



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS - GRADUAÇÃO  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE  
ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA



STÉFANY MACHADO DE LIMA



# RELAÇÕES DE GÊNERO NA ESCOLA

desconstruindo estereótipos na Educação Infantil

SÃO LUIS  
2024

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO  
BÁSICA

STEFANY MACHADO DE LIMA

**RELAÇÕES DE GÊNERO NA ESCOLA:** desconstruindo estereótipos  
na Educação Infantil

São Luís

2024

STEFANY MACHADO DE LIMA

**RELAÇÕES DE GÊNERO NA ESCOLA:** desconstruindo estereótipos  
na Educação Infantil

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB) como requisito obrigatório para receber o título de Mestre em Educação – Gestão do Ensino da Educação Básica.

**Orientadora:** Profa Dra. Elisângela Santos de Amorim.

São Luís

2024

STEFANY MACHADO DE LIMA

**RELAÇÕES DE GÊNERO NA ESCOLA: desconstruindo estereótipos**  
na Educação Infantil

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB) como requisito obrigatório para receber o título de Mestre em Educação – Gestão do Ensino da Educação Básica.

Aprovada em: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_\_

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Elisângela Santos de Amorim (Orientadora)  
Doutora em Ciências Humanas (PPGEEB)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Kelly Almeida de Oliveira (1<sup>a</sup> Avaliadora)  
Doutora em Educação em Ciências e Matemática (PPGEEB)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria das Dores Cardoso Frazão (2<sup>a</sup> Avaliadora Externa)  
Doutora em Educação (PPGE/UFMA)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria do Carmo Alves da Cruz (Avaliadora Interna Suplente)  
Doutora em Educação (PPGEEB)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria da Penha Teófilo (Avaliadora Externa Suplente)  
Doutorado em Estudos da Criança (DE-I/CCSo)

Imagem da capa: Crianças a brincar  
Criada com imagens de domínio público através de design gráfico.

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).

MACHADO DE LIMA, STÉFANY.

RELAÇÕES DE GÊNERO NA ESCOLA : DESCONSTRUINDO  
ESTEREÓTIPOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL / STÉFANY MACHADO  
DE LIMA. - 2024.

171f.

Orientador(a): ELISÂNGELA SANTOS DE AMORIM.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação  
em Gestão de Ensino da Educação Básica/ccso,  
Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2024.

1. GÊNERO. 2. EDUCAÇÃO INFANTIL . 3 .  
ESTEREÓTIPOS DE GÊNERO.4. CURRÍCULO I. SANTOS DE  
AMORIM, ELISÂNGELA. II. Título.

Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

*Aos meus amados filhos, André e Ian, cuja presença constante foi a inspiração que iluminou os dias mais desafiadores desta jornada acadêmica. Cada passo foi motivado pelo desejo de construir um futuro melhor para vocês. Que este trabalho sirva como exemplo de perseverança e dedicação, na esperança de inspirar em vocês a busca constante pelo conhecimento e o alcance de seus sonhos. Amo vocês incondicionalmente.*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, por me conceder o dom da vida e se fazer presente em minha vida de maneira que não consigo explicar. Por me ajudar a permanecer de pé nos momentos mais difíceis, a ter fé até nas pequenas coisas e a ser grata por tudo.

À minha família, que com a sua maneira me incentiva e não deixa que eu desista nunca. Em especial à minha mãe, Maria do Carmo, minha maior incentivadora, de onde sempre recebo palavras de motivação e fé. Ao meu pai, Orlando, aos meus irmãos, Ruy e Maria, e ao meu esposo, Nilson, por acreditarem e confiarem no meu sonho acadêmico.

Aos meus filhos, André e Ian, o qual são a fonte de toda a minha resiliência, de onde tiro toda a minha motivação, o meu combustível para continuar firme, agradeço por todo carinho, beijos e abraços.

Às minhas amigas, Carol, Marcielle e Erica, que mesmo a distância se fazem presentes, sendo o melhor presente que a UFMA me deu. À Josy Marciene, minha amiga, madrinha dos meus filhos, confidente, companheira na fé e “psicóloga”, a pessoa que mais me aguenta e escuta as minhas queixas, e a única que entende as minhas angústias acadêmicas.

Às minhas companheiras de profissão, Luisa, Adriana, Daniela e Lissandra, pelas risadas, caronas, lanches e escutas das minhas lamentações profissionais.

A todas e todos da U.E.B. Criança Feliz, que me acolheram e me fizeram sentir pertencente a essa escola tão querida, local que tem espaço reservado em meu coração. Em especial à Joseíla, Leticia, Rose, Socorro, Alcilene, Gabriella e Ana.

À minha querida orientadora, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Elisângela Santos de Amorim, por todo suporte acadêmico e pela paciência demonstrada, pelo compartilhamento de conhecimento, por suas falas sempre pontuais e de maneira cuidadosa. A minha saúde mental agradece imensamente.

Ao grupo de pesquisa “Feminismos e Educação”, pelo apoio nos momentos de encontro e pela contribuição na partilha de seus conhecimentos.

À turma 2022 do PPGEEB, a melhor de todas (risos), pelo companheirismo e por todos os momentos únicos que passamos juntos, em especial, ao meu querido Aluizio, companheiro de turma e grupo de pesquisa, por sempre ter algo a dizer e tirar de mim inúmeras risadas.

A todas e todos professores do PPGEEB, por todo conhecimento e

contribuições compartilhadas durante as aulas.

À U. E. B. Paulo Freire e à sua equipe, através da Secretaria Municipal de Educação de São Luís, por oportunizarem a realização desta pesquisa. Ao Prof. Dr. Antônio de Assis Cruz Nunes, pelo incentivo no ingresso ao PPGEEB, pela disposição de sempre ajudar e contribuir conosco.

E a todos e todas que, direta ou indiretamente, fazem parte da minha história. Gratidão e muito obrigada!

*“Imagine como seríamos mais felizes, o quão livres seríamos para sermos nós mesmos, se não tivéssemos o peso das expectativas de gênero.”*

*(Audre Lorde)*

## RESUMO

A dissertação *Relações de Gênero na Escola: Desconstruindo Estereótipos na Educação Infantil* analisa a influência dos estereótipos de gênero nas escolhas e comportamentos das crianças, bem como o impacto na formação de suas identidades. O estudo busca compreender de que maneira a escola e seus agentes contribuem para a perpetuação ou desconstrução de estereótipos sexistas, propondo intervenções pedagógicas que promovam a equidade de gênero desde a Educação Infantil. A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, com um percurso metodológico que incluiu revisão bibliográfica, análise documental e coleta de dados em campo. A análise documental foi realizada com base em documentos oficiais, como o Documento Curricular do Território Maranhense e a Proposta Curricular da Educação Infantil de São Luís. Além disso, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com professores da Educação Infantil e observações do cotidiano escolar, buscando compreender as práticas pedagógicas e as percepções dos educadores sobre as relações de gênero. Fundamentada em autores como Beauvoir, Foucault, Louro e Scott, a dissertação discute os conceitos de gênero, estereótipos e desigualdades históricas, analisando como essas questões se refletem no ambiente escolar. A investigação revelou que os estereótipos de gênero são frequentemente naturalizados nas interações entre crianças e adultos, reforçando padrões de comportamento associados ao masculino e ao feminino. Também foi identificado que professores enfrentam desafios significativos na abordagem do tema, devido à falta de formação específica, resistência cultural e ausência de materiais didáticos adequados. Como resultado, foi elaborado um Guia de Orientações Didáticas e Pedagógicas sobre Relações de Gênero, desenvolvido de forma colaborativa com professores e crianças. O guia apresenta estratégias práticas para a desconstrução de estereótipos e a promoção de uma educação inclusiva e equitativa. A pesquisa conclui que a sensibilização e formação continuada de professoras e de professores, aliada à incorporação transversal da discussão de gênero nos currículos, são fundamentais para transformar a escola em um espaço de igualdade e respeito.

Palavras-chave: gênero; Educação Infantil; estereótipos de gênero; currículo.

## **ABSTRACT**

The research titled *Gender Relations in School: Deconstructing Stereotypes in Early Childhood Education* analyzes the influence of gender stereotypes on children's choices and behaviors, as well as their impact on identity formation. The study seeks to understand how schools and their agents contribute to either the perpetuation or the deconstruction of sexist stereotypes, proposing pedagogical interventions that promote gender equity from early childhood education onward. The research adopts a qualitative approach, with a methodological pathway that included a literature review, document analysis, and field data collection. The document analysis was based on official materials such as the Curricular Document of the Maranhão Territory and the Curricular Proposal for Early Childhood Education of São Luís. Additionally, semi-structured interviews with early childhood education teachers and observations of school routines were conducted to understand pedagogical practices and educators' perceptions of gender relations. Grounded in authors such as Beauvoir, Foucault, Louro, and Scott, the dissertation discusses concepts of gender, stereotypes, and historical inequalities, analyzing how these issues are reflected in the school environment. The investigation revealed that gender stereotypes are often normalized in interactions between children and adults, reinforcing behavior patterns associated with masculinity and femininity. It also identified significant challenges faced by teachers in addressing the topic, including a lack of specific training, cultural resistance, and insufficient teaching materials. As a result, a *Guide for Didactic and Pedagogical Guidelines on Gender Relations* was developed collaboratively with teachers and children. The guide provides practical strategies for deconstructing stereotypes and promoting inclusive and equitable education. The research concludes that raising awareness and providing continuous training for teachers, combined with the transversal incorporation of gender discussions into curricula, are essential to transforming schools into spaces of equality and respect.

**Keywords:** gender; child education; gender stereotypes. curriculum

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Figura 1</b> – Biscoito de gênero.....	47
<b>Figura 2</b> – Unidade de Ensino Básico (UEB) Paulo Freire.....	63
<b>Figura 3</b> – Sala de aula da UEB Paulo Freire.....	65
<b>Figura 4</b> – Área externa da UEB Paulo Freire.....	66
<b>Figura 5</b> – Rodas de conversas da UEB Paulo Freire.....	72
<b>Figura 6</b> – Sala para leitura da UEB Paulo Freire.....	73
<b>Figura 7</b> – Licença do produto educacional .....	105
<b>Figura 8</b> - Capa do guia de orientações didático-pedagógicas.....	106
<b>Figura 9</b> – Sumário do produto educacional.....	107
<b>Figura 10</b> – Expressões inclusivas.....	107
<b>Figura 11</b> – Descortinando o conceito de gênero.....	108
<b>Figura 12</b> – Práticas pedagógicas.....	108
<b>Figura 13</b> – Situações de aprendizagem.....	109
<b>Figura 14</b> – Possibilidades didático-pedagógicas.....	109
<b>Figura 15</b> – Acompanhamento e registro.....	110

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Informações gerais das dissertações (2013 – 2023).....	24
<b>Quadro 2</b> – Palavras-chave mais utilizadas nas dissertações (2013 – 2023).....	27
<b>Quadro 3</b> – Conceito de gênero na Educação Infantil.....	75
<b>Quadro 4</b> – Existem diferenças na forma como meninos e meninas brincam na escola?.....	76
<b>Quadro 5</b> – A escola faz algo para evitar essas diferenças?.....	78
<b>Quadro 6</b> – A escola tem alguma política ou orientação específica para abordar a questão de gênero?.....	79
<b>Quadro 7</b> – Como a formação do corpo docente inclui discussões sobre gênero e estereótipos de gênero?.....	80
<b>Quadro 8</b> – Você considera que há resistência por parte de familiares, corpo professoral ou da comunidade escolar em geral em discutir ou implementar ações relacionadas a gênero?.....	82
<b>Quadro 9</b> – Qual sua opinião sobre a criação de um Guia de Orientações Didáticas e Pedagógicas focado nas relações de gênero? Seria útil para o corpo docente?.....	83
<b>Quadro 10</b> – Como você acredita que um guia assim poderia ser implementado na escola?.....	84
<b>Quadro 11</b> – Conceito de gênero na Educação Infantil.....	86
<b>Quadro 12</b> – Você já percebeu alguma diferença na forma como meninos e meninas se comportam ou interagem durante as atividades na sala de aula?.....	88
<b>Quadro 13</b> – Como você vê o papel da equipe pedagógica na desconstrução de estereótipos de gênero na Educação Infantil?.....	90
<b>Quadro 14</b> – Em que situações as crianças demonstram comportamentos estereotipados em relação ao gênero? Como você reage a esses comportamentos?.....	92
<b>Quadro 15</b> – Você já recebeu alguma formação ou orientação sobre como lidar com questões de gênero na Educação Infantil?.....	93
<b>Quadro 16</b> – Que tipo de suporte ou capacitação você acha necessário para abordar as questões de gênero de forma eficaz na Educação Infantil?.....	95
<b>Quadro 17</b> – Como você percebe a influência da família e da cultura local na forma como as crianças entendem o gênero?.....	97

<b>Quadro 18</b> – Quais desafios você encontra ao tentar alinhar as práticas escolares com as expectativas das famílias em relação ao gênero?.....	100
<b>Quadro 19</b> – Como você acredita que um Guia de Orientações Didáticas e Pedagógicas sobre Relações de Gênero poderia ajudar na prática cotidiana do corpo docente?.....	102

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AIDS	Síndrome da Imunodeficiência Humana
CEI	Centro de Educação Infantil
CREB	Centro de Referência em Educação Básica
DCTM	Documento Curricular do Território Maranhense
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EUA	Estados Unidos da América
GEIN	Grupo de Estudos em Educação Infantil
GLB	Gays, Lésbicas e Bissexuais
HIV	Vírus da Imunodeficiência Humana
IES	Instituição de Ensino Superior
LGBTQIAP+	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros, <i>Queer</i> , Intersexuais, Assexuais, Pansexuais e outros grupos
MA	Maranhão
PGCult	Pós-graduação em Cultura e Sociedade
PPGCSoc	Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPGEDU	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPGEEB	Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica
PPGFOPRED	Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas
PPGHis	Programa de Pós-Graduação em História
PPGPsic	Programa de Pós-Graduação em Psicologia
RME	Rede Municipal de Ensino
RPEM	Rede Pública de Ensino Municipal
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UEB	Unidade de Ensino Básica
UEMA	Universidade Estadual do Maranhão
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>O INÍCIO DE UMA JORNADA.....</b>	<b>19</b>
<b>2</b>	<b>ESPELHOS DA INFÂNCIA: REFLETINDO AS RELAÇÕES DE GÊNERO NO CENÁRIO EDUCACIONAL.....</b>	<b>23</b>
<b>3</b>	<b>CORES DO SABER: PINTANDO A EDUCAÇÃO COM A PALETA DO GÊNERO.....</b>	<b>31</b>
<b>3.1</b>	<b>A escola como tear das relações de gênero.....</b>	<b>31</b>
<b>3.2</b>	<b>Reflexos culturais na percepção do gênero.....</b>	<b>37</b>
<b>3.3</b>	<b>Categorias que ampliam as discussões de gênero na Educação.....</b>	<b>42</b>
<b>4</b>	<b>EXPLORANDO TRILHAS CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL.....</b>	<b>48</b>
<b>4.1</b>	<b>Entendendo sobre o currículo para a Educação Infantil.....</b>	<b>49</b>
<b>4.2</b>	<b>Uma análise sobre os documentos oficiais no contexto da Educação...57</b>	
<b>4.2.1</b>	<b>Documento Curricular do Território Maranhense para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.....</b>	<b>57</b>
<b>4.2.2</b>	<b>Proposta Curricular da Educação Infantil e Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal de São Luís - MA.....</b>	<b>60</b>
<b>5</b>	<b>DESCONSTRUINDO ESTEREÓTIPOS DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO + INFANTIL.....</b>	<b>63</b>
<b>5.1</b>	<b>Caracterização do campo de pesquisa.....</b>	<b>63</b>
<b>5.2</b>	<b>Processo metodológico da investigação.....</b>	<b>67</b>
<b>5.3</b>	<b>Os achados da pesquisa.....</b>	<b>71</b>
<b>5.3.1</b>	<b>As observações.....</b>	<b>71</b>
<b>5.3.2</b>	<b>Diversidade de vozes da investigação.....</b>	<b>74</b>
<b>5.3.2.1</b>	<b>A gestão e coordenação da escola.....</b>	<b>75</b>
<b>5.3.2.2</b>	<b>As professoras.....</b>	<b>85</b>
<b>5.4</b>	<b>Apresentação do Guia de Orientações Didáticas e Pedagógicas sobre Relações de Gênero.....</b>	<b>104</b>
<b>6</b>	<b>FECHANDO O CICLO: Reflexões Finais.....</b>	<b>111</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>115</b>
	<b>APÊNDICES.....</b>	<b>127</b>

<b>APÊNDICE A — ROTEIRO DE ENTREVISTA REALIZADA COM AS PROFESSORAS.....</b>	<b>127</b>
<b>APÊNDICE B — ROTEIRO DE ENTREVISTA REALIZADA COM A GESTORA E COORDENADORA PEDAGÓGICA.....</b>	<b>128</b>
<b>APÊNDICE C — PRODUTO EDUCACIONAL.....</b>	<b>129</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>167</b>
<b>ANEXO A — CARTA DE APRESENTAÇÃO PARA CONCESSÃO DE PESQUISA DE CAMPO.....</b>	<b>168</b>
<b>ANEXO B — TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....</b>	<b>169</b>
<b>ANEXO C — TERMO DE ASSENTIMENTO DA CRIANÇA.....</b>	<b>170</b>

## 1 O INÍCIO DE UMA JORNADA

O ambiente escolar sempre foi um local que eu me senti à vontade. Tenho inúmeras lembranças boas da época da escola, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. Acredito que, o fato de eu ter tido muitas experiências boas na escola, contribuiu para que a minha profissão se encaminhasse para o ofício de ser professora. Até o fim do Ensino Médio, eu não tinha ideia, nem pretensão de ir para uma universidade, pois esta possibilidade estava muito distante da minha realidade, mas isso não era um problema para minha mãe, que me incentivou e plantou em meu coração o desejo de me tornar universitária.

Na minha cabeça, arrumar um emprego formal, de carteira assinada, e receber um salário, fazia mais sentido do que ir para uma universidade, tanto que terminei o Ensino Médio e fiz justamente isso, mas não era aquilo que eu queria para a minha vida, e decidi fazer um cursinho pré-vestibular. Dessa vez, havia pensado bem e analisado o que eu realmente queria dentro do que já havia decidido para o meu futuro profissional. Prestei vestibular para Pedagogia na Universidade Federal do Maranhão (UFMA), o último vestibular tradicional antes do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), em 2007, e com muita alegria e bastante desacreditada – pois trabalhava o dia inteiro – fui aprovada.

Dentro da universidade era tudo tão novo, tão diferente e estranho, que parecia que eu não pertencia àquele lugar. As leituras tão difíceis de entender, não foram empecilhos, pois sempre gostei muito de ler. Ali percebi o desafio que eu estava prestes a enfrentar para aquela nova realidade, e o medo de errar não me paralisou, e com o passar do tempo a universidade se tornou o meu lugar. Foi lá que minhas inquietações acerca das relações de gênero tomaram força e fizeram com que eu começasse a ler a respeito.

O meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) tratou sobre relações de gênero no ambiente escolar na Educação Infantil, e mais inquietações surgiram, muitas dúvidas e novos desafios, por estar inserida nesse contexto da Educação Infantil, e perceber que existem relações diferenciadas – por vezes naturalizadas entre as meninas e meninos na primeira infância, estabelecendo, assim, estereótipos que conduzem à manutenção de uma ordem preestabelecida cultural e socialmente –, o que me deixava bastante incomodada. E foi isso que me fez levar a temática para o mestrado, pois mesmo com um avanço singelo, muita coisa ainda pode ser revista.

Diante do exposto, esta pesquisa parte do seguinte problema de investigação:

como os estereótipos de gênero na Educação Infantil influenciam nas escolhas e comportamentos das crianças impactando na formação da identidade de gênero, com vistas a construção de um Guia de Orientações Didáticas e Pedagógicas sobre Relações de Gênero na Educação Infantil? Em correspondência ao problema de pesquisa, partiremos das seguintes questões problematizadoras:

- De que forma os estudos feministas e de gênero vêm contribuindo com a na desconstrução de estereótipos sexistas e na busca de educação de crianças de forma igualitária?
- Como a equipe pedagógica e outros adultos na escola influenciam na forma com que as crianças se relacionam com os brinquedos, brincadeiras e suas escolhas, independentemente de ser menino ou menina?
- Quais dificuldades docentes da Educação Infantil enfrentam no cotidiano da escola no que diz respeito às discussões de gênero e sexualidade?
- Como um Guia de Orientações Didáticas e Pedagógicas sobre Relações de Gênero poderá ser uma ferramenta valiosa para auxiliar na implementação de estratégias pedagógicas que promovam a igualdade de gênero na Educação, além de contribuir para a reflexão crítica sobre as relações de gênero?

A partir dessas questões, definimos como objetivo geral: investigar como os estereótipos de gênero na Educação Infantil influenciam nas escolhas e comportamentos das crianças, impactando na formação da identidade de gênero, visando a construção de um Guia de Orientações Didáticas e Pedagógicas sobre Relações de Gênero na Educação Infantil.

Nessa perspectiva, foram definidos os nossos objetivos específicos a partir das questões problematizadoras:

- Conhecer as maneiras que os estudos feministas e de gênero vêm contribuindo com a na desconstrução de estereótipos sexistas e na busca de educação de crianças de forma igualitária;
- Compreender como equipe pedagógica e outros adultos na escola influenciam na forma com que as crianças se relacionam com os brinquedos, brincadeiras e suas escolhas, independentemente de ser menino ou menina;
- Analisar as dificuldades que as professoras da Educação Infantil enfrentam

no cotidiano da escola no que diz respeito às discussões de gênero e sexualidade;

- Construir um Guia de Orientações Didáticas e Pedagógicas sobre Relações de Gênero na Educação Infantil, com estratégias pedagógicas que promovam a igualdade de gênero na educação, além de contribuir para a reflexão crítica sobre as relações de gênero na escola.

Para servir de fundamento e subsidiar as nossas análises, utilizamos como principais autores: Beauvoir (1980), Foucault (2003), Louro (1997; 2014), Rosaldo (2000), Scott (1996), dentre outros.

