos distintos, eles têm a mesma finalidade e, até em termos de construção, aproximam-se.

Apresentando de que forma a BNCC se constrói, suas particularidades e como o texto se organiza, nota-se em comparação os 3 volumes da BNCC (2015, 2016 e 2017), onde a cada publicação vê-se a diminuição dos usos de termos que se relacionam ao gênero, identidade sexual ou sexualidade.

Desde sua primeira versão, o termo gênero se expõe sempre com a lógica de respeito à diversidade; a segunda versão mantém tal estrutura e significado; já, na sua versão mais atual, o texto encolheu a temática e passou a evidenciar mais ainda o propósito de formar mão de obra.

A autora sinaliza que “[...] nesse sentido, a recente BNCC é um currículo que se baseia em uma pedagogia conservadora que decide o que falar e o que não falar”. (MAIA, 2017, p. 85). Observa-se uma diferença substancial em comparação ao RCNEI, que, em sua versão, orientava o que falar e o que fazer.

Ao longo da leitura e análise da dissertação de Maia (2017), foi possível perceber os avanços e retrocessos presentes na temática gênero na Educação Infantil e, para além disso, categorizar novas e diferentes formas de análise, assim como metodologia distinta e mais uma vez fortalecer o estudo de gênero com citações e referências de outros autores e teóricos da área.

O estado do conhecimento tem de fato essa finalidade, que é a de criar uma aproximação entre o pesquisador e o objeto a ser pesquisado, assim como criar um *corpus* material a ser analisado, repensado e pensado, de modo que a pesquisa avance para além das que já existem, refutando, corroborando e certificando, de forma crítica e reflexiva, as análises já feitas. Assim, a investigação científica prossegue em seu curso.

3 A EDUCAÇÃO INFANTIL E AS NARRATIVAS DA LEGISLAÇÃO

Sabe-se que a construção da rede de ensino se baseia em leis, decretos e documentos que dão forma à estrutura física, pedagógica e de gestão de todas as escolas, ou seja, há um padrão e uma norma a serem seguidos. Tais padrões e normas estão presentes na legislação, que são documentos que regulam o ensino brasileiro.

Tais documentos, além de se debruçarem sobre a realidade, estratégias, resultados e esperanças para a educação, também estão presentes nesses discursos, dispositivos de manutenção do *status quo*, sujeitos e grupos inseridos e excluídos do debate de criação desses documentos. Ou seja, eles criam e recriam possibilidades para o avanço da educação, mas também para a manutenção estrutural que privilegia a formação de mão de obra e mais tantos outros problemas existentes na educação.

De todo modo, esses documentos acabam por refletir e criar condições para o cotidiano escolar, com suas brechas, proibições e liberdades presentes na produção, no texto e na sua interpretação. Por isso, a importância de entendê-los, analisá-los e criar novas perspectivas para a educação.

Dessa forma, apresenta-se aqui os principais documentos que regulamentam a Educação Infantil no Brasil, com o objetivo de perceber nesses textos como o gênero se apresenta, como essa discussão é feita, quais os grupos presentes nos discursos e na feitura dos documentos e quais os discursos e grupos valorizados. Considera-se que essas análises são de suma importância para visualizar a imagem que esses documentos pretendem dar ao debate de gênero na Educação Infantil, evidenciando suas proposições e possibilidades.

Assim, analisa-se o RCNEI (1998), os PNQEI (2006 e 2018) e a BNCC (2017). Além de somá-los a outros documentos como LDB, Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e PNE, que servirão de apêndice para concluir, afirmar ou negar argumentos presentes ao longo do texto.

3.1 O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998)

O contexto no qual o RCNEI se apresenta demonstra algumas características próprias da educação, surgindo de programas de reformas com base no neoliberalismo, próprio para a realidade das nações latino-americanas, o RCNEI é uma proposta que tem como finalidade uma lógica de colonização educacional nos países em desenvolvimento.

O neoliberalismo na educação apresenta algumas características específicas, como o investimento de bancos internacionais, em especial o BM. Galvão (1997) pontua que toda prática neoliberal tem como centro o mercado, assim é possível perceber essa ideologia na educação quando focam em resultado, quase sempre no mercado de trabalho, quadros de qualidade, competitividade etc.

Além disso, a construção do RCNEI indica a importação de modelos estrangeiros para a realidade educacional, acrescentando, assim, um sentido exterior de outra realidade na educação brasileira; além do mais, imprime um sentido de copiar a prática que já é usada no exterior.

De todo modo, o RCNEI tem como função subsidiar o sistema de educação na elaboração e implementação de programas e currículos, servindo como um manual norteador do Ensino Infantil (BRASIL, 1998). Assim, em seu texto, apresenta um conjunto de sugestões e referências para creches e pré-escolas.

O referido documento se organiza a partir de três volumes, cada um referente a um eixo específico: o primeiro é um documento introdutório, que faz reflexão sobre educação, infância e profissionalismo; o documento seguinte é relativo ao âmbito de experiência Formação Pessoal e Social; o último refere-se ao Conhecimento de Mundo, dividido em seis eixos de trabalhos orientados: Movimento; Música; Artes Visuais; Linguagem Oral e Escrita; Natureza e Sociedade e Matemática (BRASIL, 1998).

Logo, seu texto base serve de auxílio para os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que são elaborados pelo Ministério da Educação (MEC). O RCNEI tem como propósito auxiliar professores da Educação Infantil a realizar de forma mais adequada a ministração, organização e planejamento das aulas para esse segmento educacional.

São princípios desse documento:

[...] o respeito à dignidade das crianças; o direito das crianças a brincar; o acesso das crianças aos bens sociais, culturais desportivos; a socialização das crianças por meio de sua participação e inserção nas diversas práticas sociais; o atendimento aos cuidados essenciais associados à sobrevivência e ao desenvolvimento da identidade (BRASIL, 1998, p. 13).

Observa-se que o RCNEI se produziu pautando as especificidades próprias da idade, como construção da identidade, a importância do brincar, a diversidade de práticas e instrumentos que inserem as primeiras experiências e vivências das crianças pequenas. Além disso, é já, a partir da Educação Infantil, que se constrói o sentido das práticas sociais e cidadãs.

Ademais, o RCNEI também se pauta a partir dos outros documentos referentes à infância, como a CF/88 e o ECA (Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990), criando, assim, uma rede que assegura e valoriza a infância, potencializando, na comunidade infantil, direitos e cidadania.

É possível observar o papel de importância das crianças para a sociedade também nos objetivos gerais do documento:

- Desenvolver uma imagem positiva de si;
- Descobrir e conhecer, progressivamente, seu próprio corpo;
- Estabelecer vínculos afetivos e de troca com adultos e crianças;
- Observar e explorar o ambiente com atitude de curiosidade;
- Brincar expressando emoções, sentimentos, pensamentos, desejos e necessidades;
- Utilizar as diferentes linguagens (corporal, musical, plástica, oral e escrita), ajustadas às diferentes intenções de comunicação;
- Conhecer algumas manifestações culturais, demonstrando atitudes de interesse, respeito e participação diante delas e valorizando a diversidade (BRASIL, 1998, p. 63).

Veem-se, nesse enxerto, mais uma vez, a relação entre educação e cidadania, além da construção de identidade desses educandos, para tanto vê-se o desenvolvimento cognitivo, emocional e social.

No que tange à sexualidade e ao gênero, é possível observar, nos objetivos gerais do documento, a temática circunscrita de forma breve como em “imagem positiva de si”, “descobrir e conhecer seu próprio corpo”, “estabelecer vínculo afetivo”, “expressão de sentimentos”, além da valorização da diversidade, pautando-se no respeito.

Entendendo a sexualidade como um complexo sistema de referências, identidades, símbolos e práticas, ou seja, como um dispositivo histórico (FOUCAULT, 1988), ela não se relaciona apenas com os atos sexuais e corporais, mas também identitários, sentimentais e afetivos. Dessa forma, crê-se que, quando se pautam essas variáveis, trata-se também de sexualidade.

Portanto, quando o documento trata de corpo, sentimento, afetos, diversidade e respeito, traça ainda que, de forma tímida, uma relação com a sexualidade da comunidade escolar. No entanto, vê-se uma referência ainda “acanhada” ao tratar de tais temas, sendo tangenciados por outros como: cuidados com o corpo, higiene e demonstração de carinho.

Outra observação é que o documento traz o profissional da Educação Infantil apresentando suas competências e habilidades, além de reforçar a importância da formação continuada. Mas, em nenhum trecho, demarca a diversidade, o respeito ou alguma relação com a sexualidade.

Na seção voltada especificamente ao perfil desse profissional, tem-se a importância da formação para atuar nessa fase de ensino, trazendo a LDB para reforçar e justificar a necessidade de formação em curso superior, sendo assim a formação mínima para atuar com os pequenos (BRASIL, 1996). Para tanto, apresenta a característica de uma formação polivalente desses profissionais, pois “[...] ser polivalente significa que ao professor cabe trabalhar com conteúdo de naturezas diversas que abrangem desde cuidados básicos essenciais até conhecimentos específicos provenientes das diversas áreas do conhecimento”. (BRASIL, 1998, p. 41).

E, ao longo de toda seção, que por acaso é diminuta, revela-se a importância do diálogo entre o educador infantil e a família, sendo fundamental para o sucesso dos projetos escolares, caracterizando esse profissional como comprometido, cuidadoso e organizado.