A composição desta pesquisa segue a seguinte estrutura: na introdução, forneceu-se uma breve fundamentação sobre o tema da pesquisa, abordando a origem do interesse na investigação, os objetivos e os questionamentos que orientam a reflexão sobre o assunto. Na segunda seção, apresentou-se um levantamento bibliográfico, denominado de *Espelhos da infância: refletindo as relações de gênero no cenário educacional*, realizado a partir da investigação das dissertações publicadas nos portais on-line dos Programas de Pós-Graduação do estado do Maranhão entre os anos de 2013 a 2023, onde levantou-se questões como: similaridade entre as pesquisas, o que foi investigado, metodologias, tipo de pesquisa e palavras-chave.

Na terceira seção intitulada *Cores do saber: pintando a educação com a paleta do gênero* aprofundou-se sobre a discussão acerca do conceito de gênero, as diferentes concepções apresentadas na literatura selecionada, e uma subseção onde descreveu-se as categorias que ampliam as discussões de gênero na Educação relacionadas com o conceito de gênero, e que são importantes em nossa discussão.

A quarta seção, *Explorando trilhas curriculares para a Educação Infantil*, analisou os documentos oficiais curriculares do estado do Maranhão e do município de São Luís, portanto a Proposta Curricular da Educação Infantil da Rede Municipal de São Luís - MA (São Luís, 2023) e o Documento Curricular do Território Maranhense para a Educação Infantil (Maranhão, 2019), destacando seus pontos principais e questões que requerem atenção.

A quinta seção, *Desconstruindo esteriótipos de gênero na Educação Infantil*, trata da caracterização do campo de pesquisa; do processo metodológico da investigação, que trouxe uma pesquisa de campo com abordagem qualitativa, na perspectiva pós-estruturalista, utilizando instrumentos de geração de dados; e os

achados da pesquisa, ou seja, a observação e as entrevistas com os sujeitos da pesquisa; que resultou no Guia de Orientações Didáticas e Pedagógicas sobre Relações de Gênero na Educação Infantil.

Dessa forma, almeja-se que a pesquisa contribua significativamente para o campo de estudo das Relações de Gênero no contexto das escolas de Educação Infantil, promovendo uma reflexão crítica e embasada sobre as práticas pedagógicas voltadas à igualdade de gênero desde as primeiras fases da formação escolar. Além disso, espera-se que esta pesquisa possa enriquecer o debate educacional no estado do Maranhão, fornecendo subsídios teóricos e práticos que auxiliem na construção de políticas públicas e estratégias pedagógicas que favoreçam um ambiente mais inclusivo, respeitoso e equitativo nas instituições de ensino locais.

## **2 ESPELHOS DA INFÂNCIA: REFLETINDO AS RELAÇÕES DE GÊNERO NO CENÁRIO EDUCACIONAL**

O crescimento exponencial dos estudos sobre gênero ocorreu principalmente a partir das últimas décadas do século XX, com um grande impulso nos anos 1990 e 2000. Esse avanço foi impulsionado por diversos fatores, incluindo: Feminismo e Movimentos Sociais; Academia e Produção Científica; Políticas Públicas e Direitos Humanos; Tecnologia e Redes Sociais. Esse crescimento continua até hoje, com estudos cada vez mais complexos e interdisciplinares sobre gênero, identidade e relações sociais.

Reconhecendo a importância dos estudos prévios sobre gênero, relações de gênero e Educação Infantil, empreendeu-se um mapeamento abrangente das produções científicas presentes em dissertações defendidas nos Programas de Pós-graduação da UFMA e da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), no período de 2013 a 2023 (que abrangem os anos anteriores a esta pesquisa), quais sejam:

- Programa de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade (PGCult) da UFMA;
- Programa de Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas (PPGFOPRED) da UFMA;
- Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UEMA;
- Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFMA;
- Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB) da UFMA;
- Programa de Pós-Graduação em História (PPGHist) da UFMA;
- Programa de Pós-Graduação em Psicologia (PPGPsic) da UFMA;
- Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais (PPGCSoc) da UFMA.

Este levantamento visou identificar as tendências e avanços nesse campo de estudo dinâmico. Para esta pesquisa, buscou-se dissertações apresentadas no estado do Maranhão, e dentre os programas investigados, destaca-se os Programas de Pós-Graduação (PPGE) da UFMA e o da UEMA, proporcionando uma análise abrangente e contextualizada das pesquisas realizadas nessas instituições. Este levantamento contribui para a compreensão das principais linhas de pesquisa, promovendo uma visão mais completa do panorama acadêmico no âmbito do gênero e da Educação Infantil.

Seguindo os processos para o desenvolvimento de uma pesquisa tipo Estado

do Conhecimento, colocados por Romanowski (*apud* Romanowski; Ens, 2006), primeiro escolhemos descritores para direcionar como as buscas serão realizadas e critérios para a seleção do material. Logo, levantamos as pesquisas a partir da aba “título”, no acervo on-line dos *sites* das instituições, utilizando os seguintes descritores: gênero, relações de gênero e Educação Infantil.

Posteriormente, levando em conta os critérios de seleção, as dissertações foram analisadas para destacar se estão dentro do período de defesa anteriormente estabelecido (2013 – 2023), se não há duplicidade nas produções científicas e se estão inseridas na área da educação.

De acordo com Romanowski e Ens (2006), estudos sobre o Estado do Conhecimento:

(...) pode significar uma contribuição importante na constituição do campo teórico de uma área de conhecimento, pois procurar identificar os transportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica, apontar as restrições sobre o campo em que se move a pesquisa, as suas lacunas de divulgar, identificar experiências inovadoras investigadas que apontem alternativas de solução para os problemas da prática e reconhecer as contribuições da pesquisa na constituição de propostas na área focalizada (Romanowski; Ens, 2006, p. 39).

Dentre todos esses aspectos já mencionados, encontrou-se 36 dissertações, listadas abaixo, no quadro 1.

**Quadro 1 – Informações gerais das dissertações (2013 – 2023)**

N. o	Autor(a)/Título	Orientador(a)	Ano	Programa
01	COSTA, Maria de Lourdene Paula – As práticas pedagógicas de professores de Educação Infantil do município de Santa Inês	MELO, Maria Alice	2013	PPGE UFMA
02	RODRIGUES, Gilvana Nascimento – Formação e Autonomia Docente: desafios à inclusão na Educação Infantil	CARVALHO, Mariza Borges Wall Barbosa de	2013	PPGE UFMA
03	MELO, Maria Celia Macedo Araújo – Gênero e Universidade: a presença da mulher aluna nos Cursos do Centro de Ciências Exatas e Tecnologia da Universidade Federal do Maranhão	MOTTA, Diomar das Graças	2013	PPGE UFMA
04	DUTRA, Rosyane de Moraes Martins – Formação Continuada de Professores na escola: prática docente e autonomia pedagógica na Educação Infantil	MELO, Maria Alice	2014	PPGE UFMA
05	LIMA, Rarielle Rodrigues – As relações de gênero no espaço da Educação Física escolar no município de Pio XII – MA	SOUSA, Sandra Maria Nascimento	2015	PGCult UFMA
06	SANTOS, Katiana Souza – Relações de gênero na segunda metade do século XIX	SOUSA, Sandra Maria Nascimento	2015	PGCult UFMA

N.º	Autor(a)/Título	Orientador(a)	Ano	Programa
	na perspectiva de Maria Firmina dos Reis: análise do romance Úrsula			
07	MAIA, Marília Milhomem Moscoso – Gênero no contexto escolar da Educação Infantil: produções institucionais (RCNEI e BNCC)	SOUZA, Sandra Maria Nascimento	2017	PGCult UFMA
08	SOUZA, Thalita de Fátima Aranha Barbosa – Gênero e Educação Infantil: um estudo das atividades realizadas pelas professoras no contexto escolar	MOTTA, Diomar das Graças	2018	PPGE UFMA
09	SILVA, Heline Maria Furtado – Ensino de ciências e questões de relação de gênero em instrumentos didáticos do Ensino Fundamental	ARANHA, Marize Barros Rocha	2018	PPGEEB UFMA
10	SILVA, Joelma Ramos Serejo – Gênero e sexualidade no contexto educacional: o que dizem os docentes do Instituto Federal do Maranhão – IFMA	ALCÂNTARA, Ramon Luis de Santana	2018	PPGPsic UFMA
11	SOARES, Dlayne Giordana Pereira – A mediação do processo de aprendizagem em crianças com baixa visão: brincadeiras utilizadas pelo professor na Educação Infantil	CARVALHO, Mariza Borges Wall Barbosa de	2019	PPGE UFMA
12	BOGÉA, Arthur Furtado – Discursos de gênero no espaço escolar: quais referências de masculinidades?	NUNES, Iran de Maria Leitão	2019	PPGE UFMA
13	CASTRO, Kátia Regina dos Santos – A linguagem musical e as práticas músico-educativas para o desenvolvimento de habilidades na Educação Infantil: um estudo na UEB Bernardina Spíndola	MELO, José Carlos de	2020	PPGEEB UFMA
14	VIANA, Isaac Pereira – O processo de inclusão de crianças com o Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil	CHAHINI, Thelma Helena Costa	2020	PGCult UFMA
15	RIBEIRO, Ruy Tadeu Costa – Educação e diversidade de gênero: experiências escolares de travestis em São Luís – MA	ALCÂNTARA, Ramon Luis de Santana	2020	PPGPsic UFMA
16	SIMÕES, Simone Cristina Silva – Concepções de gênero e sexualidade no curso de pedagogia UFMA/Codó: criando espirais de conhecimento com o olhar discente	MACHADO, Raimunda Nonata da Silva	2020	PPGE UFMA
17	SOUZA, Poliana Jesus de – Juventude, sociologia e gênero: práticas políticas entre estudantes de uma escola pública em São Luís, MA	AHLERT, Martina	2020	PPGCSoc UFMA
18	MONTEIRO, Gabriel Rocha – As representações dos alunos do gênero masculino no Curso de Pedagogia: homens e identidades na rota de conflitos	ALMADA, Francisco de Assis Carvalho de	2021	PPGFOPRED UFMA

19	FRANCO, Rita Maria Sousa – Os saberes e fazeres dos coordenadores pedagógicos: a sua importância na Formação continuada dos educadores da Educação Infantil	MELO, José Carlos de	2021	PPGEEB UFMA
20	AGUIAR, Maria José de Melo e Alvim – Costurando narrativas pelos fios da coordenação pedagógica em contexto curricular da Educação Infantil	SANTOS, Maria José Albuquerque	2021	PPGEEB UFMA
21	SOUZA, Letícia Régia Gomes – Educação para a igualdade de gênero: desafios e perspectivas da ação docente na UEB Moranguinho	AMORIM, Elisângela Santos de	2021	PPGEEB UFMA
22	BEZERRA, Gardênia de Almeida – A identidade docente da Educação Infantil no meio rural de Imperatriz – MA	MONTEIRO, Karla Bianca Freitas de Souza	2021	PPGFOPRED UFMA
23	CORREIA, Sônia Giselly Karolczyk – Relações de gênero: discursos e práticas docentes em anos iniciais na UEB Dom Delgado	VALLE, Mariana Guelero do	2021	PPGEEB UFMA
24	NOGUEIRA, Edilma Bandeira de Araújo – O protagonismo de crianças no currículo da Educação Infantil de uma instituição pública em Imperatriz – MA	MONTEIRO, Karla Bianca Freitas de Souza	2022	PPGFOPRED UFMA
25	ALMEIDA, Ana Carla de Melo – Nós, VOZ, elas: mulheres professoras narrando suas vivências de desigualdade de gênero e raça no curso de Direito da Universidade Federal do Maranhão – UFMA	MACHADO, Raimunda Nonata da Silva	2022	PPGE UFMA
26	BARBOSA, Tatiara – Raça, gênero e educação em “Úrsula” e “Cantos à Beira-mar”, de Maria Firmina dos Reis	RIBEIRO, Dimas dos Reis	2022	PPGFOPRED UFMA
27	REIS, Tereza Sabina Souza – Integração Sensorial em interface com processo de inclusão da criança com Transtorno do Espectro Autista em instituições de Educação Infantil no município de Açailândia – MA	SILVEIRA, Francisca Moraes da	2022	PPGFOPRED UFMA
28	SANTOS, Nayara Meggie Rodrigues – Gênero e sexualidade no currículo: um Estudo de Caso da escola Centro Educa Mais Professora Margarida Pires Leal	SANTOS, Sandra Regina Rodrigues dos	2022	PPGHist UFMA
29	OLIVEIRA, Ronnald Torres – Gênero e Educação Infantil entre lacunas e entrelinhas: a legislação de 1998 a 2018	NUNES, Iran de Maria Leitão	2023	PPGE UFMA
30	RABELO, Ana Karoline Pereira Wernz – Base Nacional Comum Curricular e currículo na Educação Infantil: uma proposta didático-pedagógica como possibilidade para prática docente no município de Bacabeira – MA	VITURIANO, Hercília Maria de Moura	2023	PPGEEB UFMA
31	ABREU NETO, Raimundo Simas – A teoria histórico-cultural e processo de apropriação da linguagem escrita:	VITURIANO, Hercília Maria de Moura	2023	PPGEEB UFMA

	repercussões teórico-metodológicas para o fazer docente na Educação Infantil			
32	DOURADO, Inara Sydia dos Santos – Linguagem escrita como prática discursiva: Implicações para o fazer docente em uma Instituição de Educação Infantil no município de São Luís – MA	VITURIANO, Hercília Maria de Moura	2023	PPGEEB UFMA
33	RÊGO, Angela Bárbara Lima Saldanha – “Mas, Doutora, namorar aluna é assédio?": uma análise ética da violência de gênero no Instituto Federal do Maranhão	TOLOMEI, Cristiane Navarrete	2023	PGCult UFMA
34	SILVA, Raimundo Jose Pereira da – Discursos sobre gênero e sexualidade em livros didáticos da Educação Infantil de Caxias – MA	SILVA, Jackson Ronie Sá da	2020	PPGE UEMA
35	DUARTE, Marcos Felipe Silva – O corpo masculino nos livros didáticos de Ciências: uma análise de seus discursos e da retirada da categoria “gênero” da BNCC	SILVA, Jackson Ronie Sá da	2023	PPGE UEMA
36	VILA NOVA, Mary Luiza Silva Carvalho – A contribuição do gestor escolar para a redução das desigualdades educacionais a partir da Educação Infantil	SANTOS, Sandra Regina Rodrigues dos	2023	PPGE UEMA

**Fonte:** autora (2024), a partir dos dados coletados nos acervos *on-line* de dissertações dos Programas de Pós-Graduação, em 2023.

Durante a análise abrangente das dissertações no período escolhido, evidenciou-se uma notável ênfase nas categorias de “gênero” e “Educação Infantil”. No contexto das pesquisas realizadas, notou-se que essas categorias não apenas se destacaram, mas também permearam as discussões de maneira significativa.

Nas dissertações examinadas, é perceptível que os temas relacionados com a Educação Infantil, gênero, relações de gênero, currículo, prática docente/pedagógica e formação docente emergiram como os pilares centrais, frequentemente duplicando-se em diferentes contextos, conforme se nota no quadro 2. Esse fenômeno reforça a importância atribuída a esses tópicos, indicando uma tendência de relevância e abordagem consistente ao longo do período analisado.

**Quadro 2** – Palavras-chave mais utilizadas nas dissertações (2013 – 2023)

PALAVRAS-CHAVE MAIS UTILIZADAS	
PALAVRAS-CHAVE	AUTOR(A)
Educação Infantil	Abreu Neto (2023); Aguiar (2021); Bezerra (2021); Castro (2020); Costa (2013); Dourado (2023); Dutra (2014); Franco (2021); Maia (2017); Oliveira (2023); Rabelo (2023); Rodrigues (2013); Silva (2020); Sousa (2018); Viana (2020); Vila Nova (2023).

Gênero	Almeida (2022); Bogéa (2019); Maia (2017); Monteiro (2021); Oliveira (2023); Santos (2015); Silva (2018); Silva (2020); Simões (2020); Sousa (2018).
Relações de Gênero	Correia (2021); Lima (2015); Melo (2013); Silva (2018); Souza (2020).
Currículo	Aguiar (2021); Nogueira (2022); Rabelo (2023); Santos (2022).
Prática Docente/Pedagógica	Costa (2013); Dutra (2014); Rabelo (2023); Sousa (2018).
Formação Docente	Castro (2020); Monteiro (2021); Simões (2020).

**Fonte:** autora (2024), a partir dos dados coletados nos acervos *on-line* de dissertações dos Programas de Pós-Graduação em 2023.

Na análise das dissertações identificadas, optou-se por destacar aquelas que apresentam maior afinidade com os objetivos de nossa pesquisa, a fim de concentrar o nosso enfoque. Nesse contexto, mostra-se que os estudos conduzidos por Marília Milhomem Moscoso Maia (2017), Thalita de Fátima Aranha Barbosa Sousa (2018), Letícia Régia Gomes Souza (2021) e Ronald Torres Oliveira (2023), notando uma característica comum: todas são orientadas por mulheres originárias dos Programas de Pós-Graduação da UFMA.

Essa escolha estratégica não apenas ressalta a congruência temática, como também reconhece a relevância das contribuições femininas na pesquisa educacional, especialmente vinculadas a essa Instituição de Ensino Superior (IES). Essas dissertações selecionadas proporcionaram uma base robusta para aprofundar a análise e contextualizar a pesquisa dentro desse cenário acadêmico específico.

O Estado de Conhecimento possibilita uma visão ampla e atual dos movimentos da pesquisa ligados ao objeto da investigação que pretendemos desenvolver. É, portanto, um estudo basilar para futuros passos dentro da pesquisa pretendida. Permite-nos entrar em contato com os movimentos atuais acerca do objeto de investigação, oferecendo-nos uma noção abrangente do nível de interesse acadêmico e direcionando, com mais exatidão, para itens a ser explorados – reforço de resultados encontrados ou criação de novos ângulos para o tema de estudo – abrindo assim, inúmeras oportunidades de enriquecimento do estudo. Nesse sentido, a construção do Estado de Conhecimento, fornece um mapeamento das ideias já existentes, dando-nos segurança sobre fontes de estudo, apontando subtemas passíveis de maior exploração ou, até mesmo, fazendo-nos compreender silêncios significativos a respeito do tema de estudo. Acredito que o Estado de Conhecimento deva ser o movimento inicial de toda pesquisa, uma vez que localiza e norteia os passos da investigação, a partir do conhecimento e da compreensão da produção intelectual que aborda estudos relacionados ao objeto de nossa pesquisa (Morosini; Fernandes, 2013, p. 158).

Ao explorar os resumos e introduções das dissertações em análise, é evidente que os estudos até o momento concentram-se, predominantemente, na prática docente e nos documentos oficiais que a orientam. Contudo, nota-se uma lacuna na

compreensão do papel da criança nesse contexto em específico, e em que tais medidas práticas podem influenciar na criação ou perpetuação de estereótipos de gênero.

Além disso, a diversidade de abordagens metodológicas evidencia a riqueza nas escolhas dos métodos de pesquisa empregados pelos autores. Enquanto Ronald Oliveira (2023) optou pela pesquisa bibliográfica e documental, Thalita Sousa (2018) enriqueceu a sua dissertação com a pesquisa de campo, e Letícia Souza (2021) trouxe dinamismo através da pesquisa-ação. No entanto, na dissertação de Marília Maia (2017), a falta de clareza quanto ao tipo de pesquisa adotada destacou-se como um ponto a ser considerado, tornando-se uma área potencial para futuras reflexões e aprimoramentos.

O emprego de métodos distintos para a coleta de dados enriquece ainda mais a variedade nas abordagens das pesquisadoras. Thalita Sousa (2018) optou pela utilização de entrevistas e registros de campo, proporcionando uma perspectiva aprofundada e contextualizada. Letícia Souza (2021), por sua vez, escolheu entrevistas e seminários, promovendo uma interação dinâmica no processo de obtenção de informações. Entretanto, nas dissertações de Ronald Oliveira (2023) e Marília Maia (2017), a ausência das informações sobre os métodos de coleta de dados foi indicada como uma lacuna que poderia ser explorada para uma compreensão mais completa dos procedimentos adotados em suas pesquisas.

A predominância do enfoque qualitativo nas dissertações analisadas destacou a preferência por uma investigação mais desenvolvida e contextualizada. Thalita Sousa (2018), Letícia Souza (2021) e Ronald Oliveira (2023) alinharam-se à abordagem qualitativa, evidenciando a busca por compreensões subjetivas e interpretações significativas em seus estudos. Porém, na dissertação de Marília Maia (2017), a falta de esclarecimento sobre o tipo de abordagem adotada cria um ponto de interrogação, sugerindo a necessidade de uma maior transparência metodológica para uma apreciação mais completa de seu trabalho.

Surge, dessa maneira, a necessidade de uma investigação mais apurada sobre a inserção da criança nesse cenário educacional, e a respeito de como as dinâmicas escolares podem reforçar ou contribuir para a quebra de estereótipos de gênero. Além disso, destaca-se a importância de analisar o papel da escola em sua função social, visando promover uma educação que contribua efetivamente para uma sociedade mais igualitária.

Neste capítulo, realizou-se uma pesquisa nos moldes do Estado do

Conhecimento sobre o tema gênero na Educação Infantil, destacando as principais pesquisas na área da Educação do Maranhão. A revisão aprofundada revelou como as abordagens existentes têm evoluído e quais são suas limitações e contribuições para o campo. Com base nesse panorama, a próxima seção se concentrará nas relações de gênero, como se dá com relação à escola, as diferentes culturas e o feminismo, para compreendermos melhor as dinâmicas e nuances discutidas.

### **3 CORES DO SABER: PINTANDO A EDUCAÇÃO COM A PALETA DO GÊNERO**

Nesta seção irá discutir-se a função da escola no processo de produção e modificação das relações de gênero e demonstrando seu papel crucial na formação das percepções e comportamentos dos indivíduos. Ao se tornar um microcosmo social, a escola não apenas reflete, mas também molda as normas de gênero prevalentes na sociedade.

Através do currículo, interações sociais e práticas pedagógicas, a escola influencia a construção das identidades de gênero<sup>1</sup>, perpetuando ou desafiando estereótipos tradicionais. Além disso, a escola pode servir como um espaço vital para promover a conscientização, a igualdade e a desconstrução de preconceitos de gênero, contribuindo para a formação de cidadãos(ãs) críticos(as) e socialmente responsáveis.

Logo, compreender a dinâmica entre a escola e as relações de gênero é essencial para desenvolver estratégias educacionais que promovam a equidade e contribuam para a construção de uma sociedade mais inclusiva.

#### **3.1 A escola como tear das relações de gênero**

A escola é um espaço democrático que oportuniza a discussão de questões sociais e o desenvolvimento do pensamento crítico, sendo fundamental que os profissionais que lecionam tragam informações e as contextualizem, além de contribuir oferecendo caminhos para que os alunos e alunas busquem mais conhecimento (Louro, 1997). É, igualmente, um ambiente de sociabilidade entre as crianças, o que acarreta a difusão sociocultural, incluindo as relações de gênero.

A escola delimita espaços. Servindo-se de símbolos e códigos, ela afirma o que cada um pode (ou não pode) fazer, ela separa e institui. Informa o “lugar” dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas [...] aponta aqueles/as que deverão ser modelos e permite também, que os sujeitos se reconheçam (ou não) nesses modelos (Louro, 2014, p. 62).

A partir da compreensão sobre as diferenças corporais e sexuais, culturalmente se cria na sociedade ideias e valores sobre o que é ser homem ou ser mulher. Esta diferenciação se denomina “representações de gênero”. Nesse sentido, as questões de gênero encontram-se diretamente voltadas à forma como as pessoas

---

<sup>1</sup> “Identidade de gênero, entendido pelas possibilidades dos seres humanos de reconhecerem a si como pertinentes, ou não, de determinado gênero ou de possuírem características femininas ou masculinas, sem que deixem de pertencer ao que se constitui por homem ou mulher” (Gonçalves, Gonçalves, 2021, p. 2).

concebem os diferentes papéis sociais e comportamentais relacionados aos homens e às mulheres, estabelecendo padrões fixos daquilo que é próprio para o feminino, bem como para o masculino, de forma a reproduzir regras como se fosse um comportamento natural do ser humano, originando condutas e modos únicos de se viver a sua natureza sexual (Louro, 1997).

Estudos das diferenças entre homens e mulheres estiveram sempre atrelados às discussões dos determinismos biológicos e culturais, e à explicação de comportamentos e modos de ser femininos e masculinos. Dessa forma, Beauvoir (1980) e Mead (1999) discutiam essas questões no final da primeira metade do século passado, enfatizando os condicionamentos culturais como construtores das diferenças que subordinavam e/ou secundarizavam as mulheres; diferenças que, nos discursos sociais, eram invariavelmente essencializadas e atribuídas à Biologia.

Na compreensão do conceito de gênero, partimos das teorizações de Scott (1995), que faz uma análise histórica sobre o assunto. Segundo a autora, este termo surge como uma contestação ao determinismo biológico presente nas categorias de sexo e de papel sexual que, culturalmente, produziu na sociedade ideias e valores sobre o que é ser homem ou ser mulher.

Conforme Scott (1995), as questões de gênero encontram-se diretamente associadas à forma como as pessoas concebem os diferentes papéis sociais e comportamentos inventados e reinventados aos homens e às mulheres. Assim, a própria sociedade, estabelece padrões fixos daquilo que é próprio para o feminino, bem como para o masculino, de forma a reproduzir regras que são incorporadas à existência do ser humano, determinando comportamentos. Sobre gênero, Saffioti (2004) observa que:

Gênero também diz respeito a uma categoria histórica, cuja investigação tem demandado muito investimento intelectual. Enquanto categoria histórica, o gênero pode ser concebido em várias instâncias: como aparelho semiótico (Lauretis, 1987); como símbolos culturais evocadores de representações, conceitos normativos como grade de interpretações de significados, organizações e instituições sociais, identidade subjetiva (Scott, 1988); como divisões e atribuições assimétricas de características e potencialidades (Flax, 1987); como, numa certa instância, uma gramática sexual, regulando não apenas relações homem-mulher, mas também relações homem-homem e relações mulher-mulher (Saffioti, 1992, 1997b; Saffioti; Almeida, 1955) etc. Cada feminista enfatiza determinado aspecto do gênero, havendo um campo, ainda que limitado, de consenso: o gênero é a construção social do masculino e do feminino (Saffioti, 2004, p. 44-45).

O uso da categoria “gênero” não se satisfaz com a explicação de que as

questões biológicas determinam naturalmente as diferenças e comportamentos ligados ao que é ser mulher e ao que é ser homem. A concepção de que as diferenças são construídas social e historicamente, leva a um pensamento sobre os espaços ocupados por homens e mulheres, e em relação às vantagens acumuladas pelos primeiros, como justificativa de serem naturalmente aptos para tal, fortes e competentes (Maracas, 2022).

Meyer e Soares (2004) afirmam que as teorias que mencionam noções de corpo, gênero e sexualidade, considerando-as como construções culturais e discursivas, incutem ao profissional da Educação questionamentos e problematizações. Simultaneamente, os estudos destas questões possibilitam a politização de assuntos vinculados ao corpo em sua articulação com gênero e sexualidade, pois trazem para o centro do debate questões de poder, identidade e política.

No contexto da relação de gênero, vários estudos têm apontado para resultados de uma educação que coaduna valores sexistas diversos, indo desde sofrimentos pessoais, motivados pela não aceitação social das diferenças individuais, até o fracasso escolar. Ainda inúmeras autorias têm chamado atenção sobre a relação de gênero com o fracasso e sucesso escolar, sobretudo no caso de meninos, gerando evasão e repetência na Educação Básica (Alves; Soares, 2003; Meyer, 2003; Vianna; Unbehaum, 2004).

Importante acrescentar que nas relações de gênero incidem fortemente os estereótipos, que para Pereira (2002, p. 45) “[...] foram definidos como crenças sobre atributos típicos de um grupo, que contêm informações não apenas sobre estes atributos, como também sobre o grau com que tais atributos são compartilhados”. Esse pensamento corrobora com o que traz o autor Carlos (2019):

Os estereótipos encontram-se associados a processos que discriminam e baseiam-se em preconceitos ou ideias pré-concebidas que de alguma forma moldam as relações interpessoais e as expectativas sociais em relação a determinados indivíduos, apenas porque estes pertencem a certos grupos ou categorias sociais (Carlos, 2019, p. 13).

O espaço escolar é um lugar de socialização e estão presentes as relações de gênero, construídas socialmente. A respeito disso, tem-se que:

A escola que nos foi legada pela sociedade ocidental moderna começou por separar adultos de crianças, católicos de protestantes. Ela também se fez diferente para os ricos e para os pobres e ela imediatamente separou os meninos das meninas (Louro, 1997, p. 57).

No ambiente escolar, desde sempre estiveram presentes os valores sociais e, com eles, as relações assimétricas, construídas historicamente, de homens sobre mulheres, que se reproduzem nos comportamentos das crianças. As regras sociais são refletidas neste espaço, o que é determinante na construção dos sujeitos.

A escola é um lugar reconhecido pelo grupo social, como transmissora de informações, habilidades e valores culturais socialmente compartilhados (Santos, 2001). Nesse cenário é imprescindível, desde o início da Educação Básica, um olhar mais amplo da escola, a respeito das relações de gênero. Foucault (2003, p. 44) nos diz que:

O que é afinal um sistema de ensino senão uma ritualização da palavra; senão uma qualificação e uma fixação dos papéis para os sujeitos que falam; senão a constituição de um grupo doutrinário ao menos difuso; senão uma distribuição e uma apropriação do discurso com seus poderes e seus saberes?

Quadrado e Ribeiro (2008) ressaltam que as temáticas “corpos”, “gêneros” e “sexualidades” estão à margem do currículo, por serem entendidas como de âmbito privado ou, quando faladas, sendo abordadas de forma determinista e essencialista. No entanto, as autoras consideram que a escola tem o papel importante na discussão de tais temáticas, sobretudo quando promove debates entre profissionais, responsáveis diretamente pela inclusão social e para a superação de desvantagens sociais.

Pires (2021) aponta que é na escola em que temos a oportunidade de experimentar e conviver com as diferenças. Nessa complexidade, onde se reflete a sociedade, amplia e diversifica o que a criança experimenta e vive em seu grupo familiar, apenas. É na escola que as crianças também ampliam a sua visão de mundo. E não podemos deixar de considerar os aspectos inerentes à sexualidade na infância e a relação da criança com ela mesma e com o seu corpo. A sexualidade diz respeito a muitas outras esferas da atuação humana. Baseado nisso, Louro (2007) traz que:

Sem a sexualidade não haveria curiosidade e sem curiosidade o ser humano não seria capaz de aprender. Tudo isso leva a apostar que teorias e políticas voltadas, inicialmente, para multiplicidade da sexualidade, dos gêneros e dos corpos possam contribuir para transformar a educação num processo mais prazeroso, mais efetivo e mais intenso (Louro, 2007, p. 72).

Beauvoir (1980) afirma que nenhum destino biológico, psíquico e econômico define a forma que a mulher se assume no seio da sociedade. Neste sentido, considera que: “[...] ninguém nasce mulher: torna-se mulher” (Beauvoir, 1980, p. 58).

Nesta senda, a distinção entre natureza e cultura que predomina o social em detrimento do natural, são conceitos de relações de gênero que estão atrelados à construção histórica de concepções de homem e mulher.

Britzman (1996) pontua que, tanto a escola, quanto outras instituições sociais, tentam adequar a criança ao gênero a que ela pertence. Neste sentido, Carvalho (2001) considera que há, mormente, preferências de docentes em educar os meninos do que as meninas, pois os consideram mais originais, interessantes, estimulantes e inteligentes.

Ao ter relação de gênero, não deixam de existir estereótipos sobre ela. Portanto, o estereótipo é um produto social fruto das relações sociais estabelecidas entre os indivíduos, determinados sociologicamente, porque são visões que temos acerca das relações sociais. Em vista disso, por funcionarem desta maneira, eles se autojustificam e se perpetuam fazendo com que os indivíduos estereotipados se comportem tal qual a estereotipia a qual lhe conferiram (Sousa; Barros, 2012).

A partir destas análises baseadas no referencial teórico que explicam gênero como construção histórica, é possível ter uma visão mais ampla das relações sociais que apontam, quase sempre, para a desigualdade, hierarquizando relações de poder entre homens e mulheres nos diferentes contextos sociais (Macedo, 2003).

No entanto, atualmente, as questões de gênero estão além das diferenças entre o que é ser mulher e o que é ser homem, e além das possibilidades e limites de cada sexo. As questões referentes à discussão de gênero tornaram-se muito mais complexas, e estão para além da ideia que o sexo define o que é gênero, agregando ao conceito de gênero, e, portanto, o tornando mais amplo e profundo por considerar a orientação para os desejos e prazeres sexuais, ou seja, abordando questões que envolvam a comunidade LGBTQIAP+<sup>2</sup>.

Percebe-se a importância do impulso subjetivo que define e caracteriza a sexualidade de cada indivíduo, e que não podemos desconsiderar como o sujeito se vê e se posiciona na sociedade. Dessa maneira, estudar gênero é conhecer não apenas os homens e mulheres, mas a constituição dos indivíduos enquanto sujeitos histórico-sociais.

O ambiente escolar, onde a criança está inserida, poderá ser um espaço de mudança e surgimento de novas relações sociais de gênero. Algumas definições

---

<sup>2</sup> Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros, *Queer*, Intersexuais, Assexuais, Pansexuais e outros grupos.

referentes a homens e mulheres, essencialistas e preconceituosas, precisam ser alteradas. Porém, para isso, é fundamental que sejam debatidas no cotidiano das instituições educativas, visto que a escola tem um papel fundamental na desmistificação destas diferenças, além de ser um importante instrumento na construção de valores e atitudes que permitam um olhar mais crítico e reflexivo sobre as identidades de gênero.

Diferenças, distinções, desigualdades... A escola entende disso. Na verdade, a escola produz isso. Desde seus inícios, a instituição escolar exerceu uma ação distintiva. Ela se incumbiu de separar os sujeitos – tornando aqueles que nela entravam distintos dos outros, os que a ela não tinham acesso. Ela dividiu também, internamente, os que lá estavam, através de múltiplos mecanismos de classificação, ordenamento (Louro, 1997, p. 57).

Desse modo, torna-se importante que o corpo docente perceba como têm organizado os seus espaços e, principalmente, como as meninas e meninos se comportam diante as questões de gênero, pois, com efeito:

[...] as relações das crianças na Educação Infantil apresentam-se como forma de introdução de meninos e meninas na vida social, quando passam a conhecer e aprender seus sistemas de regras e valores, interagindo e participando nas construções sociais. Porém, ao observar as relações entre as crianças, foi possível levantar a hipótese de que os estereótipos dos papéis sexuais, os comportamentos predeterminados, os preconceitos e discriminações são construções culturais, que existem nas relações dos adultos, mas ainda não conseguiram contaminar totalmente a cultura da criança (Finco, 2007, p. 7).

Concomitante a esta ideia, defendemos que a formação e o debate entre docentes e toda a equipe de profissionais da escola é o principal caminho para o enfrentamento das questões que se referem ao gênero. A falta desses debates é preocupante, pois como foi falado anteriormente, ideias e preconceitos são constituídos involuntariamente, e não discutir essas questões é fortalecer as diferenças entre homens e mulheres, já que estudos apontam que “[...] a escola possui mecanismos sutis que constroem e mantêm as diferenças entre os sexos” (Finco, 2003, p. 92).

Os debates devem ser fomentados visando formas diferenciadas de organização e orientação do processo educativo, a fim de superar as polaridades entre os sexos feminino e masculino, desconstruindo a ideia de que existem tendências naturais a certos tipos de comportamentos, conforme o sexo do indivíduo.

Nesse sentido, profissionais da Educação devem mediar diversas experiências e vivências às meninas e aos meninos, para que possam se aproximar

dos diferentes papéis sociais, tal como possam estar organizados de diferentes formas, para além dos grupos de meninas e meninos, como na formação de filas, ou para organização e definição de brincadeiras e jogos diferenciados para meninas e meninos.

Ademais, é preciso estar atento quanto às atividades que orientem para as profissões, pois, tradicionalmente, encaminham-se meninas para assumirem determinados papéis sociais ou profissões, que sempre estiveram atreladas à antiga divisão social do trabalho ou à ideia de “sexo frágil”, como a condição de mãe, de dona de casa, de esposa ou de professora primária.

O preconceito presente no espaço escolar pode ter sido instituído em textos didáticos, literários, musicais e em imagens utilizadas nos livros escolares. Como visto, é extremamente importante ter uma atenção especial com a escolha dos livros, textos didáticos e literários, músicas e imagens utilizadas no processo de ensino-aprendizagem. Precisa-se utilizar linguagens que superem os preconceitos, a partir de imagens que valorizem a mulher e desconstruam os papéis sociais cujo eram predefinidos nos séculos passados.

### **3.2 Reflexos culturais na percepção do gênero**

Os estudos empreendidos até aqui mostram que estudar a categoria "gênero" é fundamental para áreas como a Psicologia, a Antropologia, a Sociologia, a História, as Ciências Humanas e, sobretudo, para a Educação, que tem um papel crucial na desmistificação de ideias preconceituosas e discriminatórias sobre gênero no contexto escolar. A Educação desempenha um papel de destaque ao possibilitar que conceitos equivocados sejam revistos, criando um ambiente onde o respeito e a equidade de gênero possam ser promovidos desde a infância.

Ainda sobre a gama de desigualdades entre homens e mulheres nas mais variadas sociedades, uma das explicações para a origem dessas desigualdades está no âmbito da diferenciação sexual. Isso torna relevante o debate sobre gênero e sexualidade em diversas áreas do conhecimento, especialmente na Educação, conforme apontado por Rosaldo e Lamphere (1979). É importante lembrar que tais desigualdades não são apenas resultado de diferenças biológicas, mas também de construções sociais e culturais que se perpetuam ao longo do tempo.

Para estas autoras, desde as sociedades primitivas, há uma adaptação natural para a diferenciação de atividades masculinas e femininas, e essa adaptação

primitiva tornou-se parte da herança sociocultural da espécie humana. Portanto, é possível perceber a diversidade dos papéis sexuais não só em nossa própria cultura, como em outras, tal como a influência dessas relações presentes na sociedade atual. A sociedade é descendente de uma tradição sociológica que trata a mulher como essencialmente desinteressante e irrelevante, aceitando como necessário, natural e profundamente problemático o fato de que em toda a cultura humana, a mulher de alguma forma é subordinada ao homem.

Nesse sentido, Stearns (2010, p. 13) reforça que “a história do gênero revela como as sociedades têm moldado as diferenças entre os sexos e como essas diferenças têm sido usadas para justificar uma hierarquia de poder e direitos”. Esse entendimento é essencial para que se possa abordar, de forma crítica, as bases que sustentam as desigualdades de gênero e trabalhar na sua desconstrução, especialmente no ambiente escolar, que é um espaço formador de valores.

A partir de avaliações culturais sobre gênero, Rosaldo e Lamphere (1979) chamam a atenção para o fato de que, em muitas sociedades ocidentais, os dons “naturais” de homens e mulheres são amplamente aceitos como essenciais, naturais ou universais. Essa percepção é o resultado de um longo processo de naturalização das diferenças entre os sexos, que muitas vezes mascara as construções sociais e históricas envolvidas nessas desigualdades. A autora contextualiza esse argumento ao trazer exemplos de culturas como o grupo Anapesh, da Nova Guiné, onde não há uma diferenciação marcante de gênero no que tange a comportamentos agressivos ou despotismo, mostrando que a ideia de que certas características são inerentes a determinado gênero não é universal.

Estudos mais recentes reforçam essa visão crítica das construções de gênero, revelando que as diferenças percebidas entre homens e mulheres variam significativamente entre culturas. Segundo Joan Scott (2018, p. 96), “o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder” e, como tal, suas manifestações são sempre moldadas por contextos históricos e sociais específicos. Scott (2018) argumenta que, ao longo da história, o gênero tem sido usado para justificar divisões hierárquicas e desiguais de poder e recursos, o que reafirma a importância de investigar a fluidez e a variação dessas construções.

Além disso, Judith Butler (2020) discute que o gênero deve ser entendido não como algo fixo e estável, mas como um “fazer” contínuo, um processo performativo que se reproduz e pode ser contestado em diferentes contextos. Essa perspectiva é

particularmente relevante no debate sobre educação, uma vez que a escola é um espaço onde essas atuações de gênero são constantemente reforçadas ou desafiadas. Ao reconhecer o gênero como uma construção cultural, é possível abrir caminho para uma Educação que não reproduza estereótipos, mas que, ao contrário, promova uma maior igualdade entre os gêneros.

Portanto, tanto autores clássicos quanto contemporâneos concordam que o gênero não é uma realidade natural e imutável, mas sim um campo de disputa, onde diferentes sociedades moldam e negociam os significados atribuídos ao masculino e ao feminino. Essa abordagem crítica é essencial para repensar o papel da Educação na promoção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

Há sociedades onde as mulheres ocupam posições de liderança e outras nas quais elas tradicionalmente se submetem aos homens. Em algumas culturas da Nova Guiné, tanto homens quanto mulheres são conservadores, receosos da coabitação e preocupados com a "magia" envolvida nas relações amorosas (Rosaldo; Lamphere, 1979). Esses exemplos sublinham como a construção das relações de gênero varia drasticamente em diferentes culturas, mostrando que as dinâmicas de poder e papéis sociais atribuídos a homens e mulheres não são universais.

Rosaldo e Lamphere (1979) também apontam para a complexidade das realidades africanas, como no caso dos lorubás, onde as mulheres exercem um grau significativo de controle e poder. Entre os lorubás, as mulheres podem dominar parte do suprimento alimentar, acumular riqueza, negociar mercadorias de regiões distantes e resolver questões importantes dentro da comunidade, sendo dignas de obediência e respeito. Esse exemplo desafia as narrativas ocidentais homogêneas de subordinação feminina, evidenciando que as mulheres podem, em determinadas sociedades, ocupar posições de poder e autoridade.

Oyèrónké Oyěwùmí (2020) corrobora com a autora acima, afirmando que as concepções ocidentais de gênero não se aplicam a realidades africanas. A partir de seus estudos, também sobre os lorubás, afirma que o gênero, tal como é compreendido no Ocidente, não era a principal forma de organização social antes da colonização europeia. Ela destaca que, nas sociedades pré-coloniais, a idade e a posição na linhagem familiar muitas vezes eram mais determinantes das relações de poder do que o sexo. Assim, Oyěwùmí (2020) desafia a ideia de que as desigualdades de gênero são universais, destacando que muitas culturas tinham dinâmicas sociais mais fluidas antes do impacto das influências coloniais.

Sobre isso, Amorim (2017), diz que:

Essas sociedades não dividiam nem hierarquizavam suas sociedades com base no gênero, e as mulheres tinham acesso igualitário ao poder público e simbólico. Suas línguas e sistemas de parentesco não continham uma estrutura que apontassem a uma subordinação das mulheres aos homens. Não existia uma divisão sexual do trabalho e suas relações econômicas se baseavam em princípios de reciprocidade e complementariedade. O princípio organizador mais importante era a experiência baseada na idade cronológica. Era o social que organizava o social (Amorim, 2017, p. 164).

Além disso, Saba Mahmood (2011) questiona a visão ocidental de que o empoderamento feminino está sempre ligado à resistência ao patriarcado. Em seu estudo sobre as mulheres muçulmanas no Egito, Mahmood (2011) observa que muitas mulheres encontram poder e agência dentro de tradições religiosas e estruturas sociais que, à primeira vista, podem parecer restritivas. Este argumento reforça a ideia de que não há uma única maneira de entender ou medir o poder e a autonomia das mulheres em diferentes sociedades.

Esses exemplos mostram que as mulheres têm desempenhado papéis diversos e muitas vezes poderosos em diferentes culturas e momentos históricos. Portanto, a análise de gênero deve sempre considerar o contexto cultural e histórico, reconhecendo que as dinâmicas de poder entre homens e mulheres são complexas e multifacetadas.

Acentua Gonçalves (2010) que, nos países escandinavos, onde a política é associada à administração, é muito mais aceitável que uma mulher, plenamente capaz de administrar a casa, assuma um posto de poder. Nesse contexto, a política se confunde com a administração cotidiana, sugerindo que as habilidades tradicionalmente associadas ao papel doméstico feminino são vistas como transferíveis para a esfera pública. Esse entendimento reflete uma visão mais pragmática e igualitária de gênero, permitindo que as mulheres ocupem posições de destaque na política e na gestão pública.

Stearns (2010, p. 21) complementa essa análise ao afirmar que “as construções de gênero são historicamente moldadas de maneiras que favorecem o poder masculino, mas elas também podem ser reinterpretadas em diferentes contextos culturais”. Stearns (2010) observa que, em algumas sociedades, como as escandinavas, as normas de gênero têm se transformado ao longo do tempo, especialmente devido a políticas de igualdade de gênero e à forte presença feminina na administração pública. Essas transformações demonstram que as fronteiras entre o público e o privado, o masculino e o feminino, são cultural e historicamente flexíveis.