Ao final do texto introdutório, há um parágrafo indicando que os volumes do RCNEI (BRASIL, 1998, p. 7):

[...] pretendem contribuir para o planejamento, desenvolvimento e avaliação de práticas educativas que considerem a pluralidade e diversidade étnica, religiosa, de gênero, social e cultural das crianças brasileiras, favorecendo a construção das propostas educativas que respondam às demandas das crianças e seus familiares nas diferentes regiões do país.

Nota-se o uso do termo gênero, como algo que existe e está presente no ambiente escolar, vê-se que o termo aparece dentro da noção de diversidade e pluralidade, seguido ao respeito a elas. Porém, essa é a primeira e única vez que o termo surge, o que demonstra uma necessidade de dar mais luz e debate ao tema, para que não apareça apenas como nota ao final do texto.

De modo geral, o documento do RCNEI (volume 1) apresenta, de fato, uma proposta de organização do Ensino Infantil e uma proposta pedagógica para a construção de qualidade do ensino brasileiro nesse segmento. Portanto, no documento (volume 1), aparecem perfil do professor, componentes curriculares, atividades permanentes, organização do espaço e do tempo, entre outros, fazendo referência a um manual de características, obrigações e organização.

3.2 Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2006)

Assim como o RCNEI, os PNQEIs (2006) estão embasados e construídos dentro de uma lógica contemporânea, que necessita de uma organização formal da educação, desencadeando, assim, um compilado de leis, normas, decretos e documentos.

Os PNQEI apresentam-se dessa forma, a fim de criar possibilidades para a elevação do nível de qualidade da educação nos primeiros anos, ou seja, na Educação Infantil. Dessa forma, notam-se grupos, políticas e economias que estão presentes no documento, pois os documentos oficiais da educação são reflexo da sociedade.

Os documentos educacionais caracterizam-se por complementaridade, assim sendo, cada documento baseia-se em outros, onde, nessa rede de documentos, cria-se um escopo que objetiva a regulamentação, organização e melhoria da educação, assim, um organismo compacto para a Educação Infantil.

Assim, os PNQEI fazem parte das publicações do MEC, após a CMET em Jomtien (1990). Foi determinado, pós Conferência, que cabe à União: “[...] estabelecer parâmetros de qualidade dos serviços de Educação Infantil, como referência para supervisão, controle e avaliação, e como instrumento para a adoção das medidas de melhoria da qualidade” (BRASIL, 2006, p. 7), unindo-se, assim, ao PNE.

Vê-se como finalidade do documento:

[...] definir parâmetro de qualidade [...] de modo a estabelecer não um padrão mínimo, nem um padrão máximo, mas os requisitos necessários para uma Educação Infantil que possibilite o desenvolvimento integral da criança até os cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social (BRASIL, 2006, p. 9).

Nota-se total acordo com o documento discutido na subseção anterior, apresentando, assim, a necessidade de organização e aperfeiçoamento da Educação Infantil, além disso, reconhece a sua importância para todo o sistema educacional, mais uma vez em consonância com os documentos que resguardam a dignidade e identidade dos brasileiros.

No que se refere à ideia de qualidade, o documento prescreve que:

- a) A qualidade é um conceito socialmente construído, sujeito a constantes negociações;
- b) Depende do contexto;
- c) É pautada em direitos, necessidades, demandas, conhecimentos e possibilidades;
- d) A definição de critérios de qualidade está constantemente tensionada por essas diferentes perspectivas (BRASIL, 2006, p. 24).

Logo, o termo “qualidade” se amplia e reconhece as especificidades e demandas de cada realidade, uma vez que o documento se refere a todo o país, sendo indispensável pensar nas diversidades e desigualdades dentro do mesmo território, mas, ainda assim, o documento objetiva a qualidade do ensino infantil.

No entanto, o termo qualidade está presente frequentemente em todo o texto como algo subjetivo, por vezes para demarcar a necessidade de melhoria na educação e, em algumas outras, como uma determinação que deve ser ampliada, aumentada.

O texto se divide em dois volumes: o primeiro se desenvolve sobre os aspectos de qualidade da Educação Infantil, relacionando à infância, à história da Educação Infantil e à Pedagogia da Educação Infantil; o segundo volume apresenta as competências do sistema de educação e a caracterização das instituições.

Assim, pode-se observar que o primeiro volume se refere mais atentamente à pedagogia, metodologias e formas que se desdobram o sistema de ensino e o processo de ensino-aprendizagem, enquanto o volume dois debruça-se mais sobre as estruturas e organizações administrativas.

Além disso, os dois volumes apresentam, de forma clara, os parâmetros a serem seguidos e/ou alcançados, criando, assim, uma possibilidade de impulsionamento da educação, “[...] com o intuito de estabelecer uma referência nacional que subsidie os sistemas na discussão e implementação de parâmetros de qualidade locais”. (BRASIL, 2006, p. 10).

No que concerne à educação sexual, sexualidade e gênero, o texto repete o fundamento do RCNEI (1998), quando buscou-se por essa temática, a partir dessas três palavras-chave, os termos vêm circunscritos na ideia de respeito e diversidade:

No caso brasileiro, a desigualdade apresenta diversas faces, como há tempos aponta Rosemberg (1996, 1999a e 1999b), não se resumindo às diferenças sociais e econômicas, mas expressando-se também nas discriminações de etnia e gênero, nos contrastes entre a cidade e o campo e entre as regiões do país. [...] sem esquecer que, entre esses direitos básicos, se inclui o direito ao respeito às suas diversas identidades culturais, étnicas e de gênero (BRASIL, 2006, p. 23).

Nota-se que gênero vem anunciado ao longo do texto da mesma forma como esse trecho destacado acima, com outras desigualdades ou diversidades inclusas num mesmo parágrafo, reunindo essas identidades ao mesmo tema de respeito, inclusão, políticas públicas e diversidade.

Atenta-se a uma passagem específica que traz gênero na discussão do documento:

[...] no que toca ao tema igualdade de gênero, o documento *Plano Nacional de Políticas Públicas para as Mulheres* (BRASIL, 2004), elaborado pela Secretaria

Especial de Políticas para as Mulheres, propõe, em seu capítulo 2, a educação inclusiva e não sexista e como seu primeiro objetivo “incorporar a perspectivas de gênero, raça, etnia e orientação sexual no processo educacional formal e informal” (BRASIL, 2006, p. 39, grifo nosso).

Pode-se perceber que não há um documento oficial da educação que trate especificamente sobre igualdade de gênero, ou políticas educacionais que possam ser citadas e utilizadas nos Parâmetros como referência educacional sobre a temática. Sendo assim, utilizou-se o Plano Nacional de Políticas Públicas para as Mulheres (PNPM) para inscrever o tema como importante e presente na escola.

Ainda assim, o tema aparece incipiente e circundado por outras temáticas relevantes para o ensino; mais uma vez, gênero é citado nos documentos educacionais de forma tangenciada e agrupada com outros marcadores identitários.

3.3 Base Nacional Comum Curricular (2017)

O documento da BNCC teve três versões: a primeira foi colocada em consulta pública, no período de 16 de dezembro a 15 de março de 2016 e recebeu mais de 12 milhões de contribuições de brasileiros. No mesmo ano, uma segunda versão foi apresentada pelo MEC com sugestões e alterações indicadas pela consulta popular e pelas contribuições críticas de especialistas e foi entregue ao Conselho Nacional de Educação (CNE) (BRASIL, 2016), e ao Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação (Consed). Em seguida, o texto foi submetido a seminários estaduais em todas as unidades da federação, em que novamente foram feitas inserções e alterações até a aprovação de sua terceira e última versão final.

A necessidade de organização da rede de ensino reproduz-se na produção dos mais diversos documentos que regula e organiza todo o sistema. Dessa forma, a BNCC se apresenta como mais uma documentação de uniformização do ensino, mais especificamente se identifica como uma política curricular.

Assim, a BNCC apresenta, em seu texto, regulamentação curricular do ensino brasileiro, sendo:

[...] um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2017, p. 7).

Além de ser assegurada no PNE, a base comum fora reclamada desde a CF 88, em seu artigo 210, que menciona a limitação de “[...] conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum” (BRASIL, 1988, n. p.); para tanto, a LDB também menciona, em seu artigo 26, a necessidade de um documento que normalize o currículo nacionalmente.

Dessa forma, reitera-se o argumento da construção de uma rede documental que regulamenta, normaliza e estrutura a educação brasileira e se reforça com a BNCC, todos produzidos com tais objetivos, a fim de criar uma ordenação da educação, além de assegurar o sistema de corresponsabilidade, interligando os sistemas, as secretarias, as redes e escolas.

Em objetivos práticos, o texto dispõe que:

[...] “as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento” e define competência como “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2017, p. 8).

Ou seja, a BNCC traz, ao longo de seu texto, os temas a serem discorridos nas salas de aula, assim como as competências e habilidades que os educandos devem possuir ao final de cada etapa educacional. O texto se estrutura também a partir das etapas educacionais, indicando as habilidades e competências próprias para cada fase e a necessidade de transição.

Assim, organiza-se a Educação Básica em três etapas: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, distinguindo-se as idades, as habilidades, as áreas de conhecimento, competências curriculares e específicas de cada área. Além disso, a apresentação da BNCC vem com um pequeno manual que se refere aos códigos de cada tema, matéria, habilidade e competência, esclarecendo de que forma entender e adequar-se aos códigos.