Esse fenômeno de transição entre o espaço privado e o espaço público das mulheres escandinavas é uma ilustração clara de como as construções de gênero podem ser reconfiguradas. Ao vincular a política à administração, essas sociedades reduzem a barreira entre o papel doméstico e o poder político, criando uma sociedade mais inclusiva e igualitária. Stearns (2010) nos lembra que a evolução dessas construções não é um processo automático, mas resulta de movimentos históricos e sociais que questionam e reconfiguram as normas de gênero estabelecidas.

Estudos contemporâneos corroboram essa ideia de que gênero é uma construção social complexa. Connell e Pearse (2015) destacam que “as definições de masculinidade e feminilidade variam amplamente entre culturas, e mesmo dentro de uma cultura, as concepções de gênero podem ser fluidas e contextuais”. Isso sugere que as categorias de masculino e feminino não são estáticas, mas dependem de um conjunto de práticas sociais, culturais e históricas que podem mudar ao longo do tempo.

Em uma análise mais recente, Chimamanda Ngozi Adichie (2014, p. 30) afirma que “a subordinação das mulheres não é uma característica inata da humanidade, mas uma criação de sistemas sociais e culturais que são passíveis de mudança”. A escritora nigeriana argumenta que, embora a maioria das sociedades tenha, em algum momento, subalternizado as mulheres, o reconhecimento de que essa hierarquia é uma construção histórica permite que ela seja desafiada e transformada.

Complementando essa visão, Stearns (2010, p. 17) destaca que “a história do gênero mostra como as sociedades têm moldado as diferenças entre os sexos e como essas distinções foram usadas para justificar hierarquias de poder e privilégio”. Stearns (2010) sublinha que o estudo das construções de gênero ao longo da história revela que as divisões entre homens e mulheres não são apenas resultados de diferenças biológicas, mas também de processos históricos e culturais que perpetuaram essas desigualdades.

Essa análise histórica é crucial para entender que as ideias contemporâneas de gênero não surgiram de maneira natural ou inevitável, mas foram construídas e reproduzidas ao longo do tempo, muitas vezes para sustentar sistemas de poder. Ao reconhecer que essas categorias são maleáveis, podemos vislumbrar alternativas mais igualitárias. Stearns (2010) nos lembra de que, ao questionar e desconstruir as normas de gênero, abre-se a possibilidade de transformar as relações sociais,

promovendo mais equidade e diversidade nas identidades de gênero.

As relações de gênero, portanto, são moldadas por contextos específicos e são resultado de construções sociais e históricas. Embora haja um pensamento predominante de que, em muitas sociedades, as mulheres foram subalternizadas, essas relações não são fixas nem universais. Elas estão em constante transformação, desafiadas por mudanças culturais e movimentos sociais que buscam maior equidade de gênero.

### **3.3 Categorias que ampliam as discussões de gênero na Educação**

A partir dos estudos sobre gênero, identifica-se várias outras nomenclaturas e conceitos. De certo, acredita-se ser de extrema importância trazer para este contexto alguns desses conceitos e palavras que serão revisitados posteriormente na pesquisa.

Nos anos 1980, surgiram os estudos *Queer* como uma abordagem teórica que questionava os conceitos convencionais de identidades sociais. Derivando de campos como os estudos *gays* e *lésbicas*, a teoria feminista, a sociologia do desvio nos Estados Unidos da América (EUA) e o pós-estruturalismo francês, a teoria *Queer* surgiu durante um período de análise crítica das políticas de identidade.

O seu objetivo era destacar como conhecimentos e práticas sexualizavam corpos, desejos, identidades e instituições sociais, em um sistema enraizado na imposição social da heterossexualidade compulsória, onde relacionamentos amorosos e sexuais eram esperados apenas entre pessoas de sexos opostos, e na heteronormatividade, que enquadrava todas as relações – inclusive as consideradas inaceitáveis entre pessoas do mesmo sexo – em um modelo binário de gênero que moldava as suas ações, comportamentos e desejos a partir do padrão de casais heterossexuais com fins reprodutivos (Pino, 2007).

A teoria *Queer*, mesmo não sendo homogênea, devido às suas divergências internas, evita a unificação, que iria contra os seus objetivos políticos (Pereira, 2006). Ela surgiu das questões que a originaram e das que atualmente a direcionam. O termo *Queer*, traduzível como “estranho”, “anormal” ou “excêntrico”, foi igualmente usado de maneira depreciativa e homofóbica para se referir a *gays* e *lésbicas*.

Desde o século XIX, como mencionado por Annemarie Jagose (1996), o termo faz parte do léxico da compreensão da homossexualidade e, mais recentemente, foi adotado politicamente pelos movimentos sociais, e ganhou relevância teórica. Hoje, é um conceito abrangente, usado para abraçar a coalizão da cultura sexual

marginalizada, autoidentificada como “*Queer*”, e também para descrever a emergente teoria que se distancia dos estudos convencionais sobre *gays* e *lésbicas*.

Mas, o termo é caracterizado por sua indefinição, maleabilidade e amplitude, o que nas palavras de Guacira Lopes Louro (2001, *apud* Pino, 2007, p. 546), reflete “[...] a diferença que não busca assimilação ou tolerância, tornando sua ação muito mais transgressora e perturbadora”.

A teoria *Queer* concentra-se nos indivíduos que não se encaixam nas tradicionais compreensões de gênero. Todavia, o seu foco não se limita apenas às identidades sexuais que desafiam normas, pois examina os processos sociais que moldam e sustentam essas identidades. Ela oferece uma perspectiva crítica em relação às divisões binárias e conflitos sociais presentes em categorias, como raça, gênero, classe, nacionalidade e religião. Esses aspectos não são apenas considerados isoladamente, mas sim interconectados com a sexualidade (Eng; Halberstam; Muñoz, 2005).

A teoria presta atenção especial aos indivíduos que não se conformam às normas estabelecidas, vivendo às margens da sociedade, onde a sua humanidade é questionada devido a não conformidade com os padrões normativos. A abordagem *Queer* busca politizar essa marginalização, a fim de redefinir esses conceitos com o propósito de criar estratégias que permitam que vidas *Queer* sejam reconhecidas, valorizadas e apoiadas (Butler, 2001).

Apesar de a teoria *Queer* se opor à regulação da identidade e à imposição de premissas epistemológicas para aqueles(as) que reivindicam uma determinada identidade, ela procura não apenas ampliar a comunidade de ativismo contra a homofobia, mas, do mesmo modo, enfatizar que a sexualidade não pode ser facilmente reduzida ou unificada por meio de categorizações. Logo, não é correto concluir que a teoria *Queer* se opõe à atribuição de gênero, ou que desaprova os desejos de quem busca essas atribuições para crianças intersexuais (Butler, 2006).

Para Stoller (1978), cada pessoa possui um núcleo de identidade de gênero, composto por um conjunto de crenças que determinam como se vê socialmente no espectro entre masculino e feminino. Esse núcleo permanece constante ao longo da vida psicológica de um indivíduo, embora seja possível associar novos papéis a essa base de convicções.

Crochik salienta um aspecto fundamental para discorrermos acerca do preconceito e sua expressão na sociedade, da mesma forma esse aspecto pode direcionar a nossa discussão em torno da questão ressaltada por Saffioti

como “naturalização” dos processos sociais: Se o preconceito não é inato, a criança pode, de fato, perceber que o outro é diferente dela, sem que isto impeça o seu relacionamento com ele. Contudo, esta percepção é dificultada, pois é sob a forma de ameaça que o preconceito é introjetado. Ou seja, incorporamos os objetos, aos quais devemos reagir preconceituosamente, através de nossas reações com pessoas das quais dependemos, e os incorporamos por medo do que aconteceria, caso assim não o fizéssemos (Saffioti, 1987, p. 15).

Como relatam Bento (2008) e Pelúcio (2009), sob a perspectiva da Teoria *Queer*, que contesta qualquer forma de normalização, tida como um instrumento de poder e conhecimento, conforme a abordagem de Foucault (2003), esses indivíduos não são reconhecidos como seres humanos, mas são vistos como objetos, pois não se encaixam nos padrões dominantes de gênero, que se baseiam no binarismo, tampouco nos padrões de sexualidade.

Entende-se que o movimento *Queer* sugere que os indivíduos ultrapassem os limites da identidade impostas, pois a “[...] identidade não é uma coisa da natureza; ela é produzida num processo de significação: é preciso que, socialmente, lhe seja atribuído um significado” (Silva, 2005, p. 105). Essa teoria sustenta que a identidade de gênero e orientação sexual das pessoas não é determinada pela biologia, mas é uma construção social e histórica. Essa construção não é estática, permanente ou absoluta, e por isso não há papéis de gênero que sejam corretos ou predefinidos biologicamente.

Costa (1989) destaca que:

[...] a identidade é configurada por meio de diferentes sistemas de representação e reflete a maneira como o indivíduo se conecta com seu ambiente sociocultural. O conflito identitário surge quando o processo ou desempenho de identificação é obstruído por contradições internas em um sistema ou por incompatibilidades entre diferentes sistemas, levando o sujeito a não conseguir atender às exigências da norma identitária e, como resultado, experimentar angústia psicológica, sendo sua identidade vista como uma variação da norma (Costa, 1989, p. 22).

A identidade de gênero e orientação sexual são processos intrincados, muitas vezes influenciados por questões familiares e sociais. A sociedade em que vivemos, frequentemente, impõe e pressiona de forma direta ou indireta, estabelecendo a heterossexualidade como o padrão normativo predominante e formador da subjetividade para a maioria dos homens.

De acordo com Stoller (1978), cada indivíduo possui um núcleo de identidade de gênero, que consiste em um conjunto de convicções que determinam como socialmente percebemos o que é masculino ou feminino. Esse núcleo permanece

inalterado ao longo da vida psicológica de cada pessoa, embora seja possível associar novos papéis a essa base de convicções.

Segundo Stoller (1978), a formação dessa identidade de gênero ocorre durante o processo de socialização, a partir do momento em que o bebê é rotulado como menino ou menina, o que pode acontecer no momento do nascimento, ou mesmo antes, com o uso de tecnologias que permitem a detecção do sexo fetal. Isso inclui a atribuição de um nome à criança, que passa a ser tratada imediatamente de acordo com a identificação de gênero. A partir desse assinalamento, são criadas expectativas sociais em relação aos comportamentos esperados da criança.

O processo de construção da identidade de gênero envolve autodescoberta e auto classificação, onde o indivíduo reconhece e adere a um modelo específico. Na perspectiva psicanalítica, a identidade de gênero está ligada a comportamentos de origem psicológica, que, embora possam estar associados à biologia, não estão determinados por ela. Esses comportamentos são influenciados pelas atitudes dos pais, e são filtrados pela personalidade do indivíduo (Afonso, 2007).

Apesar da escassez de estudos sobre os efeitos da não aceitação identitária, psicólogos(as) têm identificado a sua correlação com resultados negativos para a saúde física e mental. Pesquisas indicam que a falta de consolidação identitária pode ser um fator preditivo para problemas de saúde mental, dificuldades na intimidade e comportamentos de risco relacionados ao Vírus da Imunodeficiência Humana/Síndrome da Imunodeficiência Humana (HIV/AIDS) (Meyer; Dean *apud* Pereira; Leal, 2005).

Alguns autores apontam no sentido de que este processo de identificação sexual, concretamente nas designadas minorias sexuais (Gays, Lésbicas e Bissexuais [GLB]), ocorre em idades cada vez mais precoces, quando analisado a partir de diferentes faixas etárias (Calzo *et al.*, 2011).

Compreender a sexualidade é desafiador, em decorrência da sua complexidade, uma vez que é influenciada por uma interação intrincada de vários fatores. Por isso, nem sempre é simples prever a reação de cada indivíduo diante de um mesmo estímulo sexual. Essa complexidade está enraizada na natureza multifacetada da conduta sexual humana, na qual a sexualidade permeia nossa essência, ao mesmo tempo em que é influenciada pelo que somos enquanto indivíduos (Malva, 2011).

Os estereótipos nas relações de gênero são muitos presentes, haja vista que

demarcam ou hierarquizam os lugares que cada gênero deve ocupar.

Os estereótipos constituem a abstração em virtude da qual minha individualidade é alegorizada e transformada em ilustração abusiva de outra coisa, algo não concreto e não individual. Como forma influente de controle social, ajudam a demarcar e manter fronteiras simbólicas entre o normal e o anormal, o integrado e o desviante, o aceitável e o inaceitável, o natural e o patológico, o cidadão e o estrangeiro, os *insiders* e os *outsiders*, Nós e Eles. Tonificam a autoestima e facilitam a união de todos “nós” que somos normais, em uma “comunidade imaginária”, ao mesmo tempo em que excluem, expelem, remetem a um exílio simbólico tudo aquilo que não se encaixa, tudo aquilo que é diferente (Freire Filho, 2004, p. 47-48).

Todavia, cabe distinguir estereótipos e estereotipização, que muitas vezes são usados como se tivessem o mesmo significado. Para Pereira (2012), a estereotipização define-se como o processo de aplicar um julgamento estereotipado a um indivíduo, de forma a apresentá-lo como portador de traços intercambiáveis com outros membros de uma mesma categoria.

Neste contexto, percebe-se a necessidade de definir (e questionar) os rótulos, pois estes funcionam como artifícios de idealização simbólica, buscando estabelecer, de forma naturalizada, universalizada e legitimada, normas sociais de conduta (Minó; Mello, 2019).

Connell e Pearse (2015) destacam a influência multifacetada da sociedade na formação da identidade de homens e mulheres, ressaltando a significância de mecanismos como cultura, mídia, religião e educação nesse processo. Eles argumentam que tais influências não apenas moldam comportamentos, como também condicionam o modo de vida, definindo transcendentemente a essência do feminino e masculino dentro das estruturas sociais.

Nessa mesma linha de pensamento, Severi (2016) complementa essa análise ao abordar os estereótipos de gênero, descrevendo-os como crenças profundamente enraizadas na sociedade. Ele destaca que esses estereótipos abrangem características pessoais, comportamentais, papéis ocupacionais e presunções sobre a orientação sexual.

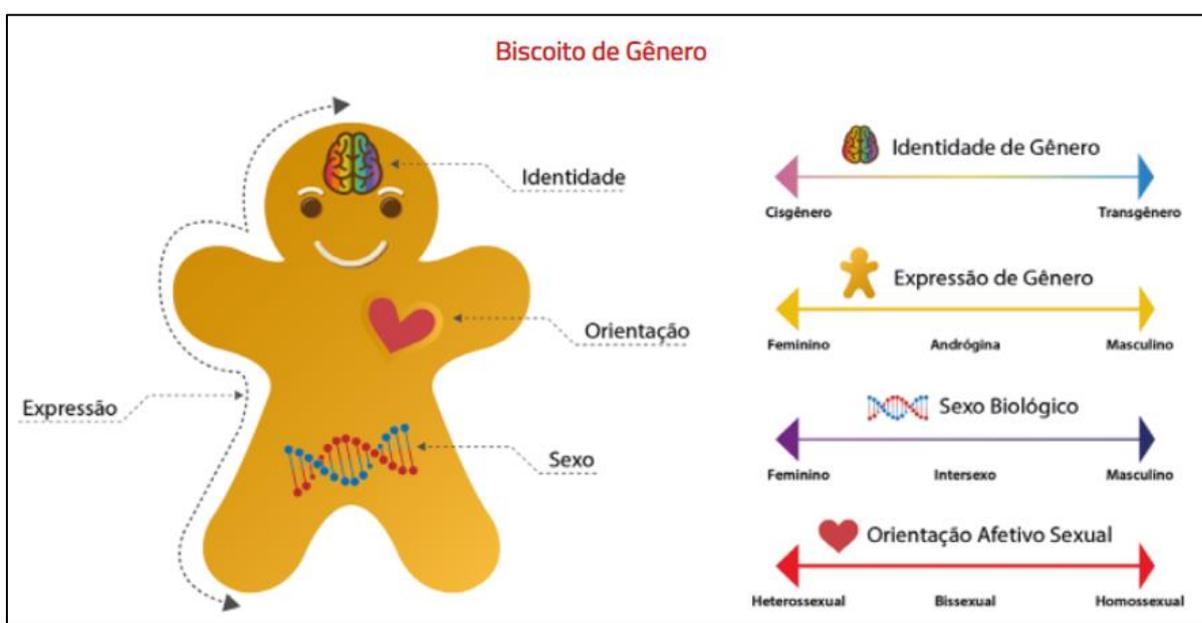
Ambos os autores supracitados convergem na compreensão de que a sociedade exerce um papel crucial na construção e perpetuação de concepções relacionadas com o gênero, apontando a complexidade e a interconexão desses elementos na formação da identidade de gênero.

Os estereótipos de gênero são tipos de crenças, profundamente arraigados na sociedade que os cria e os reproduz, acerca de atributos ou características pessoais sobre o que homens e mulheres possuem ou que a sociedade espera que eles possuam: são características de personalidade ou físicas,

comportamentos, papéis, ocupações e presunções sobre a orientação sexual (Severi, 2016, p. 2).

Na contemporaneidade, a reflexão sobre os estereótipos de gênero emerge como um ponto central na análise das dinâmicas sociais. Neste cenário, a metáfora do “biscoito de gênero” ganha relevância como símbolo visual dessas expectativas socialmente construídas.

**Figura 1 – Biscoito de gênero**



**Fonte:** Guia da Diversidade LGBT do Rio de Janeiro (2019).

A rigidez desses padrões, refletida tanto nos estereótipos quanto na representação figurativa do “biscoito”, revela a persistência de normas de gênero que moldam não apenas as identidades individuais, como perpetuam desigualdades e limitações, evidenciando a urgência de questionamento e desconstrução desses preconceitos para promover uma sociedade mais equitativa e inclusiva.

#### **4 EXPLORANDO AS TRILHAS CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL**

A temática da diversidade e do gênero tem ganhado relevância crescente nas discussões sobre o currículo da Educação Infantil, sendo vista como fundamental para a promoção de uma educação inclusiva e cidadã. As diretrizes nacionais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), oferecem orientações para a inclusão de temas relacionados à diversidade e à igualdade de gênero, promovendo uma educação que respeite as diferenças e combata discriminações. Em relação aos temas da diversidade e igualdade de gênero, enfatiza-se a ausência dessa discussão na BNCC.

Destaca-se que as questões ausentes na BNCC foram pontuadas pelos documentos do estado do Maranhão (Maranhão, 2019) e de São Luís (São Luís, 2023), mesmo que superficialmente. Reforça-se também que no Maranhão, tanto o Documento do Território Maranhense (Maranhão, 2019), quanto a Proposta Curricular da Rede Municipal de São Luís (São Luís, 2023) abordam esses temas de formas distintas.

O Documento do Território Maranhense (Maranhão, 2019) incorpora a diversidade como um dos princípios centrais da Educação Infantil, reconhecendo a importância de respeitar e valorizar as múltiplas identidades presentes nas escolas, incluindo as questões de gênero. A partir da perspectiva de uma Educação voltada para a valorização da cultura local e das realidades sociais das crianças, o documento defende que o currículo precisa ser flexível o suficiente para incluir diferentes expressões de identidade, gênero e orientação sexual, garantindo que todas as crianças se sintam respeitadas e acolhidas.

Nesse sentido, o documento sugere práticas pedagógicas que incentivem a igualdade de gênero desde a infância, buscando desconstruir estereótipos de gênero que possam limitar o desenvolvimento das crianças. A ideia é que a sala de aula se torne um espaço onde as crianças possam explorar livremente suas identidades e expressões, sem a imposição de papéis tradicionais de gênero.

A Proposta Curricular da Rede Municipal de São Luís (São Luís, 2023) também traz a questão da diversidade e do gênero como um elemento fundamental para a formação cidadã das crianças. Assim como no Documento do Território Maranhense (Maranhão, 2019), o respeito às diferentes identidades e à igualdade de gênero são abordados como temas transversais, permeando todas as áreas do conhecimento e as práticas educativas.

Na Educação Infantil, a proposta curricular de São Luís (São Luís, 2023) enfatiza o brincar como um instrumento importante para trabalhar a diversidade de gênero. Por meio de jogos, histórias e brincadeiras, as crianças são incentivadas a questionar papéis de gênero rígidos e estereotipados, promovendo a reflexão sobre a igualdade e a aceitação das diferenças.

#### **4.1 Entendendo sobre o currículo para a Educação Infantil**

O currículo na Educação Infantil é um tema central nas discussões sobre a formação e desenvolvimento das crianças na primeira infância. Essa fase, que abrange os primeiros anos de vida até os seis anos, é considerada crucial para o desenvolvimento cognitivo, social, emocional e físico das crianças. O currículo, portanto, assume um papel fundamental na orientação das práticas pedagógicas que promovam esse desenvolvimento integral.

O currículo para a Educação Infantil vai além de ser um simples documento que define conteúdos e atividades. Ele é, sobretudo, um guia que orienta nos processos de ensino e aprendizagem, considerando as especificidades dessa fase do desenvolvimento humano. Campos e Rosemberg (2020, p. 47) afirmam que o currículo na Educação Infantil deve ser “um instrumento que respeite as particularidades do desenvolvimento infantil, proporcionando um ambiente rico em estímulos e experiências que contribuam para o pleno desenvolvimento das crianças”. Isso significa que o currículo precisa ser pensado para integrar diferentes áreas do conhecimento, sempre considerando o desenvolvimento global das crianças.

Essa abordagem integrada e holística do currículo é essencial para responder às necessidades das crianças em suas múltiplas dimensões — cognitiva, emocional, social e física. Como observa Faria (2021),

O currículo na Educação Infantil deve promover uma educação que não apenas transmita conhecimentos, mas que também possibilite o desenvolvimento das competências e habilidades necessárias para a vida em sociedade, como o pensamento crítico, a cooperação, a empatia e a resiliência (Faria, 2021, p. 112).

Dessa forma, o currículo atua como um alicerce para a construção de uma base sólida que sustentará o aprendizado ao longo de toda a vida escolar.

Além disso, a integração das áreas do conhecimento no currículo é fundamental para proporcionar uma Educação mais completa e significativa para as crianças. Estudos apontam que uma abordagem fragmentada, que separa as

disciplinas de maneira rígida, pode limitar as possibilidades de aprendizagem. Em contrapartida, um currículo integrado facilita a conexão entre diferentes saberes, permitindo que as crianças compreendam o mundo de maneira mais ampla e contextualizada (Oliveira, 2020). Isso se alinha com a perspectiva de que a Educação Infantil deve ser vista como um processo contínuo e interdependente, onde o aprendizado em uma área contribui para o desenvolvimento em outra.

A necessidade de um currículo que contemple essas múltiplas dimensões é reforçada pelo conceito de aprendizagem ativa, que coloca a criança no centro do processo educativo. Segundo Santos e Carvalho (2021),

O currículo na Educação Infantil deve ser estruturado de maneira a permitir que as crianças sejam protagonistas de sua própria aprendizagem, explorando, investigando e descobrindo o mundo ao seu redor através de experiências concretas e significativas (Santos; Carvalho, 2021, p. 89).

Essa perspectiva enfatiza o papel do educador como facilitador, que cria condições para que as crianças se envolvam em atividades que estimulam sua curiosidade e desejo de aprender.

Ainda no contexto da Educação Infantil, a importância de um currículo que respeite o ritmo de desenvolvimento de cada criança é amplamente reconhecida. A prática pedagógica deve ser flexível, adaptando-se às necessidades e características de cada criança, o que requer um currículo que seja ao mesmo tempo estruturado e aberto a inovações e ajustes (Lopes; Lima; Silva, 2022). Isso é particularmente importante quando se trata de atender a diversidade presente em cada sala de aula, onde crianças de diferentes contextos sociais, culturais e familiares compartilham o mesmo espaço educativo.

Um dos aspectos mais discutidos no currículo da Educação Infantil é a importância do brincar. O brincar é visto não apenas como uma atividade lúdica, mas como uma forma essencial de aprendizagem, fundamental para o desenvolvimento integral das crianças. Como ressalta Barbosa (2021, p. 33), “o brincar é a linguagem natural da criança, e é por meio dele que ela explora o mundo, estabelece relações e constrói conhecimentos”. Essa perspectiva está profundamente enraizada em teorias educacionais que reconhecem o brincar como uma atividade vital para o desenvolvimento cognitivo, social, emocional e físico das crianças.

A centralidade do brincar no currículo da Educação Infantil é sustentada por uma vasta gama de pesquisas e teorias pedagógicas. Vygotsky (1998, p. 100) enfatiza que no brincar, “as crianças não apenas assimilam a realidade ao seu redor, mas

também ensaiam e experimentam novos papéis, regras sociais e habilidades cognitivas”. Para ele, o brincar é uma zona de desenvolvimento proximal, onde as crianças podem operar além de suas capacidades atuais, explorando e internalizando conceitos e habilidades em um contexto de imaginação e criatividade. Assim, o currículo deve não apenas permitir, mas incentivar o brincar como uma forma de aprendizado ativa e significativa, onde as crianças possam experimentar, errar e aprender em um ambiente seguro e estimulante.

O brincar, quando integrado de maneira estruturada e intencional no currículo, permite que as crianças desenvolvam uma ampla gama de habilidades. De acordo com Pellegrini e Smith (2013),

o brincar livre promove o desenvolvimento da criatividade, da resolução de problemas e das habilidades sociais, enquanto o brincar dirigido pode ser usado para introduzir conceitos acadêmicos de forma lúdica e acessível (Pellegrini; Smith, 2013, p. 54).

Isso significa que o currículo deve ser equilibrado, oferecendo tanto oportunidades para brincadeiras espontâneas, que permitem a autoexpressão e a experimentação, quanto para brincadeiras dirigidas, que podem ser usadas para atingir objetivos educacionais específicos.

Além disso, o brincar é essencial para o desenvolvimento emocional das crianças. Segundo Hirsh-Pasek *et al.* (2009, p. 23), “o brincar ajuda as crianças a desenvolverem resiliência emocional, aprenderem a lidar com o estresse e a desenvolverem habilidades de autorregulação”. Em um mundo onde as crianças estão cada vez mais expostas a telas desde cedo, garantir tempo e espaço para o brincar no currículo é crucial para o bem-estar emocional e mental das crianças. Através do brincar, as crianças aprendem a negociar, compartilhar e cooperar com os outros, habilidades essenciais para a vida em sociedade.

O brincar também tem implicações significativas para o desenvolvimento motor das crianças. Como observam Ginsburg e Jablow (2014, p. 89), “as brincadeiras ativas, que envolvem movimento físico, são fundamentais para o desenvolvimento das habilidades motoras grossas e finas, além de contribuírem para a saúde física geral”. Portanto, um currículo que integra o brincar de forma abrangente não apenas promove o desenvolvimento cognitivo e social, mas também apoia o desenvolvimento físico das crianças, contribuindo para a formação de hábitos saudáveis desde a primeira infância.

Na prática, a implementação de um currículo que valorize o brincar requer

uma abordagem pedagógica que considere o papel do educador como facilitador do processo de aprendizagem. Isso implica em criar ambientes de aprendizagem ricos em recursos e oportunidades para o brincar, onde as crianças possam explorar, descobrir e interagir livremente. Segundo Wood (2014),

Os educadores devem ser capazes de observar, interagir e guiar as brincadeiras das crianças de maneira sensível, garantindo que estas experiências sejam desafiadoras e enriquecedoras, sem perder o caráter lúdico e espontâneo que é essencial para o desenvolvimento (Wood, 2014, p. 77).

Portanto, o currículo da Educação Infantil deve incluir o brincar como um eixo central, reconhecendo-o não apenas como uma atividade recreativa, mas como uma forma de aprendizado. Através do brincar, as crianças desenvolvem competências essenciais que as prepararão para os desafios acadêmicos e sociais futuros. Garantir que o brincar seja valorizado e promovido no currículo é uma questão de assegurar que as crianças tenham uma infância rica, plena e significativa, que lhes permita crescer e aprender de maneira saudável e equilibrada.

Outro ponto crucial no desenvolvimento de um currículo para a Educação Infantil é a sua flexibilidade. Souza e Kramer (2020, p. 75) destacam que “um currículo rígido pode limitar as possibilidades de aprendizagem e não atender às necessidades individuais das crianças”. Isso se dá, porque cada criança é única e tem um ritmo próprio de aprendizagem, além de interesses e habilidades distintas. Assim, um currículo eficaz deve ser adaptável e capaz de incorporar as diversas formas de expressão e aprendizagem das crianças.

A flexibilidade curricular é fundamental para responder às particularidades de cada criança, permitindo que o ensino seja realmente centrado no aluno. Segundo Teixeira e Silva (2021, p. 102), “um currículo flexível permite que os educadores ajustem suas práticas pedagógicas de acordo com as necessidades específicas de cada criança, promovendo uma aprendizagem mais personalizada e eficaz”. Essa flexibilidade não deve ser vista como uma falta de estrutura, mas como uma capacidade de adaptar o processo educativo às múltiplas formas de aprendizagem e expressão das crianças, garantindo que cada uma delas tenha a oportunidade de desenvolver seu potencial máximo.

Além disso, a flexibilidade no currículo é essencial para acomodar as mudanças e demandas do mundo contemporâneo. O contexto social, cultural e tecnológico em que as crianças estão inseridas está em constante evolução, e o

currículo deve ser capaz de responder a essas mudanças de maneira ágil e eficaz. Conforme argumentam Oliveira e Lima (2020, p. 87), “um currículo que se mantém rígido e inflexível diante das mudanças sociais e tecnológicas corre o risco de se tornar obsoleto, perdendo sua relevância para a formação das crianças”. Assim, a capacidade de adaptação do currículo não só favorece o aprendizado individual, mas também assegura que a Educação Infantil permaneça alinhada com as necessidades e desafios do mundo atual.

A inclusão é também uma dimensão fundamental do currículo na Educação Infantil. Como apontam Coutinho e Almeida (2022),

um currículo inclusivo é aquele que não apenas aceita, mas valoriza as diferenças, promovendo o respeito à diversidade e garantindo que todas as crianças, independentemente de suas condições, tenham acesso a oportunidades de aprendizagem significativas (Coutinho; Almeida, 2022, p. 28).

A inclusão não deve ser vista apenas como uma questão de acessibilidade física, mas também como um compromisso pedagógico que envolve a criação de estratégias educacionais que respondam às diversas necessidades das crianças.

A implementação de um currículo inclusivo exige que a equipe pedagógica esteja preparada para reconhecer e valorizar a diversidade em sala de aula. Isso implica em uma formação contínua e no desenvolvimento de práticas pedagógicas que sejam sensíveis às necessidades de cada aluno. Segundo Santos e Oliveira (2021),

um currículo inclusivo requer educadores que sejam capazes de adaptar suas estratégias de ensino para atender a crianças com diferentes tipos de necessidades, desde as que possuem deficiências até aquelas que enfrentam barreiras linguísticas ou culturais (Santos; Oliveira, 2021, p. 145).

Esse processo de adaptação é central para garantir que todas as crianças, independentemente de suas condições, possam participar plenamente das atividades educacionais e desenvolver seu potencial.

Incorporar a inclusão no currículo da Educação Infantil também significa garantir que as práticas pedagógicas sejam culturalmente responsivas, reconhecendo e valorizando as identidades e experiências das crianças. Segundo Banks (2020, p. 64), “um currículo inclusivo deve ser culturalmente relevante e responsivo, oferecendo oportunidades para que todas as crianças vejam suas próprias culturas refletidas e valorizadas no ambiente escolar”. Essa abordagem promove um sentimento de pertencimento e autoestima entre as crianças, ao mesmo tempo que ensina a importância da diversidade e do respeito mútuo.

Além disso, a inclusão no currículo da Educação Infantil envolve a criação de um ambiente de aprendizagem que seja verdadeiramente acessível para todas as crianças. Isso não se limita apenas à adaptação de materiais ou espaços físicos, mas também à implementação de práticas pedagógicas que levem em consideração as diferentes formas de aprendizagem. Como observam Smith e Taylor (2020),

Um currículo verdadeiramente inclusivo deve adotar uma abordagem multimodal, que ofereça múltiplas vias para o aprendizado, permitindo que cada criança participe de maneira significativa, independentemente de suas habilidades ou limitações (Smith; Taylor, 2020, p. 98).

A relação entre escola e família é um aspecto central e indispensável no currículo da Educação Infantil, pois influencia diretamente o desenvolvimento integral da criança. Faria (2021, p. 59) sugere que “a parceria com as famílias é indispensável para o sucesso do processo educativo na primeira infância, uma vez que as crianças trazem para a escola suas vivências, culturas e valores familiares”. Essa perspectiva destaca a importância de um currículo que reconheça e valorize as experiências e saberes que as crianças adquirem em seu ambiente familiar, integrando-os de forma harmoniosa ao contexto escolar.

Essa integração não deve ser vista apenas como um complemento, mas como um eixo central na elaboração e implementação do currículo. Diversos estudos, como o de Epstein *et al.* (2018, p. 20), mostram que “a colaboração entre escola e família é um dos fatores mais fortes na promoção de melhores resultados educacionais e no desenvolvimento socioemocional das crianças”. Quando as famílias estão ativamente envolvidas no processo educativo, as crianças tendem a apresentar maior autoestima, melhores habilidades sociais e maior motivação para aprender.

No entanto, a efetivação dessa parceria exige esforços contínuos e intencionais por parte da escola. O currículo deve prever mecanismos concretos para envolver as famílias, indo além de reuniões pontuais ou eventos escolares. Como apontam Henderson e Mapp (2002),

As escolas que mantêm uma comunicação regular, bidirecional e significativa com as famílias, e que promovem atividades conjuntas entre pais e professores, conseguem construir uma rede de apoio ao aprendizado mais eficaz e sustentável (Henderson; Mapp, 2002, p. 35).

Isso pode incluir a realização de *workshops* para familiares, momentos de partilha de experiências, além de espaços onde as famílias possam contribuir com suas próprias culturas e tradições.

A participação ativa das famílias no cotidiano escolar não só enriquece o

processo educativo, mas também contribui para a construção de um ambiente escolar mais acolhedor e inclusivo. Como observado por Oliveira (2020b, p. 44), “a colaboração entre escola e família fortalece o processo educativo, criando um ambiente de segurança e confiança que é essencial para o desenvolvimento saudável das crianças”. Essa confiança mútua é crucial, especialmente na Educação Infantil, onde as crianças estão em uma fase de transição importante e dependem muito do apoio dos adultos para se sentirem seguras e motivadas a explorar novas aprendizagens.

Além disso, o envolvimento familiar no currículo da Educação Infantil deve ser sensível às diversas configurações familiares e às diferentes realidades socioeconômicas. De acordo com Souto-Manning e Martell (2016, p. 67), “o currículo precisa ser inclusivo e respeitar as particularidades de cada família, reconhecendo que há uma diversidade de formas de participação e engajamento, e que todas são válidas”. Isso significa que o currículo deve ser flexível o suficiente para acomodar as necessidades e possibilidades de diferentes famílias, evitando práticas que possam excluir ou constranger certos grupos.

A comunicação também desempenha um papel crucial nesse processo. A escola deve adotar uma abordagem proativa e clara, utilizando diversos meios de comunicação para garantir que todas as famílias estejam informadas e possam participar de maneira efetiva. Weiss, Lopez, e Rosenberg (2020, p. 83) enfatizam que “a comunicação entre escola e família deve ser contínua e personalizada, abordando não apenas questões acadêmicas, mas também aspectos relacionados ao bem-estar e ao desenvolvimento integral da criança”. Essa comunicação aberta e constante fortalece a relação de confiança e cooperação entre a escola e as famílias, criando um ambiente propício para o aprendizado e o desenvolvimento infantil.

O currículo na Educação Infantil é, portanto, um instrumento complexo e dinâmico, que deve ser constantemente revisitado e ajustado às necessidades das crianças e às demandas da sociedade. Ele deve ser flexível, inclusivo, centrado no brincar e na interação, promovendo o desenvolvimento integral das crianças e preparando-as para os desafios futuros. Como afirmam Souza e Kramer (2020, p. 76), “um currículo bem elaborado na Educação Infantil é aquele que consegue articular as dimensões cognitiva, social e emocional do desenvolvimento infantil, sempre respeitando as singularidades de cada criança”.

Essa articulação é o que garante que o currículo seja um verdadeiro guia para

a prática pedagógica, contribuindo para que as crianças possam crescer e se desenvolver em um ambiente que valoriza suas potencialidades, respeita suas diferenças e as prepara para a vida em sociedade.

O tema de gênero na Educação Infantil tem ganhado cada vez mais relevância no contexto educacional, uma vez que se reconhece a importância de uma abordagem inclusiva desde as primeiras etapas da formação das crianças. De acordo com Silva (2021), trabalhar questões de gênero na Educação Infantil permite a desconstrução de estereótipos e preconceitos que podem se enraizar desde cedo nas mentes das crianças.

A presença de discussões sobre gênero no currículo da Educação Infantil não se limita a ensinar sobre diferenças biológicas entre meninos e meninas, mas envolve a promoção de valores como o respeito e a igualdade. Conforme aponta Nogueira (2022),

A Educação Infantil deve ser o espaço onde as crianças aprendem que todas as identidades de gênero têm igual valor, promovendo um ambiente onde elas possam se expressar livremente sem serem limitadas por padrões sociais rígidos. (Nogueira, 2022, p.45)

No entanto, a implementação de uma abordagem de gênero no currículo ainda enfrenta desafios, muitas vezes resultantes de resistências culturais e sociais. Segundo Oliveira (2020a), ainda existe uma forte resistência de parte da sociedade em aceitar que temas como gênero e diversidade sejam abordados com crianças, o que muitas vezes resulta em políticas educacionais restritivas.

Por outro lado, a literatura acadêmica tem demonstrado que a inclusão de gênero no currículo da Educação Infantil não só contribui para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa e igualitária, como também promove o bem-estar das crianças. Como coloca Souza (2019), ao serem expostas a uma Educação que valoriza a diversidade, as crianças tendem a desenvolver maior empatia e habilidades sociais, contribuindo para um ambiente escolar mais harmonioso.

Além disso, a professora e pesquisadora Maria da Penha Silva (2023) destaca que é essencial que os profissionais da Educação estejam preparados para lidar com questões de gênero, recebendo formação contínua e apoio institucional, para que possam mediar essas discussões de maneira sensível e informada. Essa perspectiva é reforçada por um estudo recente realizado por Ribeiro, Santos e Souza (2022), que concluiu que as escolas que incorporam discussões sobre gênero em seus currículos

tendem a apresentar menores índices de *bullying* e discriminação, favorecendo um ambiente mais acolhedor para todas as crianças.

Em suma, incluir questões de gênero no currículo da Educação Infantil é fundamental para o desenvolvimento de uma educação mais inclusiva e equitativa. Isso requer não apenas a inserção de novos conteúdos, mas também uma mudança nas práticas pedagógicas e na formação de docentes, para que o respeito à diversidade de gênero seja verdadeiramente incorporado na rotina escolar.

#### **4.2 Uma análise sobre os documentos oficiais no contexto da Educação**

Nesta seção, analisa-se a Proposta Curricular da Educação Infantil e Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal de São Luís - MA (São Luís, 2023) e do Documento Curricular do Território Maranhense para a Educação Infantil e Ensino Fundamental (Maranhão, 2019). Ao longo do texto, os documentos destacam a importância de práticas pedagógicas inclusivas que respeitem essas diferentes identidades, promovendo uma Educação que vise a igualdade e o desenvolvimento integral dos alunos.

No entanto, ao mesmo tempo que abordam temas importantes, os documentos também levantam alguns pontos que merecem atenção, como a necessidade de maior aprofundamento em certas questões e a definição de estratégias mais claras para sua implementação prática. A análise a seguir busca oferecer uma visão equilibrada sobre as principais características dos documentos, apontando tanto suas contribuições quanto os aspectos que poderiam ser aprimorados.

##### **4.2.1 Documento Curricular do Território Maranhense para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental**

O currículo deve ser expressão da diversidade do estado e do povo do Maranhão, deve ser construído com base na formação sócio-histórica de sua gente e ser constituído para que os sujeitos se sintam representados e se enxerguem no processo de ensino-aprendizagem (Maranhão, 2019, p. 28).

O Currículo do Território do Maranhão aborda a diversidade e a questão de gênero desde cedo, com direcionamentos abrangentes dentro da Educação Infantil, chamando a atenção para o currículo que reconhece e valoriza múltiplas identidades e modos de ser como componentes fundamentais para uma educação inclusiva e

transformadora. Ressalta que a diversidade sociocultural, étnica, de gênero e religiosa tem que ser respeitada e levada em conta nas práticas pedagógicas para a construção de uma educação que promova a igualdade e o desenvolvimento integral dos alunos.

Embora o documento mencione a necessidade de trabalhar a diversidade de gênero, ele não aprofunda o tema nem oferece orientações práticas claras para os educadores. O conceito de gênero é tratado de forma genérica, sem abordar questões mais complexas como identidades de gênero não-binárias ou as especificidades das vivências de pessoas LGBTQIA+. Como argumenta Butler (1998), o gênero é uma construção social performativa, o que implica que a Educação deve questionar os papéis tradicionais de gênero e promover uma compreensão crítica das normas sociais que os moldam.

Segundo Maranhão (2019, p. 28), “faz-se necessário enfrentar o preconceito, o racismo, o machismo, a homofobia e todo e qualquer tipo de intolerância e ódio. Posto isto, o currículo deve ser a expressão da diversidade social e cultural do povo maranhense”. O documento sugere então que o currículo deve ser um espaço de valorização da pluralidade, mas não define claramente como isso pode ser implementado na prática cotidiana das escolas. Essa falta de especificidade limita a eficácia das orientações, especialmente em contextos onde profissionais da Educação podem não ter formação adequada sobre diversidade e gênero. De acordo com Freire (1996), uma pedagogia crítica exige não apenas a promoção de valores de inclusão, mas também a aplicação de métodos de ensino que fomentem o pensamento crítico e a conscientização.

“Os espaços escolares devem refletir esse sentimento, a escola deve atender a todas as diferenças sociais, sejam elas provenientes da diversidade biológica, cultural, social, de classe, religiosa, de gênero ou étnica” (Maranhão, 2019, p. 28). Embora o documento reconheça a importância da diversidade cultural e étnica, ele aborda a questão de gênero de maneira limitada. A ênfase está mais voltada para aspectos como diversidade cultural e étnica, enquanto questões de gênero aparecem de forma secundária. Tal enfoque pode resultar na invisibilidade de outros aspectos igualmente importantes da identidade humana. Como sugere Crenshaw (1989), é fundamental adotar uma abordagem interseccional que reconheça como diferentes formas de opressão — incluindo gênero, raça e classe — se interseccionam e afetam as experiências educacionais de diferentes grupos.

Importante ressaltar que no Maranhão há áreas indígenas e quilombolas que acrescentam uma diversidade riquíssima e passível de ser estudada nas escolas. Essas comunidades contam uma história para além dos livros e que está bem perto dos maranhenses. No decorrer do tempo, outras culturas também se fazem presentes, e saber trabalhar a diversidade na escola é prioritário para o pleno desenvolvimento de seus estudantes, como um dever de todos na consolidação de valores como respeito e tolerância (Maranhão, 2019, p. 35).

O documento enfatiza a importância de uma abordagem que contemple as especificidades locais e regionais, mas não menciona diretamente como as comunidades marginalizadas, especialmente as relacionadas a questões de gênero, foram consultadas ou envolvidas na construção curricular. Participação comunitária é vital para garantir que a diversidade não seja apenas reconhecida, mas também representada e respeitada de maneira significativa (hooks, 2000).

Apesar de destacar a importância da formação continuada para docentes, o documento não detalha como será garantido que os educadores desenvolvam competências críticas sobre diversidade e gênero. A formação docente é crucial para assegurar que os profissionais que lecionam não só compreendam o conteúdo, mas também saibam como aplicá-lo de forma inclusiva e consciente em suas práticas pedagógicas. Como argumentam Giroux e McLaren (1986), sem uma formação crítica adequada, existe o risco de que profissionais da Educação perpetuem estereótipos e preconceitos inconscientes.

Os conhecimentos relativos a esse tema também envolvem a afirmação de assegurar direitos à ação contra a intolerância das diferenças e o envolvimento da família como temática de estudo e como coparticipante da formação do cidadão crítico e consciente. Por mais que as pessoas sejam diferentes, o respeito deve prevalecer na boa convivência, exercitando a empatia e a formação de valores éticos (Maranhão, 2019, p. 35).