No que concerne à etapa da Educação Infantil, o texto inicia-se apresentando os marcos legais, os documentos que se referem ao direito à educação como dever do Estado, além disso, demarca a importância da introdução da criança à rede de ensino como fundamental para o desenvolvimento educacional (BRASIL, 2017). O documento mostra ainda o binômio educar e cuidar, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo (BRASIL, 2017).

A fim de caracterizar essa etapa de ensino, o documento apresenta o vínculo familiar como essencial na Educação Infantil, assim como o ato de brincar, interagir, como formadores iniciais de identidade do(a) educando(a), posicionando a criança a um papel ativo

perante as atividades escolares, de modo que construa significado e referência com o que é aprendido. Apresenta, então, seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil:

[...] **conviver** com outras crianças e adultos; **brincar** cotidianamente de diversas formas em diferentes espaços e tempos; **participar** ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador; **explorar** movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações etc.; **expressar**, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades e emoções, sentimentos, dúvidas etc. por meio de diferentes linguagens; **conhecer-se** e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens (BRASIL, 2017, p. 38, grifo do autor).

Esses seis direitos se relacionam diretamente com as habilidades e competências próprias da aprendizagem infantil, referindo-se ao entendimento de mundo ao redor de si, dos cuidados consigo e a relação com os outros (adultos e crianças).

Assim, percebe-se uma relação direta com a concepção de criança e infância na contemporaneidade, traduzida na Pedagogia da Infância, que se dedica a constituir um conjunto de fundamentos e indicações de ação pedagógica que tem como referência as crianças e as múltiplas concepções de infância em diferentes espaços educacionais (FARIA; MELLO, 2009).

Dividindo o texto em campos de experiência, o texto destaca:

O eu, o outro e o nós, sendo a relação com os pares, adultos e outras crianças; corpo, gestos e movimentos referem-se ao corpo, aos impulsos, desejos e cuidados com o seu corpo e o dos outros; traços, sons, cores e formas ligam-se aos movimentos culturais, artísticos e científicos, vivenciando diversas expressões e linguagens; escuta, fala, pensamento e imaginação abordam a comunicação e todas as suas formas; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações trazem a inserção das crianças ao tempo que decorre, aos fenômenos naturais, às mudanças (BRASIL, 2017, p. 40-42).

Em relação aos temas de gênero, sexo e sexualidade, observa-se que, ao longo do documento, não há referências diretas para tais assuntos, o mais aproximado se relaciona ao corpo, como no campo do “O eu, o outro e nós”, em que discorre sobre o respeito e expressão dos sentimentos e emoções; ou, quando enfoca, em corpo, gestos e movimentos “[...] utilizar o corpo intencionalmente (com criatividade, controle e adequação) como instrumento de interação com o outro e com o meio”. (BRASIL, 2017, p. 54).

Concernindo essa temática de maneira muito incipiente e tangencial, nota-se, dessa forma, a concepção do educando menor como assexuado, pois, ao longo do texto, não há

qualquer referência a termos como meninos, meninas, genitálias, sexismo ou algo que faça alguma menção à sexualidade, menos ainda a gênero.

3.4 Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2018)

O segundo volume dos PNQEI vem destacar a importância do documento de 2006, atualizá-lo e reforçar a necessidade de renovação dos textos, a partir de novos padrões de medida, em especial daqueles que tratam da qualidade, sem perder de vista a contextualização do período demarcado na produção de cada documento.

Logo, 12 anos depois, com novos dados e novas realidades, os PNQEI (2018) vêm somar aos demais documentos, a fim de garantir equidade e qualidade na Educação Infantil brasileira, fazendo uma reavaliação do primeiro volume, acrescentando mudanças estruturais e manutenção de outras ações já estabelecidas.

Apresenta-se como objetivo:

[...] orientar o sistema de ensino com os padrões de referência de organização, gestão e funcionamento das Instituições de Educação Infantil, contribuindo para um processo democrático de formulação, implementação e avaliação das Políticas Públicas para as crianças na faixa etária de 0 até 5 anos, promovendo iniciativas inovadoras e coletivas, que visem à aprendizagem e ao desenvolvimento integral e integrado das crianças (BRASIL, 2018, p. 8).

O documento traz as reflexões acerca da infância, do entendimento de criança e a importância do desenvolvimento educativo desde os primeiros anos de vida, com vistas a assegurar mais uma vez a legislação que se refere a criança em conexão com a educação nacional.

O texto se subdivide em oito áreas:

1. Gestão dos sistemas e redes de ensino, tratando especificamente sobre acesso, matrículas, vagas e localidades;
2. Formação, carreira e remuneração dos professores e demais profissionais da Educação Infantil; nesse segmento, trata da profissionalização do professor infantil, deveres e direitos;
3. Gestão das instituições de Educação Infantil, zelando pela organização escolar, seus documentos cotidianos e específicos como Projeto Político Pedagógico, planejamento e avaliações;
4. Currículos, interações e práticas pedagógicas, discutindo sobre as intenções pedagógicas e reflexão acerca da qualidade;
5. Interação com a família e a comunidade;
6. Intersetorialidade;
7. Espaços, materiais e mobiliários;
8. Infraestrutura, onde e como a escola se estrutura fisicamente, seu entorno, localização etc. (BRASIL, 2018, p. 12-13).

Ou seja, ao longo do documento, percebe-se a proposta de construção e organização escolar, desde suas entidades maiores, como o MEC e secretarias de ensino, até o cotidiano escolar com suas propostas pedagógicas e estrutura física das escolas.

Somando-se aos outros documentos legais, os parâmetros se diferenciam no ponto de propor competências de qualidade que devem ser atingidas. Logo, o documento se refere a todos que trabalham e convivem com a rede educacional de ensino, sendo de suma importância para o entendimento do funcionamento da educação, direitos, deveres e ordenação.

No que concerne ao gênero, o texto traz poucas referências, a partir da leitura de gênero existente, de entendê-lo, de forma ampla e dentro de uma diversidade de temas, é possível uma interpretação de que gênero também se apresenta quando se fala de individualidade, prazer, igualdade. Assim, tem-se nos direitos relacionados à criança:

- à dignidade e ao respeito;
- à autonomia e à participação;
- à felicidade, ao prazer e à alegria;
- à individualidade, ao tempo livre e ao convívio social;
- à diferença e à semelhança
- à igualdade de oportunidades;
- ao conhecimento e à educação;
- a profissionais com formação específica;
- a espaços, tempos e materiais específicos (BRASIL, 2018, p. 19).

A partir desses direitos, é viável uma leitura ampla destes que muito se parecem com os direitos humanos, a fim de que o outro possa ser respeitado, independente de suas diferenças, sendo dever do Estado garantir tais direitos, sobretudo em políticas educacionais que assegurem o acesso, a permanência, a equidade e a valorização de todos que se encontram no ambiente escolar.

No ponto que reflete sobre a qualidade na perspectiva da legislação e da atuação dos órgãos oficiais no Brasil, apresenta diversos documentos que tratam da realidade brasileira e que devem ser pensados na educação. Assim, o texto expõe, no tema igualdade de gênero, o documento PNPM (BRASIL, 2004); fazendo ligação direta à educação, tem-se: “[...] note-se que, entre suas prioridades, o plano inclui a ampliação do acesso à Educação Infantil, pois a política de inclusão educacional deve também possibilitar melhores oportunidades de inserção igualitária no mercado de trabalho para pais e mães”. (BRASIL, 2018, p. 39).

A partir disso, é possível perceber uma tímida associação entre igualdade de gênero e inclusão educacional como ferramenta para alcançar a equidade no mundo do trabalho. No mais, pode-se refletir, em algumas poucas passagens, que gênero pode ser pensado quando, no

texto, fala-se de direitos, diversidade e diferenças, sem, de fato, problematizar ou aprofundar nessas categorias.

Os PNQEI não trazem em seu texto termos como: sexo, sexualidade, gênero ou corpo, no sentido de entendimento da identidade da criança. Como foi possível notar pelas citações anteriores, é necessária uma interpretação mais aguçada para tentar perceber gênero quando o texto trata dos direitos das crianças.

Para tanto, o documento articula-se de forma conjunta com os demais setores da educação, traz temas circundantes da vivência infantil, as competências e habilidades para cada idade e fase da infância, a diversidade e dimensão da educação no Brasil, além de garantia de acesso e permanência na Educação Infantil.

4 GÊNERO E EDUCAÇÃO INFANTIL: LACUNAS E ENTRELINHAS

A última seção pretende apresentar, a partir da análise dos documentos nacionais para a Educação Infantil, como gênero se manifesta. Reconhecendo que, em suas linhas, gênero não toma importância e que, ao longo dos anos, identifica-se uma diminuição no que tange ao gênero nos documentos e, por conseguinte, na Educação Infantil. Por isso, intitulam-se lacunas e entrelinhas, lacunas por serem textos rasos, limitantes e omissos quanto à realidade de gênero na contemporaneidade, e entrelinhas por, mesmo assim, criar pequenas margens para a ação pedagógica, pois o texto trata de diversidade, respeito, ética, direitos humanos e diferença, ainda que também sem problematização de tais termos.

Quando se pensa em gênero, deve-se ir além da binaridade e heteronormatividade impostas socialmente; no que se refere ao ensino das crianças menores, é ainda mais salutar se desfazer das dicotomias menino/menina, azul/rosa, carrinho/boneca, uma vez que, desde a formação inicial, hábitos e culturas são passados e, assim, a lógica de gênero transcorre e se reproduz por mais uma geração.