Embora o Documento Curricular do Território Maranhense apresente um compromisso com a diversidade e a inclusão, ele falha em oferecer diretrizes claras e práticas para abordar efetivamente a questão de gênero na Educação Infantil. Para ser mais eficaz, o documento deveria adotar uma abordagem mais crítica, interseccional e específica, fornecendo orientações práticas para os educadores e envolvendo ativamente as comunidades afetadas na construção e implementação do currículo.

#### 4.2.2 Proposta Curricular da Educação Infantil e Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal de São Luís - MA

O documento apresenta uma abordagem progressista e inclusiva sobre a diversidade e o gênero na Educação Infantil, destacando a importância de promover uma educação que respeite e valorize todas as identidades e diferenças presentes na sociedade. No entanto, apesar de seus pontos positivos, há algumas críticas que podem ser feitas em relação à sua formulação e proposta.

Embora o documento defenda uma abordagem inclusiva e multicultural, ele carece de diretrizes práticas específicas para implementar essas ideias no cotidiano escolar. A inclusão de conceitos, como diversidade e gênero, é feita de maneira rasa, sem detalhar como os docentes podem aplicar essas ideias em suas práticas diárias. Por exemplo, ele menciona o uso de histórias, músicas e brincadeiras para abordar temas de diversidade, mas não oferece exemplos concretos ou metodologias específicas para orientar os educadores. Essa falta de clareza pode dificultar a operacionalização das diretrizes propostas, especialmente para a equipe pedagógica que já enfrenta desafios significativos em termos de recursos e capacitação.

A escola precisa promover a formação integral dos estudantes a partir de uma postura crítica, baseada em princípios éticos e morais. Isto porque, no âmbito escolar, encontram-se indivíduos com especificidades de gênero, raça/etnia, religião, orientação sexual, valores e tantas outras diferenças que foram definidas a partir do convívio social e de suas histórias de vida, cujo enfrentamento depende de ações planejadas e de um diálogo constante entre escola, família e sociedade, afinal; homens e mulheres são diferentes, mas não desiguais (São Luís, 2023, p. 29).

O documento assume uma perspectiva idealista, ao pressupor que a mera inclusão de diretrizes para a diversidade e gênero automaticamente resultará em uma mudança positiva. No entanto, não aborda suficientemente os desafios institucionais e culturais que podem dificultar essa implementação. Como sugere Bourdieu (1998), as instituições educativas muitas vezes reproduzem as desigualdades existentes na sociedade, em vez de subvertê-las. Sem um plano claro para superar barreiras culturais arraigadas, como preconceitos de gênero e raciais entre educadores, pais e a comunidade, as intenções do documento podem não ser totalmente realizadas.

Embora o documento aluda à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como referência para a inclusão de diversidade e gênero, ele não apresenta uma reflexão crítica sobre como esses princípios estão de fato incorporados ou ausentes na BNCC.

De acordo com estudos recentes, a BNCC tende a adotar uma abordagem mais tradicional e conteudista, deixando pouco espaço para discussões críticas sobre gênero e diversidade (Fischer, 2000). O documento poderia fortalecer sua proposta ao incluir uma análise crítica sobre como a BNCC poderia ser aprimorada para apoiar melhor a educação inclusiva e multicultural.

A formação continuada é parte constitutiva do desenvolvimento profissional docente, pois o trabalho do professor exige que ele esteja constantemente atualizando-se em relação aos conhecimentos produzidos pela sociedade, devendo ser essa formação alinhada com os pressupostos orientadores do trabalho na Educação Infantil, considerando orientações legais e debates recentes em torno das múltiplas linguagens da infância e formas de apreensão do mundo, articulando diferentes realidades e necessidades educativas (São Luís, 2023, p. 93).

Outro ponto a ser considerado é a falta de foco na formação continuada de docentes para lidar com temas de diversidade e gênero. O documento sugere que as práticas pedagógicas devem ser inclusivas, mas não detalha como a formação inicial e continuada do grupo pedagógico será adaptada para assegurar que eles tenham o conhecimento, assim como as habilidades e a sensibilidade cultural necessárias para lidar com essas questões complexas. Pesquisas demonstram que sem uma formação adequada, há o risco de que os profissionais que lecionam reproduzam estereótipos e preconceitos, mesmo quando a intenção é promover a inclusão (Carvalho, 2019).

O documento fala sobre diversidade e gênero como categorias separadas, mas falha em abordar como essas questões se cruzam com outras formas de opressão, como classe social, raça, deficiência, orientação sexual, entre outras. A falta de uma abordagem interseccional pode resultar em uma compreensão superficial das experiências e necessidades das crianças. Kimberlé Crenshaw (1989) introduziu o conceito de interseccionalidade para demonstrar que diferentes formas de discriminação se sobrepõem e se agravam mutuamente. Assim, o documento poderia ser enriquecido ao reconhecer a complexidade das identidades e a maneira como diferentes formas de exclusão afetam a experiência educativa de crianças de múltiplos grupos sociais marginalizados.

A escola precisa abrir espaço permanente de reflexão para discutir e trabalhar as questões de gênero e sexualidade, invisíveis no cotidiano escolar. Em outras palavras, é preciso analisar como estão sendo construídas as identidades dos estudantes, como estão sendo abordadas as questões das diferenças, das sexualidades, das homossexualidades, afinal, atitudes discriminatórias são resultado da falta de conhecimento e diálogo entre escola e família, vez que, os conflitos, as incertezas, as repressões são

vivenciadas e reproduzidas, cotidianamente, no interior dessas duas instituições. E, nesse trajeto, são inculcadas as ideias de normalidade, de perfeição, da moral, do que pode e do que não pode, do “certo” e do “errado” (São Luís, 2023, p. 29).

Embora o documento promova uma Educação que aborde gênero e diversidade, ele não apresenta estratégias para lidar com conflitos e resistências que possam surgir em sala de aula ou na comunidade escolar. Como indicado por Louro (1997), abordar questões de gênero pode gerar resistências, especialmente em contextos onde há valores culturais conservadores. O documento seria mais robusto se oferecesse orientações sobre como o corpo docente e a gestão podem enfrentar tais resistências de maneira construtiva, promovendo o diálogo e a sensibilização.

A educação inclusiva pressupõe que todas as crianças de determinada comunidade devem aprender juntas, independentemente de suas condições pessoais, sociais, culturais ou habilidades e potenciais diferenciados, abrangendo aquele(a)s com algum tipo de deficiência. Para que uma escola se torne um modelo de educação inclusiva não deve haver exigências quanto a acesso nem mecanismos de seleção ou discriminação de qualquer espécie. (São Luís, 2023, p. 50).

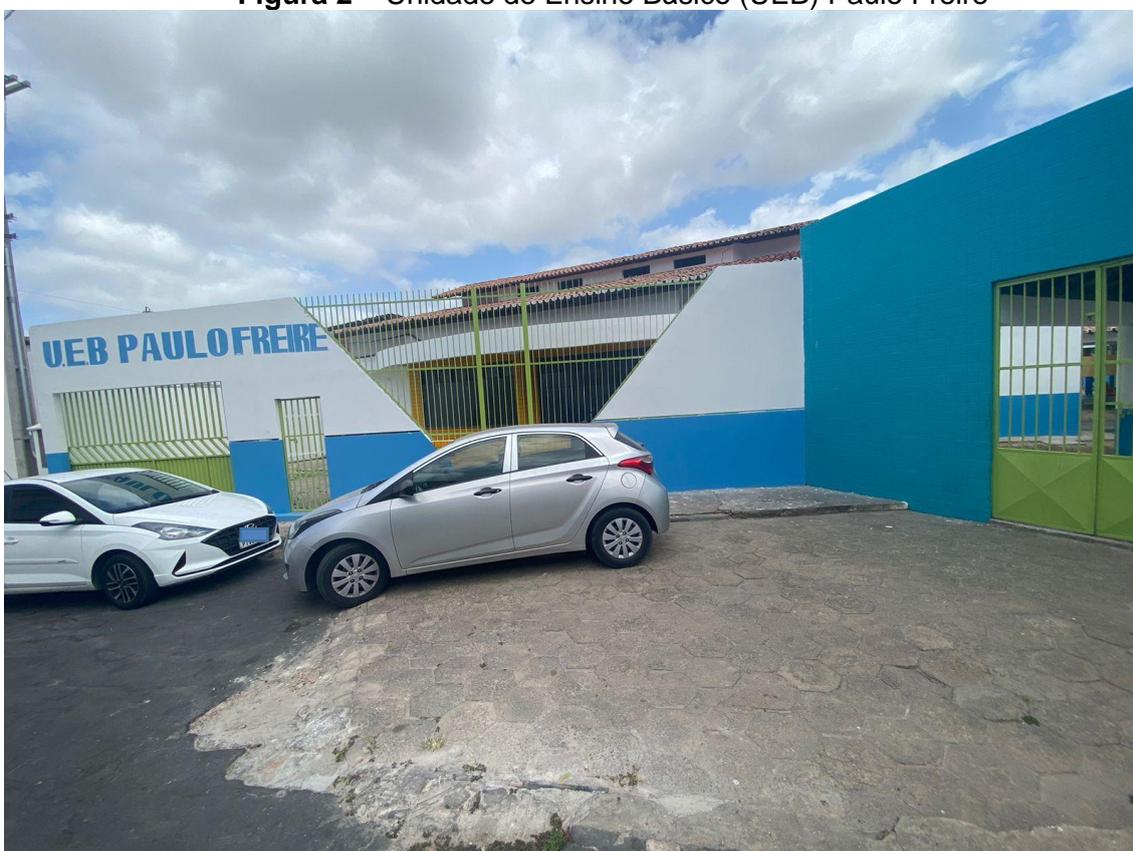
Apesar de o documento apresentar uma intenção clara de promover uma educação inclusiva e multicultural, ele poderia se beneficiar mais com diretrizes mais concretas e detalhadas para sua implementação prática. Além disso, uma abordagem mais crítica e interseccional enriqueceria a compreensão das dinâmicas de poder e exclusão na Educação Infantil, permitindo que o documento sirva como uma ferramenta mais eficaz para a transformação social nas escolas.

## 5 DESCONSTRUINDO ESTEREÓTIPOS DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Nesta seção, serão detalhados os caminhos metodológicos adotados na pesquisa, organizados, respectivamente, nas seguintes subseções: caracterização do local de pesquisa, descrição dos métodos empregados, análise e interpretação dos dados, e apresentação do produto final da investigação. Além disso, serão apresentados, discutidos e analisados os resultados obtidos na pesquisa realizada na Unidade de Ensino Básico (UEB) Paulo Freire, para alcançar os objetivos propostos.

### 5.1 Caracterização do campo de pesquisa

**Figura 2** – Unidade de Ensino Básico (UEB) Paulo Freire



Fonte: Autora (2024).

A Unidade de Ensino Básico (UEB) Paulo Freire, localizada na Travessa Tabajara s/n.º, bairro Liberdade, maior quilombo urbano do Brasil<sup>3</sup>, faz parte da Rede

---

<sup>3</sup> Clóvis Moura (1993) destaca que o conceito de quilombos como espaços de resistência e organização sociopolítica negra. Moura destaca que os quilombos não são apenas territórios geográficos, mas também representam práticas de resistência à opressão racial e econômica, ressignificadas em contextos contemporâneos, incluindo áreas urbanas. A partir de 2018, o Bairro da Liberdade foi considerado território quilombola urbano, através da Fundação Palmares, em 13 de novembro de 2019, foi registrada sua certificação federal, constando no Livro de Cadastro Geral nº 020, sob o nº 2.783

Municipal de Ensino de São Luís - MA. Inicialmente, operou por mais de 15 anos no anexo da Unidade Integrada Mário Andreazza, localizado no mesmo endereço indicado anteriormente, sob o nome de “Jardim de Infância Roseana Sarney”.

Até 1995, durante a gestão da prefeita Conceição Andrade (janeiro de 1993 a dezembro de 1996), a instituição atendia apenas 60 crianças nos turnos matutino e vespertino, distribuídas em três salas de 1º, 2º e 3º períodos. Somente em 1998, durante o governo do prefeito Jackson Lago (janeiro de 1997 a dezembro de 2002), o atendimento foi expandido para 220 estudantes nos turnos matutino e vespertino. Isso ocorreu porque havia insuficiência de espaço para atender à demanda da comunidade e à implementação de um programa de cesta básica entregue todas as sextas-feiras aos pais, incentivando o aumento de matrículas e a permanência de discentes na escola.

Em 6 de maio de 2003, o prefeito da época, Tadeu Palácio, atendendo às demandas da comunidade da Liberdade e áreas vizinhas, inaugurou o primeiro Centro de Referência em Educação Básica (CREB) de São Luís. Isso resultou em um aumento significativo no número de estudantes, chegando a 636 nos turnos matutino e vespertino, abrangendo desde a creche até a primeira etapa do ciclo de alfabetização.

Naquela ocasião, a escola recebeu o novo nome de “Centro de Educação Infantil (CEI) Paulo Freire”, em honra ao destacado educador brasileiro que nos apresentou a perspectiva da educação libertadora. Nesse contexto, docentes e estudantes colaboram na construção de conhecimento por meio do diálogo, permitindo não apenas a leitura da palavra, mas a interpretação do mundo. Desde então, essa instituição tem servido às crianças das famílias da Liberdade e arredores, oferecendo um ensino de qualidade visando promover uma educação reflexiva e crítica, voltada para a formação da cidadania.

A primeira diretora, professora Josenete do Rosário de Fátima Sousa Pinheiro – com sua equipe formada por 12 professoras, dois especialistas, dois vigias e um operacional – deu início às atividades do ano letivo em maio de 2003, atendendo 250 alunos(as) com idades de três a seis anos, distribuídos nos turnos matutino e vespertino.

Atualmente, a escola conta com 203 crianças matriculadas, 99 no turno matutino e 104 no turno vespertino, divididas em seis turmas em cada turno, e uma sala de recursos que funciona somente no turno matutino. Atuam profissionalmente

na instituição 36 pessoas, entre eles: educadores, coordenadores, gestores, administrativos e auxiliares de serviços gerais na escola. A figura 6 apresenta um pouco dessa dinâmica.

**Figura 3** – Sala de aula da UEB Paulo Freire



**Fonte:** autora (2024).

A escola conta com salas de aulas amplas e vários ambientes de integração. Possui uma área externa com um coreto, *playground* e várias árvores. Ela está dividida em três construções principais: a principal e maior construção é onde funciona a direção, secretaria, sala de professores, sala multimídia, depósitos, sala de leitura, e salas de aula dos infantis I e II; a segunda construção é disponibilizada para as turmas da creche; e, a terceira construção é ocupada pelos espaços do refeitório, da cozinha e da dispensa. Há também um anfiteatro, o qual está desativado devido à necessidade de reforma. A figura 4 destaca partes dessa área externa.

**Figura 4** – Área externa da UEB Paulo Freire



**Fonte:** autora (2024).

A escola conta com salas de aulas amplas e vários ambientes de integração, projetados para promover o aprendizado e a convivência entre as crianças. A área externa, com um coreto, playground e várias árvores, oferece um espaço ao ar livre essencial para o desenvolvimento infantil, incentivando atividades físicas, brincadeiras criativas e o contato com a natureza, que são fundamentais para o bem-estar físico e emocional das crianças.

A divisão da escola em três construções principais contribui para a organização e funcionalidade do ambiente educacional. O prédio principal abriga a direção, secretaria, sala de professores, sala multimídia, depósitos, sala de leitura e as salas de aula dos infantis I e II, garantindo um espaço bem equipado e adequado para as primeiras etapas da educação formal. No segundo prédio, destinado às turmas da creche, são priorizadas as necessidades dos bebês e crianças pequenas, com ambientes acolhedores e seguros para o cuidado e o aprendizado. O terceiro prédio, que abriga o refeitório, cozinha e despensa, desempenha um papel crucial no fornecimento de uma alimentação balanceada, promovendo hábitos alimentares saudáveis desde cedo.

O anfiteatro, embora atualmente desativado por necessidade de reforma, é um espaço de grande potencial para atividades culturais e apresentações que enriquecem a experiência educacional das crianças. Sua recuperação poderia ampliar ainda mais as possibilidades de aprendizado, oferecendo um local para práticas artísticas e eventos comunitários que incentivam a criatividade e a expressão. Assim, cada espaço da escola desempenha um papel importante no desenvolvimento integral

das crianças, garantindo uma educação rica, diversa e significativa.

## 5.2 Processo metodológico da investigação

As pesquisas são classificadas quanto à natureza como sendo básica ou pura, e aplicada (Gil, 2008; Zamberlan, 2014). A pesquisa básica ou pura, para Zamberlan, (2014, p. 93) “é a que objetiva aumentar e/ou gerar conhecimentos novos, tentar hipóteses, construir teorias e talvez descobrir alguma aplicação prática no futuro, mas muito úteis para o avanço da Ciência. Envolve verdades e interesses universais”.

A pesquisa aplicada é a que:

Visa a gerar conhecimentos para aplicação prática voltados à solução de problemas específicos da realidade. Envolve verdades e interesses locais. A fonte das questões de pesquisa é centrada em problemas e preocupações das pessoas e o propósito é gerar soluções potenciais para os problemas humanos (Zamberlan, 2014, p. 94).

A pesquisa apresentada é do tipo aplicada como descrito na citação acima. Neste sentido, pretendeu-se desenvolver uma proposta de um guia de orientações didáticas e pedagógicas sobre relações de gênero como produto de pesquisa, para isso também utilizou-se dados da pesquisa de campo por meio dos instrumentos de coleta de dados: observação, entrevista e questionário.

Como Lakatos e Marconi (2003) dissertam, na pesquisa científica há os métodos de abordagem e métodos de procedimentos. Os métodos de abordagem são aqueles “que possuem caráter mais geral. São responsáveis pelo raciocínio utilizado no desenvolvimento da pesquisa, ou seja [...] procedimentos gerais, que norteiam o desenvolvimento das etapas fundamentais de uma pesquisa científica” (Lakatos; Marconi, 2003, p. 106).

Em mesma proposta, os autores indicam que os métodos de procedimentos

Seriam etapas mais concretas da investigação, com finalidade mais restrita em termos de explicação geral dos fenômenos e menos abstratas. Dir-se-ia até serem técnicas que, pelo uso mais abrangente, se erigiram em métodos. Pressupõem uma atitude concreta em relação ao fenômeno e estão limitados a um domínio particular (Lakatos; Marconi, 2003, p. 106).

A pesquisa se caracteriza como um estudo de caso. Na visão de Triviños (1995, p. 133), “[...] é uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa profundamente”. O tipo de estudo de caso adotado foi o observacional.

Para enriquecer esse trabalho, fez-se uso da entrevista não estruturada, em que esta “[...] visa obter do entrevistado o que ele considera os aspectos mais relevantes de determinado problema: as suas descrições de uma situação em estudo”

(Richardson, 1999, p. 208). Neste sentido, a unidade pesquisada foi a relação de gênero no contexto das escolas de Educação Infantil.

A metodologia empregada neste estudo fundamenta-se na perspectiva pós-estruturalista, visando desvendar as dinâmicas de poder e construções sociais por meio da desconstrução de discursos e ações. A teoria pós-estruturalista sustenta que os sentidos e identidades são gerados através de processos discursivos, influenciados por relações de poder na sociedade.

Lopes (2013, p. 15) destaca que “as ideias de centro e margens, de superioridade cultural, disciplinaridade e nação, o eurocentrismo e os registros orientais no ocidente são questionados, de forma associada às discussões sobre gênero, raça, classe, sexualidade e linguagem”.

Lopes, Aguilar e Gonçalves (2017, p. 40) salientam que:

[...] o pós-estruturalismo também analisa as relações de poder existentes na sociedade, mas não somente naquele que é exercido pela classe dominante. Existem outras formas de poder que predominam entre as pessoas de determinados contextos sociais, ou até mesmo entre países, como é o caso da Europa e Estados Unidos, que exercem o poder em relação a outras nações que se encontram em processo de desenvolvimento (Lopes; Aguilar; Gonçalves, 2017, p. 40).

Na perspectiva pós-estruturalista, o sujeito é formado por diversas identidades que influenciam as práticas sociais e culturais, tanto discursivas quanto não discursivas. Essas identidades estão igualmente presentes nas dinâmicas de poder e conhecimento entre grupos e instituições. Assim, os indivíduos são percebidos com outras identidades que eram anteriormente obscurecidas pelo discurso dominante (Pereira; Dinis, 2015).

Para conduzir a análise sob a ótica pós-estruturalista, aplicou-se instrumentos de coleta de informações, incluindo observações sistemáticas e entrevistas semiestruturadas. As observações permitiram a compreensão das práticas cotidianas nas instituições de Educação Infantil, enquanto as entrevistas proporcionam *insights* das perspectivas de profissionais da Educação.

A adoção dessa abordagem pós-estruturalista neste estudo ofereceu uma compreensão aprofundada das interações de gênero no cotidiano das instituições de Educação Infantil, promovendo uma análise das práticas educacionais e a exploração de alternativas mais igualitárias.

Os participantes da pesquisa foram quatro professoras com a colaboração da equipe de gestão escolar: uma gestora e uma coordenadora.

Os instrumentos de coleta de dados utilizados foram a observação e a entrevista. A observação aconteceu nos momentos em que dirigiu-se para realizar a pesquisa, esta datada desde a observação da estrutura física predial até as relações de gênero desenvolvidas na escola pesquisada. Aplicou-se a observação sistemática que, como acentua Richardson (1999), é um roteiro que segue uma estrutura predeterminada, a qual são registradas as observações do objeto pesquisado.

Realizou-se a entrevista com as professoras da Educação Infantil, a coordenadora, e a gestora escolar. O tipo de entrevista utilizado foi a semiestruturada, compreendida como aquela que é “[...] construída em torno de um corpo de questões do qual o entrevistador parte para uma exploração em profundidade” (Gressler, 2003, p. 165), ou aquela em que a pessoa pesquisadora, a partir de um roteiro de perguntas pré-elaboradas, acrescenta outras questões, tal como as respostas do entrevistado (Richardson, 1999). As entrevistadas tiveram seus nomes preservados e foram substituídos por autoras renomadas da área da Educação.

Nessa abordagem, os dados foram analisados e interpretados utilizando recursos como quadros de respostas e fotografias, ferramentas que facilitam a organização e a compreensão das informações coletadas. De acordo com Barros (1990, p. 84), os quadros de respostas são adequados para representar informações qualitativas, pois permitem que dados não numéricos sejam apresentados de maneira clara e estruturada.

Além disso, Bogdan e Biklen (1994) descrevem a análise de dados como um processo sistemático que envolve a organização e interpretação de informações extraídas de entrevistas, notas de campo e outros materiais. Essa sistematização tem como objetivo não apenas aprofundar a compreensão do pesquisador sobre o material coletado, mas também viabilizar a comunicação de descobertas a outros interessados no campo de estudo.

Conforme Minayo (2001), a análise qualitativa se baseia na articulação entre o conteúdo empírico e o referencial teórico, possibilitando interpretações que ultrapassam a descrição inicial dos dados. Esse processo dialógico é essencial para garantir que as interpretações reflitam tanto as especificidades do contexto pesquisado quanto os aportes teóricos que fundamentam o estudo.

Este estudo foi desenvolvido em três etapas. A primeira consistiu na exploração do campo de pesquisa, abrangendo suas diferentes possibilidades, a realização de observações não-participantes, entrevistas com os participantes da

pesquisa e a elaboração do texto que compôs a dissertação.

Na segunda fase, realizou-se a aplicação dos instrumentos de coleta de dados e procedeu-se à análise parcial dos resultados. Esse processo teve como objetivo principal subsidiar a elaboração do produto da nossa pesquisa, direcionado às professoras. A intenção foi que este material pudesse contribuir efetivamente para o aprimoramento das práticas inclusivas em nossas escolas.

Na terceira fase, construiu-se o produto da pesquisa: o Guia de Orientações Didáticas e Pedagógicas sobre Relações de Gênero na Educação Infantil, estruturado da seguinte forma: apresentação; introdução; descortinando os conceitos de gênero e sexualidade na escola; expressões inclusivas na escola; práticas pedagógicas para a igualdade de gênero; situações de aprendizagem com as crianças; possibilidades didático-pedagógicas; acompanhamento e registro das situações de aprendizagem; considerações finais; e, referências.

Diante do exposto, considerou-se essencial a utilização de ferramentas práticas e objetivas para apoiar a equipe professoral da Educação Infantil. Nesse contexto, seguiu-se os passos descritos abaixo para a elaboração de um guia com orientações didáticas e pedagógicas, detalhando o processo de desenvolvimento do produto da pesquisa. O trabalho envolveu:

- Acesso ao campo de pesquisa: para compreender o cenário da investigação e realizar a coleta de dados, utilizando entrevistas semiestruturadas presenciais com professoras, a coordenadora e a gestora;
- Análise parcial dos resultados: após a aplicação dos instrumentos de coleta de dados, analisou-se os resultados preliminares com o objetivo de nortear a criação do produto voltado às práticas educativas inclusivas das professoras;
- Elaboração do guia: na etapa final, com todas as informações coletadas, desenvolveu-se um guia com orientações didáticas e pedagógicas, focado em contribuir para práticas inclusivas na Educação Infantil, considerando as relações de gênero.

A pesquisa foi finalizada com a elaboração da dissertação, que integra as interpretações das respostas dos participantes, articuladas aos eixos teóricos e metodológicos. Além disso, inclui-se a apresentação da dissertação ao Programa de

Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB/UFMA) e a divulgação da proposta de aplicação do produto educacional à comunidade escolar.

### 5.3 Os achados da pesquisa

#### 5.3.1 As observações

Após a autorização da SEMED para a realização da pesquisa de campo, iniciou-se a pesquisa na UEB Paulo Freire dispondo uma carta de apresentação para concessão de pesquisa de campo (Anexo A) entregue à gestora da escola. Também foi entregue-se o Termo de Consentimento da pesquisa (ANEXO B) às entrevistadas e, apenas posteriormente, iniciou-se o estudo de campo.

As observações apresentadas destacam os seguintes elementos: físicos, estruturais, pedagógicos e administrativos. A pesquisadora apresentou-se à escola no mês de setembro de 2024 e seguiu o seguinte roteiro de observação:

- Apresentação da pesquisadora à gestora, coordenadora, professoras, secretárias, administrativos, serviços gerais e merendeiras;
- Observação das estruturas físicas e estruturais, assim como das salas de aula, sala de vídeo, sala de leitura, *playground* e refeitório, dentre outras áreas comuns;
- Observação da rotina e prática pedagógicas das professoras.

A pesquisadora foi bem recebida na UEB Paulo Freire, recepcionada pela gestora, que ficou muito animada com o tema e sua relevância. Todos se disponibilizaram a contribuir com a pesquisa sem grandes questionamentos. As observações aconteceram no momento das aulas didáticas, nos turnos matutino e vespertino.

A observação ocorria em dias alternados nos turnos matutino e vespertino. Os dois turnos seguiam a mesma rotina com entrada às 7:30 horas e às 13:30 horas, respectivamente. As crianças eram recepcionadas por suas professoras em sala e saíam às 11:30 horas e às 17:30 horas, respectivamente.

Durante o período de observação, percebeu-se que a rotina das salas iniciavam-se com uma pequena roda de conversas sobre o dia, clima, contagem das crianças e faltosos, cantavam-se músicas de acolhida e a professora lia uma história, como apresentado na figura 5. Logo após a rotina inicial, as crianças se distribuía

aleatoriamente nas mesas dispostas em círculos de 10 (dez) mesas e cadeiras, onde meninos e meninas interagem igualmente.

**Figura 5** – Rodas de conversas da UEB Paulo Freire



Fonte: autora (2024).

Percebeu-se que, dentro das turmas, não há um cantinho de leitura ou um espaço voltado para disposição de livros ou brinquedos, porém a escola dispõe de uma sala específica para leitura, que também têm brinquedos, além do *playground*, como evidenciado na figura 6. Todas as atividades são separadas da sala de aula para que, segundo a gestão, as crianças possam interagir com todos os ambientes da escola, sejam eles o pátio, a sala de leitura, sala de vídeo ou o refeitório. Enfatiza-se que há um momento para cada atividade ser desenvolvida em seus respectivos ambientes.

**Figura 6** – Sala para leitura da UEB Paulo Freire

**Fonte:** autora (2024).

Faz-se necessário salientar, contudo, que a percepção adquirida através das imagens da escola não contempla clara e fortemente os estereótipos de gênero em termos estruturais, como pode-se avaliar a partir das fotos do pátio e do interior de uma das salas de aula visitadas, onde não se verificou a presença forte de tons em rosa ou ainda, figuras femininas, sejam elas representadas por meninas meigas ou pelos famosos clássicos de princesas comumente encontrados em decorações escolares. Tal análise foi construída levando em consideração que várias Instituições de ensino tendem a desviar-se integralmente para uma tendência mais feminina dentro do âmbito escolar devido à predominância feminina.

A escola é um dos primeiros lugares em que a criança se depara com as diferenças, inclusive as de gênero. Meninos e meninas disputam/dividem espaços, reproduzem/superam valores, e entram em conflitos que devem ser adequadamente apaziguados dentro e fora do contexto escolar, respectivamente, pela comunidade escolar e a família, que não diferentemente de outras situações de conflito, devem trabalhar em parceria para que se possa lograr êxito nessas questões ao invés de fortalecer preconceitos.

### 5.3.2 Diversidade de vozes da investigação

Antes de desenvolvermos as análises, apresenta-se uma breve descrição dos perfis das entrevistadas, decidiu-se entrevistar as professoras do segmento Infantil II, assim como a coordenadora pedagógica e a gestora. Acrescenta-se que, por razões éticas, não se foi identificado genuinamente as pessoas entrevistadas, consequentemente adotando nomes fictícios para cada profissional. A troca dos nomes reais das participantes da pesquisa por nomes de estudiosas e estudiosos da Infância e da Educação Infantil foi justificada como uma estratégia ética e metodológica que assegura o anonimato e confidencialidade da pesquisa.

Assim, segundo a execução e metodologia da pesquisa, indicou-se que:

- Adriana Alves Silva<sup>4</sup> é gestora, tem 43 anos, 6 anos dedicados à escola.
- Ana Mae Barbosa<sup>5</sup> é coordenadora pedagógica, tem 48 anos, 6 anos dedicados à escola.
- Maria Carmem Barbosa<sup>6</sup> é professora, tem 48 anos, sendo 5 anos dedicados à escola.
- Maria Montessori<sup>7</sup> é professora, tem 49 anos, ela possui 28 anos de profissão, sendo 12 anos dedicados à escola.
- <sup>8</sup>Loris Malaguzzi é professora, tem 36 anos, ela indica ter 13 anos de profissão, sendo 1 ano dedicado à escola.

---

<sup>4</sup> Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da UNICAMP (2014), Graduação em Pedagogia, Tem experiências na área de educação, artes, formação de professores/as, movimentos sociais e linguagens audiovisuais, atuando principalmente com os seguintes temas: educação infantil e anos iniciais - pedagogia da infância 0 a 10; artes e ativismos, feminismos e poéticas das resistências; movimentos sociais e as políticas públicas; relações de gênero, étnico raciais, infâncias e diversidades.

<sup>5</sup> Ana Mae Barbosa é brasileira. Ela nasceu no Brasil, em 5 de agosto de 1947. Ela é uma figura importante na Educação Artística no país, com grande destaque no ensino de arte e na formação de professores.

<sup>6</sup> Graduada em Pedagogia, pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1985), especialista em Alfabetização e Problemas no Desenvolvimento Infantil, mestre em Planejamento da Educação (UFRGS, 1987), Doutora em Educação pela Universidade de Campinas (2000), Pós-doutora em Educação pela Universidade de VIC (Espanha, 2013). Atua como professora no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), na Linha de Pesquisa Estudo sobre Infâncias, e como pesquisadora no Grupo de Estudos em Educação Infantil (GEIN).

<sup>7</sup> Nascida em 31 de agosto de 1870 e falecida em 6 de maio de 1952, Maria Tecla Artemisia Montessori foi uma pedagoga italiana, pioneira na Educação Infantil. Formou-se em Medicina pela Universidade de Roma e criou o Método Montessori, uma abordagem educacional focada na autonomia das crianças.

<sup>8</sup> Nascido em 23 de fevereiro de 1920 e falecido em 30 de janeiro de 1994, Loris Malaguzzi foi um pedagogo italiano e o criador da Abordagem Reggio Emilia. Seu trabalho revolucionou a Educação Infantil ao enfatizar a criatividade e a participação ativa das crianças, especialmente em Reggio Emilia, Itália.

- <sup>9</sup>Catherine Snow é professora, tem 45 anos, sendo 8 anos dedicados à escola.

As declarações da gestora, da coordenadora e das professoras foram examinadas com o objetivo de identificar e extrair informações relevantes sobre suas práticas pedagógicas na escola. Em seguida, realizaram-se as interpretações com base nas respostas coletadas.

### 5.3.2.1 A gestão e coordenação da escola

Iniciou-se a entrevista perguntando à coordenadora e à gestora qual o entendimento delas sobre o conceito de gênero na Educação Infantil, como apresentado no quadro 3.

**Quadro 3** – Conceito de gênero na Educação Infantil

PARTICIPANTES	RESPOSTAS
Adriana Alves Silva	“A descoberta das formas de pensar e agir entre meninos e meninas.”
Ana Mae Barbosa	“Não sou pesquisadora da área, mas já tive aulas e tenho algumas leituras. Contudo fico com meu pensamento que na Educação Infantil, nós educadores fazemos apenas as crianças despertar o entendimento de quais diferenças nos caracterizam como meninos ou meninas, ou seja, quais as diferenças entre o sexo feminino e o masculino.”

Fonte: autora (2024).

As falas revelaram percepções e práticas que podem ser analisadas à luz do conceito de gênero na Educação Infantil, que envolve a construção social e cultural das identidades de meninos e meninas. A fala da gestora sugeriu uma preocupação em observar como meninos e meninas pensam e agem de maneira distinta, possivelmente reconhecendo que essas diferenças podem ser influenciadas por fatores sociais e culturais. Essa abordagem pode ser positiva se for utilizada para explorar as diversas maneiras pelas quais crianças desenvolvem suas identidades e interagem com o mundo, sem reforçar estereótipos. Contudo, também pode indicar

<sup>9</sup> Nascida em 5 de agosto de 1945, Catherine Elizabeth Snow é uma linguista holandesa naturalizada americana, doutora pela McGill University (Canadá). Professora na Universidade de Harvard, é uma especialista renomada em aquisição de linguagem e desenvolvimento da Alfabetização Infantil. Não há informações sobre seu falecimento.

uma visão essencialista, que entende essas diferenças como inatas ou inevitáveis, ignorando o impacto da socialização e das expectativas culturais.

A fala de Ana Mae Barbosa sugeriu uma visão limitada de gênero, associando-o predominantemente às diferenças biológicas (sexo masculino e feminino). Essa percepção reflete um entendimento simplificado, que não incorpora a dimensão social e cultural do conceito de gênero. Pontua-se que essa abordagem pode ser problemática, pois perpetua uma compreensão binária e fixa de gênero. Na Educação Infantil, é importante que profissionais da Educação reconheçam que gênero não se resume às diferenças biológicas, mas abrange aspectos construídos socialmente, como papéis, expectativas e normas culturais. Esse entendimento ampliado promove um ambiente mais inclusivo e respeitoso para crianças que possam não se identificar com os padrões binários de gênero.

As diferenças de gênero não são naturais ou essenciais, mas são construídas nas práticas sociais, nos discursos e nas representações culturais. É na escola que muitas dessas construções ganham força, sendo legitimadas como verdades inquestionáveis (Louro, 2022, p. 45).

As falas analisadas refletiram percepções comuns, mas limitadas, sobre gênero na Educação Infantil. Para que a prática educativa seja mais inclusiva e transformadora, é necessário expandir o entendimento de gênero, indo além das diferenças biológicas e acolhendo as múltiplas formas de ser e existir. Isso pode contribuir para uma Educação que valorize a diversidade e promova igualdade de oportunidades desde os primeiros anos de vida. No quadro 4, apresentam-se as reflexões das profissionais sobre o assunto.

**Quadro 4** – Existem diferenças na forma como meninos e meninas brincam na escola?

PARTICIPANTES	RESPOSTAS
Adriana Alves Silva	“Sim, de acordo com o que é introduzido culturalmente pelas famílias.”
Ana Mae Barbosa	“No geral, as crianças reproduzem o que lhes é ensinado em casa. No entanto, é possível observar que as meninas gostam de brincar de ‘faz-de-conta’ e os meninos de brincar de luta.”

Fonte: autora (2024).

As falas dispostas no quadro 4 refletem percepções sobre a influência cultural e familiar na construção de comportamentos de gênero em crianças, mas também

revelam uma visão que pode reforçar estereótipos tradicionais. A fala da gestora reconheceu que os comportamentos de gênero são mediados culturalmente e que as famílias têm um papel importante na transmissão de normas e valores sobre o que é "adequado" para meninos e meninas.

Essa afirmação alinha-se com a perspectiva teórica de que gênero não é algo inato, mas sim uma construção social, influenciada pelas práticas e discursos que as crianças vivenciam em seus contextos familiares. No entanto, a fala não explorou a possibilidade de que a escola também tenha um papel ativo na desconstrução dessas normas culturais, promovendo práticas mais igualitárias.

A fala de Ana Mae Barbosa identificou que as crianças tendem a reproduzir os comportamentos aprendidos no ambiente familiar. Contudo, ao mencionar que meninas preferem "brincar de 'faz-de-conta'" e que meninos optam por "brincar de luta", foi sugerida uma visão essencialista e estereotipada das preferências infantis. Embora existam padrões observáveis no comportamento das crianças, estas frequentemente refletem normas de gênero socialmente impostas e não necessariamente escolhas genuínas ou inerentes. Por exemplo, meninas podem ser incentivadas a brincar de 'faz-de-conta', porque isso reforça papéis tradicionalmente associados ao cuidado e à criatividade doméstica, enquanto meninos são estimulados a brincar de luta por associações culturais relacionadas com força e competitividade. A fala ignora a possibilidade de que essas preferências sejam moldadas pela socialização diferenciada desde a infância, reforçando comportamentos alinhados com expectativas de gênero tradicionais.

Guacira Lopes Louro (2022) destaca que as práticas educativas, frequentemente, contribuem para a legitimação dos padrões de gênero internalizados no seio familiar e pelo contexto social, consolidando os estereótipos e as hierarquias de gênero estabelecidas.

Ambas as falas reconheceram, em diferentes graus, que a socialização é o principal mecanismo para a transmissão de normas de gênero. As famílias, como primeiros agentes socializadores, têm grande influência nesse processo, mas a escola também desempenha um papel significativo, seja reforçando ou questionando essas normas. A fala da Ana Mae Barbosa pode perpetuar a naturalização de estereótipos ao tratar como "naturais" preferências de brincadeiras que são, na verdade, o resultado de processos culturais e sociais.

Essa visão pode limitar o desenvolvimento das crianças, ao restringir suas

escolhas e experiências com base em normas de gênero. Um desafio importante para pessoas educadoras é criar ambientes onde as crianças tenham liberdade para explorar diferentes brincadeiras e papéis sem que sejam rotuladas ou limitadas pelas expectativas culturais sobre gênero, o que exige uma abordagem consciente e crítica da prática pedagógica. No quadro 5, questionou-se às entrevistadas sobre as medidas tomadas pela escola para evitar as diferenças de gênero, como mostrado a seguir.

**Quadro 5 – A escola faz algo para evitar essas diferenças?**

PARTICIPANTES	RESPOSTAS
Adriana Alves Silva	“Diariamente fazemos observações para que não haja essa diferença.”
Ana Mae Barbosa	“Quando surgem situações onde as crianças apontam as diferenças, que determinada brincadeira ou brinquedo é de menina ou de menino e vice-versa, as professoras fazem as devidas intervenções para que cada criança brinque livremente com o que for do seu interesse.”

**Fonte:** autora (2024).

As falas apresentadas indicam que a escola busca adotar práticas que minimizem a reprodução de estereótipos de gênero nas brincadeiras infantis, promovendo um ambiente de maior liberdade e equidade. No entanto, é importante analisar a profundidade e a intencionalidade dessas intervenções.

A escola parece estar atenta às diferenças de gênero manifestadas nas interações entre as crianças. Essa observação constante sugere um esforço para identificar situações em que as normas culturais de gênero podem influenciar as escolhas e os comportamentos das crianças. O monitoramento diário é um passo importante, pois demonstra uma preocupação ativa em evitar a imposição de normas de gênero. A fala de Adriana Alves Silva não especificou como essas observações se traduzem em ações pedagógicas concretas. A simples observação, sem intervenções intencionais, pode não ser suficiente para desconstruir padrões culturais já internalizados pelas crianças.

A fala da coordenadora indicou uma prática proativa da escola, na qual as professoras intervêm quando percebem que as crianças estão reproduzindo estereótipos de gênero relacionados às brincadeiras ou brinquedos, nesse caso, a

intervenção pedagógica é um aspecto fundamental para promover a liberdade nas brincadeiras e desconstruir visões que associam determinadas atividades exclusivamente a meninos ou meninas. Essa prática demonstra uma intenção de criar um ambiente inclusivo e equitativo. Indica-se que a eficácia dessas intervenções depende da abordagem adotada pelas professoras, assim é necessário que elas expliquem por que essas diferenças não devem limitar as crianças, para que as intervenções sejam educativas e não apenas corretivas.

Segundo uma relevante análise das práticas educativas relacionadas ao gênero, Guacira Lopes Louro (1997) afirma que:

A escola é um dos espaços em que os sujeitos são convocados a assumir posições de gênero e a performar masculinidades e feminilidades; assim, ela se constitui como lugar privilegiado de análise para se perceber como as diferenças de gênero são produzidas e legitimadas (Louro, 1997, p. 21).

As intervenções descritas na segunda fala são essenciais para desconstruir estereótipos de gênero. Elas devem ser consistentes e intencionais, ajudando as crianças a compreender que não há "brincadeiras de menino" ou "de menina", mas sim atividades que podem ser escolhidas livremente, independentemente do gênero. Além das intervenções pontuais, é importante que a escola desenvolva atividades e projetos que abordem a igualdade de gênero de maneira estruturada, criando espaços para reflexão e diálogo com as crianças.

Para que as intervenções sejam realmente eficazes, o corpo docente precisa estar preparado para lidar com questões de gênero de forma crítica e sensível, evitando reforçar estereótipos de maneira não intencional. Indicado pelo quadro 6, apresentam-se as respostas das profissionais sobre a presença de uma ação ou documento específico para a abordagem de relações de gênero na instituição.

**Quadro 6** – A escola tem alguma política ou orientação específica para abordar a questão de gênero?

PARTICIPANTES	RESPOSTAS
Adriana Alves Silva	“Oficial não, apenas planejamentos e formações abordando o tema em questão.”
Ana Mae Barbosa	“Institucionalmente, não há formalmente essa orientação. No entanto, são questões que discutimos nos planejamentos, [e] sempre surgem [debates] na sala de referência para buscar as melhores maneiras de intervir.”

**Fonte:** autora (2024).

As respostas fornecidas pela gestora e pela coordenadora indicaram que a escola não possui uma política formal ou institucionalizada sobre gênero, mas que o tema é abordado de maneira pontual nos planejamentos e formações pedagógicas. Essa abordagem pareceu ser mais orientada por meio de práticas informais e discussões entre a equipe educacional, visando a conscientização e intervenção nas situações que surgem em sala de aula.

Adriana Alves Silva destacou que, embora não haja uma política oficial, o tema de gênero é incluído em planejamentos e formações. Isso sugere que, mesmo sem uma diretriz formal, existe uma preocupação em integrar a questão de gênero de maneira transversal nas atividades escolares. Ana Mae Barbosa também observou que a escola não tem uma orientação formal, mas que o tema é discutido em reuniões de planejamento, sob o intuito de buscar as melhores formas de intervir nas situações que envolvem as questões de gênero nas salas de aula.

Essa situação evidenciou uma prática educativa mais flexível, que, provavelmente, irá carecer de uma política mais estruturada e formalizada no futuro para garantir uma abordagem contínua e consistente sobre o tema de gênero ao longo de toda a formação dos alunos. A literatura aponta a importância de políticas claras e estruturadas nas escolas para lidar com questões de gênero. Segundo Louro (1997), a escola desempenha um papel fundamental na construção das identidades de gênero, sendo essencial que as instituições educacionais adotem práticas pedagógicas explícitas e atualizadas para lidar com as questões de gênero, evitando que estereótipos e preconceitos se perpetuem.