Dessa forma, a Creche/Pré-Escola se apresenta como primeiro lugar de sociabilidade e humanização fora do círculo familiar, intrinsecamente ligada às primeiras noções de si e do outro, e também no começo da construção das identidades e do gênero, uma vez que ocorrem na relação social. Vygotsky (2000) já pontuava anteriormente que o sujeito se constitui, num primeiro momento, no plano social, caracterizando as relações entre as pessoas e com o próprio meio.

Desse modo, fica clara a essência do gênero na construção social, histórica e cultural de um povo, ou seja, é um dispositivo histórico (FOUCAULT, 1988) que é capaz de modificar-se. Acreditando nisso, a pesquisa aqui se deteve a pensar gênero na Educação Infantil, a partir da análise dos documentos educacionais; desse modo, versa-se sobre os principais pontos de atenção, tensão, discursos problemáticos e questões outras que apareceram ao longo da feitura da pesquisa.

Reitera-se, dessa forma, a importância dos documentos educacionais para o avanço ou retrocesso da educação brasileira, e, em especial, da realidade do gênero no cotidiano escolar, na maneira como o Estado entende e planeja essa temática na Educação Infantil.

4.1 Lacunas e entrelinhas

Quando tratam-se de lacunas, a imagem que vem é de vazio, um vácuo. No dicionário, tem-se a seguinte definição: “1. Espaço vago no interior de um corpo; falha; brecha; 2. Aquilo que falta em algo (real ou abstrato): documento repleto de lacuna”. (DICIO, 2023, n. p.). Essas definições vão ao eixo central da discussão aqui presente, de fato há uma lacuna, um vazio, um vácuo no que se refere ao gênero na Educação Infantil.

Ao longo das análises dos documentos, trata-se sobre os objetivos e configuração da educação, estrutura curricular, por algumas vezes com o intuito esperançoso de que a educação se apresente como ferramenta para a mudança das realidades individuais e coletivas.

Mas, numa leitura mais minuciosa, observa-se que, apesar de transparecer toda uma linguagem e um discurso positivado na importância da educação, na figura da professora e professor, na grande estrutura que é a Rede de Ensino brasileira, faltam, por vezes, uma ação mais profunda, projetos que circunscrevam a realidade dos estudantes, além de incentivo aos profissionais da educação.

Quando se trata de gênero, as lacunas se alargam e aparenta até mesmo inexistência, mas, de maneira geral, foi possível observar, ao longo das análises dos documentos, a perspectiva já apresentada desde a CF, que defende e situa a criança como sujeito, digno e detentor de direitos, além de fortalecer a importância da educação para que esses direitos sejam de fato garantidos. Portanto, os espaços educacionais devem se voltar à infância e às principais características dessa fase (BRASIL, 1988).

Assim, vê-se uma relação direta entre os documentos, uma vez que eles se constituíram para funcionar em rede; desse modo, a CF, as DCNs, a BNCC, os PNQEI se relacionam também com o PNE e o ECA. Essa relação demonstra a importância da interligação entre as legislações, com uma abarcando e aprofundando cada área específica.

Dessa forma, gênero de maneira geral, tem uma perspectiva similar nos documentos. Detectam-se dois aspectos mais importantes: a) a escassez de debate, discussão, apresentação e importância da temática gênero na Educação Infantil, assim sendo as lacunas e; b) quando aparece a temática ou o termo, é de forma rasa e sempre acompanhado da ideia de respeito à diversidade, ao outro, à ética e respeito, servindo, muitas vezes, como acompanhamento textual, as entrelinhas.

A lacuna é claramente sobre a falta de um debate mais profícuo, que apresente o que é gênero, sua construção, o lugar da escola nessa formação, além do embate direto à estrutura presente de binarismo, cisheteronormatividade, ou um acréscimo aos grupos que são

menorizados e excluídos da sociedade. Dessa maneira, gênero não é um tema, de fato, apresentado, problematizado, pensado e planejado, é minimamente pincelado e citado de maneira rasa.

Por isso, torna-se salutar recorrer a esses documentos para entender a realidade do ensino, uma vez que a legislação vigente traça o papel da escola, regulamenta os Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) e influencia o dia a dia da ação pedagógica. E, de forma específica, é, a partir dos documentos, que visualiza-se como a temática gênero se apresenta na Educação Infantil.

4.1.1. Base Nacional Comum Curricular

A BNCC, como dito anteriormente, é um documento que tem por objetivo garantir o conjunto de aprendizagens essenciais aos educandos e educandas de todo o Brasil, dessa forma tem caráter normativo, organizacional e pedagógico.

Nesse documento, apresentam-se aos objetivos do ensino, aos direitos, à estrutura da rede de ensino brasileira e principalmente aos conteúdos, aprendizagens e competências necessárias para cada etapa do ensino.

Dito isso, é com a BNCC que se tem a organização de todas as fases do ensino, trazendo consigo um grupo de ações, temáticas, abordagens, conteúdo, servindo de manual para gestores e professores. Logo, vê-se a importância do documento na realidade educacional, uma vez que este comporta várias possibilidades para o processo de ensino-aprendizagem.

A BNCC (BRASIL, 2017), em sua versão mais atualizada, aponta para uma renovação dos currículos:

[...] este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/96), e está orientado pelos **princípios éticos, políticos e estéticos** que visam à **formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva**, como fundamento nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) (BRASIL, 2017, p. 7, grifo nosso).

A partir do exposto, é possível perceber que o documento curricular tem por objetivo garantir os princípios éticos, políticos e estéticos, com objetivo de construir uma sociedade “justa, democrática e inclusiva”, dessa forma é possível perceber que a rede de ensino tem caráter formativo e de transformação, assim sendo, as escolas têm por finalidade se construir como um espaço que introduza, inclua e se mantenha como um ambiente de respeito e valorização, mesmo dadas as diversidades, diferenças e desigualdades.

Desde esse enxerto, é plausível uma leitura mais abrangente sobre os direitos dos discentes e deveres da educação nacional, e assim possível uma interpretação no que tange ao gênero no ensino. A partir do entendimento de que gênero é uma construção social, histórica e cultural que se faz e refazer pela relação uns com os outros, Pelúcio (2014, p. 105) destaca que “[...] a escola tem sido um importante lugar na construção dos gêneros. Ainda que não percebamos, aqueles espaços profundamente generificados e orientados por uma silenciosa e persistente pedagogia do gênero”.

Desse modo, quando se pensa especificamente na escolaridade dos pequenos, muitas vezes a questão de gênero acaba por não ser pensada, nem entendida praticamente, professores/as, responsáveis e gestores/as não percebem ou deixam para último plano por entender que, nessa fase da vida, gênero é algo impensado.

Quando, em sua realidade e prática, a construção de gênero se dá desde o nascimento, sendo a escola um ambiente propício para a reprodução do entendimento de gênero. Ou seja, são as representações, simbologias, linguagem etc., ferramentas utilizadas para caracterizar e normatizar os gêneros, e que são aprendidas e apreendidas também de forma naturalizada; daí, vê-se o aspecto cultural da construção de gênero, na qual a escola representa-se como um dos principais ambientes que expressam essa naturalização dos gêneros, desde o uso de brinquedos e brincadeiras de meninos e meninas, cores diferenciadas para cada gênero, assim como adjetivações, regulamentação do corpo etc.

Assim, torna-se salutar:

Desestabilizar as “verdades únicas”, os restritos modelos hegemônicos da sexualidade normal mostrando o jogo de poder e interesse envolvidos na intencionalidade de sua construção; e, depois, apresentar as várias possibilidades sexuais presentes no social, na cultura e na política da vida humana, problematizando o modo como são significados e como produzem efeito sobre a existência das pessoas [...] (FURLANI, 2008, p. 69).

E, especialmente, pensar nessas desestabilizações desde a Educação Infantil, reconhecendo os aspectos individuais e identitários presentes nas crianças e reconhecê-las como sujeitos de direitos, personalidade e características próprias.

Refletindo especificamente sobre a BNCC e as pedagogias de gênero, vê-se a necessidade de sair dessa reprodução do binarismo na Educação Infantil. Porém, ao longo de todo o texto da BNCC (2017), não se nota essa retirada, muito pelo contrário, nessa versão mais atualizada é perceptível a eliminação não só de termos que envolvem os estudos sobre gênero, mas a recorrência de uma naturalização dos gêneros maior que nas versões anteriores.

A falta de citação dos grupos sociais como: mulheres, mulheres negras, LGBTQIAP+, travestis, transexuais, a falta da presença de um debate sobre a família e as formas de família na atualidade, assim como apontamento sobre as variadas violências vividas pelas comunidades brasileiras, demonstram o lapso entre o documento e a realidade vivida pelos brasileiros.

Na página que trata das competências, tem-se:

[...] 6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao seu projeto de vida pessoal, profissional e social, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

[...] 10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões, com base nos conhecimentos construídos na escola, segundo princípios éticos democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (BRASIL, 2017, p. 10).

Focando na citação, tem-se o uso dos termos: diversidade, vivências, liberdade, autonomia etc., palavras que evocam à construção de um mundo melhor, pautadas no respeito, na coletividade, mas, se atentar para uma leitura mais minuciosa, nota-se a falta de referência, por exemplo, que diversidades são essas, quais são essas relações de vivência, como valorizá-las, e outro ponto crucial: De que forma esses atributos foram construídos?

Além disso, vê-se também o tom prático, a valorização do mundo do trabalho, tanto que, na décima competência, notam-se termos como flexibilidade, resiliência, determinação, usados principalmente em ambientes profissionais, além disso, denota o plano de não contestação. Ao aluno cabe o papel de não contestar, criticar, induzido à passividade, apatia e resiliência.

Avançando na leitura do documento, encontra-se o campo dos saberes e conhecimento, fixando-se no ponto “O eu, o outro e o nós”:

O eu, o outro e o nós – É na interação com os pares e com adultos que as crianças vão constituindo um modo próprio de agir, sentir e pensar e vão descobrindo que existem outros modos de vida, pessoas diferentes, com outros pontos de vistas. Conforme vivem suas primeiras experiências sociais (na família, na instituição escolar, na coletividade), constroem percepções e questionamentos sobre si e sobre os outros, diferenciando-se e, simultaneamente, identificando-se como seres individuais e sociais. Ao mesmo tempo em que participam de relações sociais e de cuidados pessoais, as crianças constroem sua autonomia e senso de autocuidado, de reciprocidade e de interdependência com o meio. Por sua vez, no contato com outros grupos sociais e culturais, outros modos de vida, diferentes atitudes, técnicas e rituais de cuidados pessoais e do grupo, costumes, celebrações e narrativas, que geralmente ocorrem na Educação Infantil, é preciso criar oportunidades para as crianças ampliarem o modo de perceber a si mesmas e ao outro, valorizarem sua identidade, respeitarem os outros e reconhecerem as diferenças que nos constituem como seres humanos (BRASIL, 2017, p. 40).

É pontual destacar a relação da construção de si a partir do outro, não que essa não seja uma construção possível e verdadeira, mas é de suma importância destacar a problemática relação que é se observar a partir do outro, uma vez que a partir dessa lógica se construíram e se constroem, na sociedade, grupos que se sobrepõem socialmente a outros, ou que foi a partir da premissa da diferença que a eugenia e o nazismo se constituíram.

Dessa forma, favorecer as diferenças sem problematizá-las é atestar, mais uma vez, que todos são diferentes e que tais diferenças devem permanecer. Lembrando que cada divisão feita pela diferença demonstra o pior lado da humanidade, dividindo-se em normais e anormais, o eu e o outro, como pontuado por Maia (2017, p. 85), “[...] a diferença nesses centros será quase sempre realizada por meio da exclusão e algumas ‘diferenças’ serão concebidas como mais importantes que outras. Por exemplo, as masculinidades e a heterossexualidade serão fixadas como identidades soberanas”.

Portanto, quando há falas, escrituras e estruturas que influenciam essa visão de padronização, normalidade e formalidade, criam-se grupos e subgrupos. Referindo-se diretamente ao gênero, são esses compartilhamentos sobre o que é a diferença e o diferente que se excluem populações, comunidades e indivíduos do bem viver. Como citado também por Silva (2007, p. 36), “[...] questionar os processos pelos quais as diferenças são produzidas através de relações de assimetria e desigualdade”.

Ao que se refere à temática aqui analisada, é perceptível uma linguagem e discurso nas três versões da BNCC que pouco avançam nos debates sobre gênero, tanto que, em sua última versão, é notória a exclusão total de termos e palavras que fazem menção à temática. Dessa forma, é diagnosticável que, nos últimos anos, o conservadorismo tem tomado conta dos debates políticos e na seara social, apresentado no último governo 2018-2022, dirigido por Jair Bolsonaro, uma derrocada das políticas públicas sociais, desmonte da educação pública e retrocesso em todos os âmbitos sociais (educação, saúde, previdência etc.).

O *site* deolhonosplanos.org.br construiu uma eficaz página para se entender o debate de gênero dentro da construção do documento da BNCC, observando os gráficos e tabelas apresentados pelo *website*, para entender um pouco melhor as políticas (ou a não política) traçadas nos últimos anos, em especial a partir do golpe à presidenta Dilma Rousseff (2011-2016), passando pelo governo vampiresco de Michel Temer (2016-2018) e pelo governo Jair Bolsonaro (2018-2022).

Como pontuado anteriormente, a BNCC, a cada versão, vem retirando mais e mais a ponto de excluir o debate sobre gênero em sua última versão. Ainda no processo de construção

do texto, foram enviadas por escrito 253 contribuições da população ao texto, destas 75 citam explicitamente “gênero e/ou orientação sexual”, sendo 51 a favor e 23 contrárias à temática.

Nota-se, na imagem a seguir (Figura 1), os grupos que formam o bloco contra e a favor da introdução dessa temática na BNCC, é importante ressaltar que alguns indivíduos se colocam contrários a essa inclusão; em contrapartida, grupos e entidades se colocam a favor da inserção da temática. É crucial visualizar que o bloco intitulado academia é quantitativamente a favor do gênero no documento da BNCC, além disso, é específico que os grupos a favor da temática são maiores e melhor preparados para tal debate, tanto que conselhos, sociedade civil, trabalhadores, setor empresarial, fóruns e redes aparecem quando se trata de estar a favor da temática e são invisíveis quanto à contrariedade desse tema nas escolas.

Dito isso, a pergunta que fica é: Por que, mesmo com pesquisas, debates e proposições desses grupos e outros, ainda assim a versão publicada foi de total exclusão da temática gênero? Por que os grupos contra essa temática, ainda que quantitativamente menores, tiveram mais força dentro do embate para a construção do documento? Que vozes são essas que aparecem com maior relevância e força na confecção da BNCC?

Figura 1 – Os grupos que formam o bloco contra e a favor da introdução dessa temática na BNCC



www.deolhonosplanos.org.br

Fonte: De olho nos Planos (2018, n. p.).

Já na Figura 2, tem-se os números de uma pesquisa encomendada pela ONG Católicas pelo Direito de Decidir, ao Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística (IBOPE, 2017), na qual 68% da população concordam com a discussão sobre igualdade entre homem e mulher na escola, com apenas 8% com discordância total nessa discussão.

Figura 2 – A escola deve falar sobre a igualdade entre homens e mulheres?



Fonte: De olho nos Planos (2018, n. p.).

Se, em termos de opinião pública, há interesse sobre gênero, qual a necessidade de excluí-lo de forma tão marginalizada? Mais uma vez, é necessário atentar a quem constrói tais documentos, qual o governo vigente e também de oposição presentes dentro dessa construção e qual a força da população para fazer valer a sua voz.

Importante apresentar uma fala da coordenadora da ONG Católicas pelo Direito de Decidir, Rosângela Talib (DE OLHO NOS PLANOS, 2018, n. p.), que pontua a versão do resultado dessa pesquisa:

A gente tem uma sociedade bastante conservadora na representação, mas o que se vê na pesquisa é o contrário – a maioria da população acha que as crianças devem ter informações sobre o exercício de sua sexualidade, sobre o uso de anticoncepcionais, sobre a violência contra mulher e sobre a questão LGBT. E o que é apresentado pelos nossos representantes é uma visão retrograda e contrária a tudo isso. A gente vê que a população avança e no Congresso não se consegue pautar esses temas.

Esses apontamentos da coordenadora da ONG pontuam questões até mesmo contraditórias, como: mesmo o brasileiro sendo culturalmente conservador, ainda assim a pesquisa mostra que esse mesmo brasileiro acha importante a discussão sobre desigualdade entre homens e mulheres, ou seja, ainda que conservador, por parte, entende a importância dessa discussão dentro da sala de aula. Por outro lado, isso demonstra outra contrariedade, quando essa mesma população vota em representantes que não coadunam com o mesmo pensamento, ou não levam a questão de gênero, ou gênero e educação, como condição para o voto.

De todo modo, esses números ainda que sejam quase paradoxais, indicam para nós um avanço dentro da população, porém um entrave no Congresso, além disso, constata-se o poder político como crucial para a construção das políticas educacionais e, mais uma vez, os grupos com maior e menor poder político, social e de ação.

E, como no último apontamento central do *site*, tem-se a proximidade e possíveis leituras sobre gênero no documento, quando pensado junto com os direitos humanos. Dessa forma, gênero não aparece de fato ou termos sinônimos.

Desse modo, a partir de uma leitura minuciosa e de um comprometimento do leitor, será possível uma interpretação aproximada dessas competências para uma atuação pedagógica que considere gênero como categoria de análise, de entendimento de mundo e de aprendizagem educacional.

Assim, recorre-se ao argumento de que é necessária uma ação do/da docente, gestor(a) e comunidade escolar para introduzir a temática, uma vez que o próprio documento não apresenta, cita ou circunscreve sua realidade no cotidiano escolar. Dessa forma, o documento não proíbe que a temática seja pensada, mas não cria ferramentas para que ela seja planejada de forma organizada dentro do currículo, o que, por si, gera apatia, indiferença e paralisia, que é o que se vê cotidianamente nas escolas.

Figura 3 – Competências da BNCC



CONHEÇA ALGUMAS COMPETÊNCIAS QUE ABORDAM DIVERSIDADE E DIREITOS HUMANOS NA

BNCC

Competência 7
Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, ponto de vista e decisões comuns que **respeitem e promovam os direitos humanos**, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com **posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros** e do planeta.

Competência 8
Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, **compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros**, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.

Competência 9
Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e **promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos**, com acolhimento e **valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais**, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, **sem preconceitos** de qualquer natureza.



Fonte: De olho nos Planos (2018, n. p.).

Apresentando-se, possivelmente, dentro dessas três competências, identifica-se que o gênero se circunscreve nas possibilidades de atuar com ética e respeito, entendendo a importância dos direitos humanos como ferramenta didática, pedagógica e de formação humana.

De todo modo, o resultado da exclusão do debate de gênero, da construção da BNCC, sem valorizar as contribuições e pesquisas no aceleramento do processo de feitura do documento, tem a cada dia favorecido os grupos empresariais que pensam numa educação focada na mão de obra, os grupos políticos históricos que atuam para a sua manutenção e seu relapso numa educação que transforme e dê autonomia para os/as discentes, e para toda uma

gama da população conservadora, extremista religiosa, violentos, machistas, misóginos e preconceituosos.

4.1.2 Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil

Os PNQEIs apresentam, assim como os demais documentos, uma legislação que pretende regular, ordenar e sugerir ações para que a qualidade do ensino se constitua como principal meta da educação.

Dessa forma, os PNQEIs, do ano de 2018, são apresentados como atualização dos quatro volumes anteriores, de 2016, em um único documento que apresenta todo conhecimento das versões, acrescidas das inovações que o arcabouço legal posterior trouxe. Isso demonstra a necessidade de atualização e reconhecimento das mudanças estruturais na sociedade nos últimos 12 anos, período de distância entre as versões.

Esse documento contém princípios e práticas organizados em oito áreas focais a serem utilizadas pelas Instituições de Educação Infantil, e é destinado aos gestores, professores/as e profissionais da área, a fim de garantir a oferta de maneira inclusiva, equitativa e de qualidade, com eficiência e efetividade. Por isso, é perceptível o caráter de manual especificamente nesses documentos, que dá dicas e sugestões ao longo de todo seu texto.

Os PNQEIs apresentados são resultado de uma construção conjunta e colaborativa, envolvendo diversas entidades representativas da Educação Infantil no Brasil, além de estudos, levantamentos, discussões, relatórios de especialistas e escutas aos diversos setores da sociedade (BRASIL, 2018).

Ao longo de sua introdução e apresentação, o documento amplia as noções de infância e criança, pontuando que essa fase é de suma importância e plena necessidade de organização da educação focada nessa comunidade. Assim, a Educação Infantil tem papel importante no desenvolvimento humano e social. Por isso, essa área educacional é vista como a de maior retribuição à sociedade que investe nessa fase da vida, pois contribui, de forma incisiva, na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças. Além disso, é importante pontuar que nessa fase ocorrem as primeiras construções de si, de coletividade e de cidadania.

O documento convida toda a sociedade a discutir o seu conteúdo e a encontrar nele insumos para ajudar a construir a Educação Infantil de qualidade e equidade desejada para o Brasil (BRASIL, 2018). Durante todo o documento, percebe-se a valorização da gestão democrática, sempre situando a necessidade da relação entre órgãos, assim como a demanda de

trabalhos, ações, projetos e construção da educação pautados na conexão entre gestores, profissionais da educação e comunidade escolar.

Dadas as principais características do documento, ao que se refere ao gênero, este segue a mesma linha dos documentos anteriores, como que por reflexo, não apresentam o termo gênero, assim como nenhum outro que se relaciona com os estudos de gênero. Dessa forma, o documento exige dos pesquisadores, uma leitura mais ampliada e minuciosa, a fim de interpretar, nas entrelinhas, possibilidades para a inclusão do gênero e suas relações na Educação Infantil.

Assim, tem-se algumas passagens que podem conectar-se ao gênero nessa fase educacional. Quando o documento trata dos projetos pedagógicos, área focal 3, tem-se:

[...] 3.2.4 considerar, no Projeto Político Pedagógico e, em conjunto com os Professores e profissionais da Instituição de Educação Infantil, **a inclusão, a diversidade e a equidade** como princípios fundamentais no processo educativo;

[...]

3.2.13 inserir e valorizar, no Projeto Pedagógico e em conjunto com os Professores e profissionais da Instituição de Educação Infantil, atitudes mútuas em relação às crianças e a seus familiares, de **respeito à diversidade e orientar contra qualquer tipo de discriminação;**

3.2.14 inserir e valorizar, no Projeto Pedagógico e em conjunto com os Professores e profissionais da Instituição de Educação Infantil, o **respeito e a valorização das diversidades de histórias, de costumes, de culturais locais e regionais no Projeto Pedagógico;**

[...]

3.2.17 apontar, em seu Projeto Pedagógico, em conjunto com os Professores e profissionais da Instituição de Educação Infantil, a necessidade de criação de **espaços coletivos para reflexão, documentação e planejamento das práticas pedagógicas desenvolvidas com as crianças.** [...] (BRASIL, 2018, p. 40-41, grifo nosso).

A partir da citação, observam-se termos que se identificam com uma educação que se pretende igualitária, que leve em consideração o respeito, a ética, as diversidades, os aspectos culturais e as identidades próprias das crianças e de suas famílias. Dessa forma, esses aspectos devem estar circunscritos no Plano Político Pedagógico (PPP).

Quando o texto apresenta esses aspectos, denota-se, a partir de uma leitura direcionada para o gênero, que eles são possibilidades para que o gênero se apresente, principalmente quando relacionado ao respeito à diferença e às diversidades, garantindo uma pluralidade na construção do PPP, além de indicar e incentivar para uma construção múltipla tanto do PPP quanto do ambiente escolar.

Para além disso, no ponto 3.2.17, indica para uma ação permanente de reflexão, apontando para uma necessidade em atualizar, corrigir e avançar os planejamentos e a organização escolar, incluindo sempre as várias instâncias da educação e grupos educacionais.

A área focal 4: “currículo, interações e práticas pedagógicas”, também apresentam possibilidades para pensar no gênero:

[...] 4.1.5 conduzir e mediar o trabalho pedagógico por meio da organização de práticas abertas às iniciativas, aos **desejos** e às formas próprias de agir das crianças, constituindo um rico contexto de aprendizagens significativas;

[...]

4.2.12 possibilitar que crianças expressem seus sentimentos e pensamentos e possam fazer uso de diferentes linguagens para se expressar;

[...]

4.2.15 criar condições favoráveis à criança na construção da autonomia, da subjetividade e da identidade pela convivência em um ambiente que expresse e valorize a diversidade estética e cultural própria da população brasileira;

[...]

4.2.19 garantir oportunidades iguais a todas as crianças, sem discriminação e valorizando atitudes de cooperação, tolerância e respeito à diversidade, orientando contra qualquer tipo de discriminação, permitindo a todos aprenderem a viver em coletividade, compartilhando e cooperando saudavelmente. [...] (BRASIL, 2018, p. 49-51).

Nota-se, dessa forma, que o documento traz a garantia das individualidades e identidades próprias das crianças, ou seja, leva em consideração a subjetividade e as características próprias de cada ser, individualizando e entendendo cada criança a seu modo. Soma-se a isso também a liberdade de linguagens e expressões, criando, desse modo, uma variedade ampla de representações, simbologias e discursos próprios das crianças.

E, de maneira inédita, o texto considera os desejos das crianças, sendo a única vez que a palavra “desejo” aparece e se relaciona com a vida cotidiana delas. Como defendido aqui, o desejo se conecta diretamente ao gênero, uma vez que identifica os aspectos individuais próprios de cada criança/ser humano.

De todo modo, ainda que com essas poucas pontuações, o documento não traz de fato a discussão sobre gênero, a sua presença no ambiente educacional e os aspectos educacionais que influenciam nas construções do gênero, portanto, mais uma vez, o gênero não é pensado, planejado e conduzido na Educação Infantil.

Outras interpretações são possíveis a partir das Imagens 1 e 2 (de caráter ilustrativo), presentes nos PNQEI (BRASIL, 2018), que demonstram a diversidade das crianças, pois aparecem crianças brancas, negras, com Síndrome de Down, brincando, pintando, rindo, mas, quando aparecem os profissionais, a representação é específica, apenas mulheres.

Imagem 1 – Diversidade de crianças e profissional mulher



Fonte: Brasil (2018, p. 26).

Imagem 2 – Diversidade de crianças e profissional mulher



Fonte: Brasil (2018, p. 32).

As fotos presentes no documento são características da representação criada culturalmente dos profissionais da Educação Infantil, mulheres, jovens, saudáveis, alegres, quase sempre com o corpo todo coberto, em ações que demonstram afeto, carinho e cuidado. Assim, o ambiente da Educação Infantil é definido como um ambiente feminino e afetuoso.

Conforme Kramer (2001), a ligação entre os atributos femininos e magistério colaborou para a compreensão da pouca exigência de qualificação para se atuar como docente de crianças pequenas. Sobre esse aspecto, Cerisara (2002) reconhece a proximidade existente

entre as práticas de maternagem, trabalho doméstico e exigências do trabalho com crianças pequenas, o que fortalece a dificuldade de se estabelecer diferenças entre profissional e não profissional na Educação Infantil.

Assim, vê-se uma relação direta entre o ser mulher, a maternagem, o cuidado e a profissão com a Educação Infantil, há tempos observadas como características naturais e/ou biológicas das mulheres, o que criaria uma trilha apropriada e certa entre a mulher e a Educação Infantil, pois ela é naturalmente propícia para a maternagem, logo, para o cuidado.

Essa visão exclui as diversidades entre as mulheres e as identidades de cada uma, e cria um destino final para elas, diminuindo as potencialidades, as vivências e individualidades de cada mulher singular. Além disso, essa representação da mulher acaba por renegá-la a um papel específico, até mesmo uma pressão e obrigação de seguir a linha mulher-maternagem-cuidado, soma-se, ainda, a representação contrária para homens, definidos muitas vezes como distantes, grossos, pouco afetuosos e afastados do cuidado e carinho até mesmo com os filhos.

As Imagens 1 e 2, somadas ao texto, comprovam a cultura criada e recriada sobre a Educação Infantil, retirando gênero dessa fase educacional, excluindo as discussões sobre construção das identidades, além de não problematizar estigmas dos profissionais da educação, suas posturas, crenças, simbolismos e representações.

Logo, os PNQEIs mantêm a mesma visão, ação e planejamento, quando relacionados ao gênero, que some mais uma vez dos debates e das produções da legislação e organização da Educação Infantil. Assim, perde-se em possibilidades para avançar numa educação que se estabeleça em uma formação concreta, profunda e integral, garantindo as individualidades e identidades em formação próprias das crianças.

4.2 BNCC e as perdas para a educação: lutar e resistir

Com as reflexões aqui suscitadas, a partir da análise dos documentos, foi possível atestar a distância entre os documentos e o debate, discurso e ação, centralizada no gênero e seus acréscimos. Ao longo de toda a investigação, foi necessário esmiuçar as linhas dos textos para tentar uma leitura mais aproximada dos estudos de gênero como associá-lo às diversidades, diferenças, respeito, ética e combate às discriminações.

Apenas dessa forma foi possível traçar possibilidades para pensar numa gestão e pedagogia que levem em conta a construção do gênero, a relação intrínseca entre o gênero e a cultura e, especificamente, gênero como presente e presença no ambiente escolar desde a Educação Infantil.

Mesmo com o debate acadêmico e educacional atuante e produtivo, sobretudo nos últimos dez anos, é perceptível uma barreira entre esses debates e uma ação concreta no cotidiano escolar e na feitura das legislações para a Educação Infantil. De todo modo, retiram o local da Educação Infantil como favorável na construção das identidades e, logo, do gênero.

Por outro lado, vê-se o avanço da bancada conservadora², religiosos, racistas e LGBT+fóbico, o que garante uma força política e social que pressiona e manobra para que as leis, os políticos, as votações sejam favoráveis para esse grupo e contra as populações marginalizadas socialmente, que tanto necessitam de voz e lugar na sociedade.

Dessa forma, propostas como a “Escola Sem Partido”, projeto que visa estabelecer regras para o professor sobre o que deve ou não deve falar dentro da sala de aula, a fim de evitar uma “possível” doutrinação ideológica e política, aparecem no debate político e social, e tomam força dentro de uma lógica social da repetição, da desinformação, do preconceito e da falta de entendimento de como a educação e os professores funcionam. Almeida (2019, n. p.) pontua que os pensadores desse projeto são “[...] partidos com bases extremamente fechadas, antidemocráticas e cerceadoras das conquistas da ciência e da sociedade”.

Além disso, as *fake news* espalhadas e difundidas frequentemente pelo *WhatsApp*, *Instagram*, *Telegram* e redes sociais diversas, que avançam na ignorância, nas falas diretas e sem informação, acabam por dar espaço a falácias como *Kit Gay*, ideologia de gênero, ou que os(as) professores(as) estão ensinando os estudantes a terem relações sexuais.

Assim, é criado um ambiente que não favorece a pesquisa, a criticidade, o entendimento aprofundado sobre tais temas, uma vez que a sociedade está imersa na rapidez, na facilidade e nas chamadas que, quanto mais chamativas e absurdas, são compartilhadas a bel prazer.

A falta de documentação que trate do gênero e sua realidade, no cotidiano escolar, distancia, exclui e retira vozes sociais na construção desses documentos, assim como de ações possíveis para os profissionais da Educação Infantil e de toda a comunidade escolar.

Isso resulta em uma manutenção do *status quo*³ que garante direitos apenas a grupos específicos e, para além disso, extrai oportunidades possíveis, uma vez que “A construção dos gêneros e das sexualidades dá-se através de inúmeras aprendizagens e práticas, insinua-se nas mais distintas situações, é empreendida de modo explícito ou dissimulado por um conjunto inesgotável de instâncias sociais e culturais”. (LOURO, 2008, p. 18).

² Também conhecida como bancada BBB: do boi, a bancada ruralista; da bala, a bancada armamentista; e bíblia, a bancada religiosa, mais especificamente protestante.

³ Expressão latina que significa “o estado das coisas”

Quando essas aprendizagens não são incentivadas ou sequer pensadas, retiram-se aquisições possíveis e potenciais para alternativas de vivência, observações e interações consigo e com o outro. Portanto, só se consegue avançar como sociedade a partir de uma educação que se proponha a pensar as realidades.

Para tanto, partir da construção dos documentos educacionais que levem em consideração o gênero, faz-se necessário e importante, assim como é também preciso que a comunidade acadêmica e educacional tome a frente e organize ações para conscientização da sociedade sobre o que de fato é gênero, sua realidade e importância para e na educação.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É de suma importância ressaltar que esta pesquisa foi desenvolvida durante um período extremamente delicado e difícil em vários sentidos, principalmente, por dois motivos: estava-se passando por uma das maiores pandemias que o mundo já presenciou, que foi a Covid-19, deixando centenas de milhares de pessoas mortas no País e no mundo, e deixando sérias sequelas físicas e psicológicas nos que a ela conseguiram sobreviver. Corroborando essa triste realidade, foi vivenciado o pior governo que o Brasil já teve aqui representado pela ignóbil figura chamada Jair Messias Bolsonaro, que durante esse período, em específico, desestimulou milhões de brasileiros a tomarem a vacina para o combate da Covid-19 através da disseminação em massa de *fakes news*, contribuindo para a morte de ainda mais brasileiras e brasileiros. Além disso, atacou veemente a educação e a pesquisa, a ciência, as mulheres e toda a comunidade LGBTQIAP+, além da democracia brasileira.

Dito isso, as lacunas e entrelinhas que cerceiam as questões de gênero sempre estiveram presentes na escola, desde as paredes e do chão da sala de aula, até os documentos legais que regem a educação brasileira. A grande questão que deve se preocupar, contemporaneamente, é como essas questões devem ou deveriam estar dentro da escola. Essa, que é uma questão pedagógica e exatamente por ser assim, também é política, uma vez que as práticas pedagógicas estão imersas de um posicionamento político, pois não existe educação neutra.

Quando se proclama a necessidade de pensar as metodologias, as abordagens, os objetivos, o conteúdo e o modo como as questões de gênero vão estar dentro da escola, é por que entende-se que o modo como historicamente essas questões estão sendo colocadas não cabe mais, visto que tem sido um modo opressivo, que silencia outras identidades, produzindo extremas violências contra crianças que precisam ter o direito à liberdade de brincar com as questões de gênero, de brincar com as suas próprias identidades e durante o processo de construção de cada uma delas, exercendo a liberdade de escolher que brinquedo, que roupa usar, como dançar, falar e se expressar, inclusive, que nome deseja ter sem nenhum tipo de coerção.

Quando se reforça falas do tipo “homem não chora”, “homem tem que falar grosso”, “menina tem que falar baixinho” ou “menina tem que sentar de pernas cruzadas”, não está se corroborando com uma natureza deste gênero, e sim criando este gênero, produzindo essa identidade generificada. Meninas e meninos passam por um processo educativo para se

tornarem meninas e meninos de acordo com os padrões sociais, visto que não existe praticamente nada de natural nessas identidades.

A pesquisa se propôs a investigar a legislação direcionada para a Educação Infantil, destacando: RCNEI de 1998, o PNQEI publicados em 2006 e 2018, e a BNCC de 2017, mais precisamente alguns questionamentos: Como a legislação educacional sobre a Educação Infantil, publicada pós LDB, trata a temática de gênero? E, como desdobramento, têm-se as seguintes questões: Como o gênero se apresenta nesses documentos? Quais foram os avanços e os limites dos referidos documentos sobre gênero na Educação Infantil? Quais possibilidades que os documentos atuais (BNCC/2017 e PNQEI/2018) oportunizam evidenciar sobre gênero na Educação Infantil?

O contexto em que a pesquisa foi desenvolvida e dos anos passados, citado nos parágrafos anteriores, levam a entender que a elaboração de documentos direcionados tanto para a Educação Infantil (RCNEI), como também para o Ensino Fundamental e Médio (BNCC), apesar de suas lacunas e entrelinhas, foram importantes, visto que garantiram que as discussões de gênero e sexualidade fossem realizadas no ambiente escolar.

À medida que é feita a leitura e análise do RCNEI, nota-se que para o progresso do que ali estava proposto nas entrelinhas, seria importante que se desenvolvessem ações para a formação das professoras e dos professores, que fossem abertos e ampliados espaços de discussão entre instituições de nível básico e superior, além de legitimar que mudanças feitas na educação de forma geral, necessitando, portanto, de um extenso debate com os agentes que a compõe. Trata-se de um verdadeiro absurdo quando reformas na educação são executadas através de Projetos de Lei (PL) ou, pior ainda, de Medida Provisória (MP), não levando em conta nem a voz de professoras e professores que são quem de fato estão no “chão da escola”, lidando todos os dias com os desafios que ali são apresentados.

Além disso, diante do contexto histórico e político que tanto o RCNEI como a BNCC foram construídos, é possível notar similaridades na forma de validação, explanação e disposição. Ambas as documentações foram elaboradas e validadas sem amplas discussões com a comunidade escolar e a sociedade em geral.

Os PNQEI, em seus dois volumes, abordam de forma explícita os parâmetros a serem seguidos e alcançados, a fim de impulsionar e otimizar a educação. Porém, quando se adentra na seara das questões de gênero, o texto do documento retoma um trecho do RCNEI versando rasamente sobre respeito e diversidade. É possível perceber que no documento, o gênero vem agrupado com outros temas relacionados à inclusão e políticas públicas, deixando as lacunas acerca do tema.

À medida que se decorre a leitura e acerca dos escritos da BNCC, as lacunas são maiores do que se pensava. É urgente a necessidade de evoluir nas discussões sobre o combate à reprodução do binarismo na Educação Básica, principalmente, na Educação Infantil. Infelizmente, na versão mais atualizada do documento, é notória a retirada de termos que envolvem os estudos de gênero e a recorrente naturalização dos gêneros binários, inclusive maior que em versões anteriores.

Há a ausência de citar e legitimar grupos sociais como mulheres, a comunidade LGBTQIAP+, e falta representação das pluralidades que pode haver nas constituições das famílias do século XXI. Posto isso, fica evidente que em suas três versões, pouco se avança nas discussões acerca de gênero, inclusive, em sua última versão, são excluídos totalmente termos que fazem alusão à temática.

Com base nisso, ficam algumas inquietantes reflexões que podem servir como caminhos: Que rumos trilharão as políticas educacionais sobre o gênero na educação do Brasil? Até quando as lacunas acerca das diversidades serão maiores que os aditamentos nos documentos educacionais legais? Algum dia todas as crianças se sentirão felizes, confortáveis e seguras em seus próprios corpos e pluralidades? Por que essas discussões geram tanto desconforto? Questões que podem vir a ser objeto de futuras pesquisas sobre a temática, para a qual visamos contribuir com o presente estudo.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Maria Isabel de. Escola sem Partido. Professores da Faculdade de Educação da USP comentam o projeto “Escola sem Partido”. **FEUSP**, 2019. Disponível em: <https://www4.fe.usp.br/escola-sem-partido>. Acesso em: 25 mar. 2023.
- BARDIN, Laurence. **Análise do Conteúdo**: Lisboa: Edições 70, 2009.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2011.
- BÍSCARO, Claudia Regina Renda. **A construção das identidades de gênero na Educação Infantil**. Campo Grande, 2009. 138p. Dissertação (Mestrado) Universidade Católica Dom Bosco.
- BOBBIO, Noberto. **Dicionário de política**. Tradução de João Ferreira e outros. Brasília: Ed. UnB, 1986.
- BOGÉA, Arthur Furtado. **Discursos de gênero no espaço escolar: quais referências de masculinidade?** 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2019.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 25 mar. 2023.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/2020/141451-public-mec-web-isbn-2019-003/file>. Acesso em: 5 mar. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v.: il. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf. Acesso em: 13 mar. 2023.
- BRASIL. Presidência da República. **Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. Plano Nacional de Políticas para as Mulheres**. – Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2004. 104 p. Disponível em: <https://bvsm.s.saude.gov.br/bvs/publicacoes/PNPM.pdf>. Acesso em: 5 mar. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Básica Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**/Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica – Brasília. DF, 2006. v. 1. <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol1.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2023.
- BRASIL, Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016**. Brasília, DF, 2016.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a base. Brasília, DF., 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 5 mar. 2023.

BRASIL. **Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil**. Secretaria de Educação Básica – SEB. Brasília, DF., 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/2020/141451-public-mec-web-isbn-2019-003/file>. Acesso em: 5 mar. 2023.

CERISARA, Ana Beatriz. **Professoras de Educação Infantil: entre o feminino e o profissional**. São Paulo: Cortez, 2002.

CORSARO, William A. **Peer culture**. The Palgrave handbook of childhood studies, 2009, 301-315.

DE OLHO NOS PLANOS. Base Nacional aprovada, como fica a questão de gênero na escola? **De Olho Nos Planos**, 2018. Disponível em: <https://deolhonosplanos.org.br/bncc-aprovada-genero-orientacao-sexual/>. Acesso em: 5 mar. 2023.

DICIO. Lacuna. **Dicionário online de português**, 2023. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/lacuna/>. Acesso em: 25 mar. 2023.

FARIA, Ana Lúcia Goulart; MELLO, Suely Amaral. **Territórios da infância: linguagens, tempos e relações para uma pedagogia para as crianças pequenas**. Junqueira&Marin Editores, 2009.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, São Paulo, ano 23, n. 79, p. 257-272, ago. 2002.

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. PhD Thesis. Universidade de São Paulo, 2010. Disponível em: <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/1733>. Acesso em: 5 mar. 2023.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

FRANCO, Maria Laura Publicite Barbosa. **Análise de Conteúdo**. 2ª edição. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

FURLANI, Jimena. Mulheres só fazem amor com homens? A educação sexual e os relacionamentos entre pessoas do mesmo sexo. **Pro-posições**, 2008, v. 19, p. 111-131. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/P9NMmbhYXBVsGVBt6yjtBQH/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 13 mar. 2023.

GALVÃO, Antônio Mesquita. **A crise da ética: o neoliberalismo como causa da exclusão social**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

IBOPE. Dados da pesquisa “Percepções sobre Educação Sexual”, realizada por Ibope Inteligência sob encomenda da ONG Católicas pelo Direito de Decidir. **Ibope**, 2017. Disponível em: https://catolicas.org.br/wp-content/uploads/2020/08/Pesquisa-de-Opinia%CC%83o-Pu%CC%81blica-2017-CDD-e-IBOPE-Percepc%CC%A7o%CC%83es-sobre-aborto-e-educac%CC%A7a%CC%83o-sexual_3-MB.pdf. Acesso em: 13 mar. 2023.

KRAMER, Sônia. Formação de Profissionais de Educação Infantil: questões e tensões. *In*: KRAMER, Sônia (coord.). **Relatório de Pesquisa Formação de Profissionais da Educação Infantil no Estado do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Ravil, 2001. p. 89-104 (Relatório de Pesquisa CNPq/FAPERJ).

LAURA, Tereza de S. B. **Corporalidades de meninas e meninos na Educação Infantil: normatividades e (re)significações de gênero**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2018.

LAURETIS, Teresa de. A tecnologia do gênero. *In*: HOLLANDA, Heloísa Buarque de. **Tendências e impasses: o feminismo como crítica da cultura**. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

LOURO, Guarcira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Proposições**, v. 19, n. 2, 2008.

MAIA, Marília Milhomem Moscoso. **Gênero no Contexto Escolar da Educação Infantil: produções institucionais RECNEI e BNCC**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação Cultura e Sociedade- UFMA. São Luís, 2017.

MARX, Karl. **A ideologia alemã**. BOD GmbH DE, 2019.

MAY, Tim. **Pesquisa social: questões, métodos e processos**. Tradução Carlos Alberto Silveira Netto Soares. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MEYER, Dagmar Estermann. Gênero e Educação: Teoria e política. *In*: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (org.) **Corpo, Gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. 6 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis – Rio de Janeiro, Vozes, 1994.

MITCHELL, Juliet. **Woman’s Estate**. New York: Vintage Books, 1973.

OLIVEIRA, Nakson William Silva. **Pensando Relações Sociais de Gênero por Meio de Crianças: um Estudo em uma Escola de Educação Infantil em Vitória da Conquista – BA**. 2019. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2019.

PELÚCIO, Larissa. Desfazendo o gênero. *In*: MISKOLCI, Richard; LEITE JÚNIOR, Jorge (org.) **Diferenças na educação: outros aprendizados**. São Carlos: EdUFSCar, 2014. p. 101-152.

PRATT, Mary Louise. **Os olhos do império: relatos de viagem e transculturação**. Bauru: Edusc, 1999.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2ª Ed. Editora Feevale, 2013.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo Estado da Arte em educação. **Revista diálogo educacional**, v. 6, n. 19, p. 37-50, 2006.

ROSA, Andreza Saydelles da. **“Eu não posso brincar de boneca, boneca é coisa de menina”**: uma pesquisa com crianças sobre identidades de gênero na Educação Infantil. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2018.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução as teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. 156 p.

SOARES, Magda Becker; MACIEL, Francisca. **Alfabetização**. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2000.

TODOS, DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA. **Conferência Mundial de Educação para Todos**, 1990, Jomtien. Brasília: Unicef, 1991.

TORRES, Leonor Lima; PALHARES, José Augusto. **Apresentação [a]" Metodologia da Investigação em Ciências Sociais da Educação"**. 2014. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/34076/1/Apresenta%C3%A7%C3%A3o%20-%20Metodologia%20de%20investiga%C3%A7%C3%A3o%20em%20ci%C3%A2ncias%20sociais%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2023.

VIANNA, Claudia; FINCO, Daniela. Meninas e meninos na Educação Infantil: uma questão de gênero e poder. *Corpos Mutantes*. **Cadernos Pagu**, Campinas (SP), n. 33, julho dezembro de 2009, p. 265-283.

VOSGERAU, Dilmeire Sant'Anna Ramos; ROMANOWSKI, Joana Paulin. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Revista Diálogo e Educação**, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 165-189, jan./abr. 2014.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. Lev S. Vygotsky: Manuscrito de 1929. **Educação & Sociedade**, ano XXI, n. 71, p. 21-44, jul. 2000. (A. Marenitch & L. C. de Freitas, Trad.). (Obra original publicada em 1986).