Em um contexto educacional sem políticas formais, a orientação dos educadores e a reflexão constante sobre as práticas pedagógicas são vitais para a promoção de um ambiente inclusivo. Observando-se essa questão, incentivou-se as entrevistadas a dar mais detalhes sobre a formação de profissionais no aspecto de inclusão de discussões sobre relações de gênero e seus estereótipos, sendo os relatos dispostos no quadro 7.

**Quadro 7** – Como a formação do corpo docente inclui discussões sobre gênero e estereótipos de gênero?

PARTICIPANTES	RESPOSTAS
Adriana Alves Silva	“Abordando como pauta sempre que necessário para conhecimento.”

Ana Mae Barbosa	“Os temas das formações são planejados de acordo com as demandas que vão surgindo na escola. O que não impede que sejam abordadas questões relacionadas ao gênero. Contudo no mês de outubro a formação continuada foi sobre essa temática.”

**Fonte:** autora (2024).

As respostas indicam que a formação de docentes na escola aborda questões relacionadas ao gênero e aos estereótipos de gênero de forma flexível e adaptada às necessidades que surgem no ambiente escolar. A gestora afirmou que o tema de gênero é discutido "sempre que necessário para conhecimento", o que sugere que as questões de gênero são abordadas de maneira pontual e conforme surgem demandas específicas no dia a dia escolar, assim indicando uma abordagem mais reativa, que depende das situações vivenciadas na escola para determinar quando e como o tema será tratado.

A coordenadora mencionou que os temas das formações são planejados conforme as demandas da escola, o que também reflete uma abordagem mais adaptativa. No entanto, em relato não apresentado no quadro 7, ela destacou que, em outubro, houve uma formação específica sobre questões de gênero, o que mostra que, embora o tema não tenha uma frequência garantida, ele pode ser abordado de forma mais aprofundada em momentos específicos.

A flexibilidade na abordagem das questões de gênero nas formações de docentes é positiva, pois permite que as necessidades e desafios emergentes sejam tratados de forma mais imediata. No entanto, uma abordagem mais sistemática, com a inclusão contínua de tópicos sobre gênero e estereótipos de gênero nas formações, pode fortalecer a prática pedagógica e garantir que todos os educadores se sintam preparados para lidar com essas questões no cotidiano escolar.

Pesquisas de autores como Guacira Lopes Louro (1997), junto a outros especialistas em Educação e Gênero, ressaltam a importância de uma formação contínua e estruturada para profissionais da Educação, principalmente quando advindos da Pedagogia, permitindo que compreendam e lidem de forma crítica com as normas de gênero que influenciam as práticas pedagógicas e as relações entre discentes e docentes. O questionamento sobre prováveis objetos de resistência para a discussão ou implementação de ações relacionadas a gênero são destacados no

quadro 8.

**Quadro 8** – Você considera que há resistência por parte de pais, corpo professoral ou da comunidade escolar em geral em discutir ou implementar ações relacionadas a gênero?

PARTICIPANTES	RESPOSTAS
Adriana Alves Silva	“Existe resistência por parte de todos, no entanto trabalhamos para desconstruir.”
Ana Mae Barbosa	“No geral, não percebo, porém há uma criança que já demonstra uma forte identidade de gênero que é validada (incentivada) pela família.”

**Fonte:** autora (2024).

As respostas indicam que, em geral, há uma resistência ao tema de gênero por parte de alguns membros da comunidade escolar, mas as gestoras e coordenadoras estão empenhadas em trabalhar para desconstruir essas resistências.

Adriana Alves Silva observou que há resistência por parte de "todos", incluindo pais, corpo professoral e talvez outros membros da comunidade escolar. No entanto, ela destaca que a escola está ativamente trabalhando para "desconstruir" essas resistências, indicando um esforço contínuo de sensibilização e educação sobre o tema. Ana Mae Barbosa mencionou que, no geral, ela não percebe resistência, mas observa um caso específico de uma criança que apresenta uma "forte identidade de gênero" validada e até incentivada pela família. Esse exemplo sugere que, enquanto a escola pode estar promovendo uma abordagem mais inclusiva, as atitudes e crenças familiares ainda podem influenciar significativamente na forma como as crianças entendem e expressam seu gênero.

A resistência à discussão e implementação de ações relacionadas a gênero nas escolas é uma realidade em muitos contextos. As pesquisas de Louro (1997) e Saffioti (1987) apontam que a sociedade em sua totalidade ainda retém muitas ideias conservadoras sobre os papéis de gênero, o que se reflete no ambiente escolar. Assim, as pessoas responsáveis pelos estudantes, membros da equipe docente e membros da comunidade escolar podem sentir desconforto ou até indicar oposição a mudanças que desafiem as normas de gênero tradicionais.

Por outro lado, Foucault (1988) e outros pensadores pós-estruturalistas argumentam que a Educação tem um papel fundamental na desconstrução dessas normas. A resistência muitas vezes surge da falta de informação ou do medo do

desconhecido, mas uma formação contínua e ações pedagógicas claras podem contribuir para a mudança.

Grande parte do corpo docente ou do corpo parental pode não entender as implicações das questões de gênero, ou, simplesmente, ter sido socializado em ambientes com normas rígidas de gênero. Como destacado pela coordenadora, algumas famílias validam uma identidade de gênero tradicional para seus filhos, o que pode entrar em conflito com as abordagens mais inclusivas da escola. Alguns membros da equipe que lecionam na instituição e a gestão podem ter receio de enfrentar conflitos com a comunidade ou com os próprios estudantes ao discutir questões de gênero. O quadro 9 expõe as implicações de um guia de orientação que trabalhe esses aspectos voltados para as relações de gênero no ambiente escolar.

**Quadro 9** – Qual sua opinião sobre a criação de um Guia de Orientações Didáticas e Pedagógicas focado nas relações de gênero? Seria útil para o corpo docente?

PARTICIPANTES	RESPOSTAS
Adriana Alves Silva	“Acho muito interessante, útil e providencial no âmbito escolar. Seria útil para auxiliar os professores nas suas intervenções.”
Ana Mae Barbosa	“Creio que sim, porque existem situações em que as professoras são pegadas de surpresa e ficam sem saber a melhor maneira de agir ou intervir.”

Fonte: autora (2024).

Ambas as respostas das gestora e da coordenadora indicaram que tal guia seria útil para oferecer diretrizes claras sobre como lidar com as questões de gênero nas salas de aula, especialmente em situações inesperadas. Adriana Alves Silva destacou que a criação de um guia seria interessante, útil e providencial no ambiente escolar, pois serviria como um suporte para os docentes em suas intervenções pedagógicas, promovendo uma abordagem mais consistente e segura sobre o tema de gênero. Ana Mae Barbosa enfatizou que, em algumas situações, as professoras podem se sentir despreparadas ou sem saber como intervir, o que sugere que um guia poderia fornecer ferramentas práticas para lidar com questões delicadas de gênero de forma mais eficaz, evitando reações impulsivas ou inadequadas.

Um guia bem estruturado pode fornecer diretrizes práticas e sugestões para abordar questões de gênero, garantindo que profissionais da Educação estejam preparados para lidar com situações diversas, como estereótipos ou expressões de

identidade de gênero. Pode ser um instrumento de formação contínua, ajudando estes profissionais a refletirem sobre suas próprias atitudes e práticas em relação ao gênero e a promoverem um ambiente inclusivo. Oferecendo estratégias específicas, o guia ajudaria a evitar falhas em momentos críticos, como a necessidade de intervir em brincadeiras ou em discussões que envolvam preconceito de gênero. Destaca-se que é de extrema importância também a estratégia utilizada para a implementação de tal guia na instituição, visando situações em que possam ser melhor absorvidos pela equipe pedagógica, os relatos sobre tal aspecto são revelados no quadro 10.

**Quadro 10** – Como você acredita que um guia assim poderia ser implementado na escola?

PARTICIPANTES	RESPOSTAS
Adriana Alves Silva	“Nas formações, com a equipe pedagógica e com a comunidade escolar.”
Ana Mae Barbosa	“Creio que sim.”

**Fonte:** autora (2024).

A implementação de um Guia de Orientações Didáticas e Pedagógicas sobre Gênero nas escolas pode ser feita de maneira estratégica e gradual, garantindo que todos os membros da comunidade escolar, desde equipe educacional até familiares, estejam envolvidos e capacitados para lidar com as questões de gênero de forma construtiva e inclusiva.

A gestora sugere que a implementação do guia deve ocorrer nas formações da equipe pedagógica e com a comunidade escolar. Essa abordagem é fundamental, pois garante que tanto o grupo professoral quanto a gestão, funcionários e até familiares tenham um entendimento comum sobre como abordar questões de gênero de maneira positiva. Além disso, ao incluir a comunidade escolar, o guia pode ajudar a fortalecer a colaboração entre escola e famílias, permitindo uma intervenção mais eficaz no contexto escolar e fora dele.

A coordenadora, ao concordar com a implementação, também sublinha que uma introdução clara e bem estruturada durante as formações pode preparar docentes para enfrentar situações diversas de gênero nas salas de aula, promovendo uma cultura escolar mais inclusiva.

O guia pode ser integrado às formações pedagógicas regulares, onde a

equipe seria treinada sobre como reconhecer e lidar com estereótipos de gênero e promover práticas inclusivas no ambiente escolar. *Workshops* ou seminários periódicos também poderiam ser realizados, incentivando a reflexão crítica sobre como as práticas educacionais podem contribuir para a desconstrução das normas de gênero. Reuniões parentais e com a comunidade podem ser promovidas para discutir a importância de uma abordagem inclusiva de gênero, envolvendo também os familiares no processo de desconstrução de estereótipos. O guia pode ser compartilhado com a comunidade escolar (corpo discente, seus responsáveis, e funcionários), garantindo que todos entendam a importância da igualdade de gênero e como isso pode ser aplicado tanto dentro quanto fora da escola.

A implementação do guia deve ser acompanhada por uma avaliação contínua, onde a equipe educacional (membros docentes e da gestão) possa refletir sobre a eficácia das práticas adotadas e ajustar as estratégias conforme necessário. Isso pode incluir *feedback* de estudantes e responsáveis sobre como as questões de gênero estão sendo abordadas na escola. O guia também poderia ser integrado ao currículo de maneira transversal, abordando o tema de gênero nas disciplinas de forma contextualizada, como História, Literatura, Ciências e Artes, ajudando a construir uma visão mais crítica e inclusiva entre os alunos.

Pesquisas sobre gênero na Educação indicam que a formação docente contínua é essencial para que as questões de gênero sejam discutidas de forma ampla e eficaz. Louro (1997) e Petraglia (2017) enfatizam que os profissionais de Educação devem ser capacitados para lidar com as complexidades de gênero e para criar um ambiente escolar que respeite as diferenças. Além disso, uma abordagem interdisciplinar e o envolvimento da comunidade escolar, conforme sugerido por Saffioti (1987), são estratégias eficazes para a implementação bem-sucedida de políticas de gênero na escola.

### 5.3.2.2 As professoras

As vozes das docentes são fundamentais para entender suas necessidades e desafios no contexto escolar. Nesse sentido, explicita-se como as professoras da Educação Infantil conduzem suas práticas pedagógicas, considerando as relações de gênero no ambiente escolar. Esse enfoque permite compreender as diferentes abordagens que o grupo professoral utiliza ao tratar as questões de gênero, refletindo sobre como essas práticas podem influenciar o desenvolvimento e as interações das

crianças desde a primeira infância. Essa perspectiva é essencial para construir uma educação mais inclusiva e igualitária, em que as práticas pedagógicas considerem a desconstrução de estereótipos de gênero e promovam um ambiente mais livre de preconceitos.

É fundamental destacar o papel dessas práticas no desenvolvimento das crianças durante essa fase essencial de suas vidas. Assim, apresentam-se as entrevistas com as professoras da escola, que foram identificadas pelos pseudônimos de Maria Carmem Barbosa, Maria Montessori, Loris Malaguzzi e Catherine Snow. Após a exposição do quadro 11, analisa-se a primeira questão feita às professoras. Destaca-se que as perguntas destinadas às profissionais são similares às destinadas anteriormente à coordenadora e à gestora.

**Quadro 11 – Conceito de gênero na Educação Infantil**

PARTICIPANTES	RESPOSTAS
Maria Carmem Barbosa	“É a formação da criança desde o seu nascimento, desenvolvimento dentro da barriga da mãe, seu âmbito familiar e social, a criação, regras, conceitos religiosos, culturais e outros.”
Maria Montessori	“Compreendo que cada um tem sua individualidade e que as interações são necessárias, não agrupo brinquedos por gênero e não interiro na escolha dos brinquedos, assim como a relação que a sociedade embutiu durante anos que cores tem gênero. Interfiro mais na questão dos banheiros.”
Loris Malaguzzi	“Uma construção social e educativa sobre o que se é considerado entre masculino e feminino”.
Catherine Snow	“Respeito e inclusão entre meninos e meninas, superando as práticas culturais associadas ao sexo.”

**Fonte:** autora (2024).

A resposta da Maria Carmem Barbosa reflete uma visão tradicional do desenvolvimento infantil, atrelada a fatores biológicos e culturais. Ela destacou o papel do ambiente familiar e social na formação da identidade de gênero. Embora traga aspectos válidos, a resposta não abordou diretamente o conceito de gênero enquanto construção social, como proposto por teóricas como Judith Butler (2006), que discute o gênero como um processo performativo, distante de determinismos

biológicos.

A abordagem da Maria Montessori demonstrou uma tentativa de neutralizar estereótipos de gênero. A professora enfatizou a individualidade e promoveu a liberdade de escolha, alinhando-se a práticas pedagógicas que buscam desconstruir normas impostas pela sociedade, como as associações entre cores e/ou brinquedos e gênero. Essa postura está em diálogo com os estudos de gênero contemporâneos, que criticam a reprodução de papéis fixos e incentivam práticas educativas mais inclusivas e equitativas.

A definição de Loris Malaguzzi alinha-se diretamente aos referenciais pós-estruturalistas, como os de Scott (1995) e Butler (1998), que veem o gênero como uma categoria social construída, responsável por organizar as relações humanas e influenciar na percepção do que é ser masculino ou feminino. A resposta destaca a dimensão educativa do conceito, sugerindo que a escola desempenha um papel crucial na desconstrução de normas de gênero.

A resposta da Catherine Snow enfatizou o respeito e a inclusão, pilares fundamentais da Educação Infantil. Ao mencionar a superação das práticas culturais associadas ao sexo, a professora pareceu propor uma abordagem que visa ultrapassar os limites impostos por normas tradicionais. Esse ponto de vista está em sintonia com os princípios de equidade e justiça social, frequentemente discutidos em políticas educacionais progressistas.

A compreensão do conceito de gênero na Educação Infantil varia entre as professoras, mas há elementos comuns e divergentes:

- Algumas professoras (Maria Carmem Barbosa e Loris Malaguzzi) reconhecem os aspectos socioculturais e educacionais na formação de gênero, enquanto outras (Maria Montessori e Catherine Snow) destacam a importância de práticas inclusivas no cotidiano escolar.
- A prática de não reforçar estereótipos de gênero, mencionada por Maria Montessori e Catherine Snow, reflete uma preocupação crescente com a promoção da equidade nas interações e nos materiais pedagógicos.

De acordo com estudiosos como Judith Butler (2001) e Joan Scott (1995), o gênero é uma construção social que vai além de fatores biológicos, sendo moldado por normas culturais, práticas discursivas e relações de poder. A abordagem crítica na Educação Infantil, como defendida por autores como Paulo Freire (1996), sugere que a escola deve ser um espaço para a desnaturalização de desigualdades e a

promoção da autonomia das crianças.

Assim, as professoras que buscam neutralizar estereótipos e valorizar a individualidade das crianças contribuem para uma educação mais equitativa, alinhada às discussões teóricas contemporâneas sobre gênero. No quadro 12, apresentam-se os principais relatos sobre a percepção de divergências no comportamento de meninos e meninas sobre seu comportamento em sala de aula pelas professoras entrevistadas.

**Quadro 12** – Você já percebeu alguma diferença na forma como meninos e meninas se comportam ou interagem durante as atividades na sala de aula?

PARTICIPANTES	RESPOSTAS
Maria Carmem Barbosa	“Sim, cada criança tem seu jeito particular de ser, assim como as suas respectivas famílias. As mesmas se comportam de acordo com sua formação familiar.”
Maria Montessori	“Na minha turma, inicialmente houve, alguns comentários de que certos objetos eram de meninas ou meninos, porém durante as interações, hoje não há mais diferença.”
Loris Malaguzzi	“Percebemos que existe uma questão cultural no comportamento das crianças sobre a diferenciação e divisão de meninos e meninas – na forma de brincar/ no próprio brinquedo- e no modo de se comportar socialmente.”
Catherine Snow	“Não.”

**Fonte:** autora (2024).

As respostas das professoras destacaram diferentes percepções e experiências sobre os comportamentos de meninos e meninas na sala de aula, indicando a influência de fatores culturais, sociais e pedagógicos na interação das crianças. A seguir, analisou-se cada resposta com base em teorias e reflexões sobre Gênero e Educação.

A resposta de Maria Carmem Barbosa enfatizou a individualidade das crianças e atribuiu o comportamento ao contexto familiar. Essa visão alinha-se à perspectiva sociocultural, que considera a família e o ambiente como agentes primários na construção das normas de gênero. No entanto, ao focar exclusivamente na família, ignora-se a influência das interações escolares e das normas implícitas

no ambiente educativo, como apontado por autores como Guacira Lopes Louro (1997).

O relato dado por Maria Montessori sugeriu que a professora reconheceu a presença inicial de estereótipos de gênero entre os alunos, mas conseguiu desconstruí-los ao longo do tempo por meio das interações. Essa experiência está alinhada a práticas pedagógicas que visam a neutralização dos papéis de gênero, como proposto por Connell (2005), que defende a necessidade de intervenções educativas para superar normas culturais que reforçam desigualdades.

Loris Malaguzzi reconheceu explicitamente a dimensão cultural e social na construção das diferenças de comportamento entre meninos e meninas. Essa perspectiva dialoga com os estudos de gênero contemporâneos, que entendem tais diferenças como resultado de aprendizagens sociais e não como características intrínsecas ou naturais. Essa visão também é corroborada por Judith Butler (2006), que afirma que o gênero é um processo contínuo de construção.

A resposta simples e direta de Catherine Snow sugere que ela não percebe diferenças de comportamento entre meninos e meninas em sua sala de aula. Essa percepção pode estar associada a um ambiente onde as interações são menos influenciadas por normas de gênero ou, possivelmente, a uma falta de atenção para comportamentos sutis que refletem essas normas. Estudos como os de Scott (1995) indicam que, mesmo em contextos aparentemente neutros, normas de gênero podem estar operando de forma implícita.

As professoras Maria Carmem Barbosa e Loris Malaguzzi destacam a influência das normas culturais e familiares, reforçando que o comportamento infantil reflete os valores sociais que permeiam os ambientes de convivência. Maria Montessori exemplifica como a interação escolar pode ser um espaço para questionar e desconstruir estereótipos de gênero, promovendo maior equidade.

Catherine Snow, ao não perceber diferenças, pode indicar que a prática em sua sala de aula é igualitária, contudo a falta de percepção de desigualdades não implica necessariamente na ausência delas. O quadro 13 apresenta mais detalhes sobre a visão das entrevistadas sobre sua importância para o ambiente escolar em relação às relações de gênero.

**Quadro 13** – Como você vê o papel da equipe pedagógica na desconstrução de estereótipos de gênero na Educação Infantil?

PARTICIPANTES	RESPOSTAS
Maria Carmem Barbosa	“O nosso papel principal é sensibilizar as nossas crianças aos acontecimentos, conhecimentos do mundo atual. Mudando, às vezes, com o novo olhar.”
Maria Montessori	“O mediador em rodas de conversa, do qual estar atento a casos de alguma criança passar por situações de ser “proibida” de brincar com algo porque não é apropriado a seu gênero ou de situações de bullying.”
Loris Malaguzzi	“É fundamental o papel do professor, pois a partir das práticas educativas podemos trabalhar desde cedo a desconstrução através do respeito às diferenças, da diversidade cultural, racismo, refletindo sobre o respeito independente de gênero e sexualidade.”
Catherine Snow	“Através de conversas para melhor compreensão do tema.”

**Fonte:** autora (2024).

As respostas das professoras destacam diferentes perspectivas sobre o papel da comunidade educacional na desconstrução de estereótipos de gênero na Educação Infantil. Por exemplo, a resposta de Maria Carmem Barbosa sugere que a professora percebeu o papel do educador como alguém que expande as perspectivas das crianças, promovendo reflexões críticas sobre normas sociais e culturais.

Embora não explicita estratégias específicas para desconstruir estereótipos, a ideia de oferecer um "novo olhar" pode ser interpretada como uma tentativa de desafiar normas estabelecidas. Judith Butler (2001) argumenta que as normas culturais, incluindo estereótipos de gênero e identidade, são construídas performativamente e podem ser subvertidas por meio de práticas críticas que expõem suas artificialidades.

Essa abordagem também dialoga com o conceito de educação crítica proposto por Henry Giroux (1997), no qual o ambiente escolar se torna um espaço para questionar narrativas hegemônicas e criar condições para a emancipação dos sujeitos. Assim, o "novo olhar" defendido pela professora Maria Carmem Barbosa pode ser compreendido como uma prática pedagógica que visa desconstruir padrões opressores e estimular a reflexão crítica sobre as identidades e suas construções

sociais.

Maria Montessori enfatizou o papel do profissional da Educação como um mediador atento, especialmente em contextos de interação social, como brincadeiras e rodas de conversa. Essa visão prática é fundamental, pois reconhece que estereótipos de gênero, frequentemente, se manifestam nas dinâmicas sociais. Essa abordagem está alinhada a teóricos como Connell (2005), que destacam a importância da intervenção ativa do corpo educacional na desconstrução de normas que reproduzem desigualdades.

A resposta de Loris Malaguzzi ampliou a discussão, integrando a questão de gênero com outros eixos de desigualdade, como diversidade cultural e racismo. A professora enfatizou a interseccionalidade no trabalho pedagógico, reconhecendo que as diferenças de gênero estão interligadas a outras dimensões da identidade e desigualdade social. Essa visão é consistente com os estudos de Guacira Lopes Louro (2022), que propõe uma educação que valorize a diversidade e desafie padrões normativos.

Catherine Snow propôs um método simples: conversas. Embora essa abordagem seja válida, sua eficácia depende de como esses diálogos são conduzidos. A literatura utilizada na pesquisa indicou que discussões bem planejadas, guiadas por perguntas abertas e exemplos concretos, podem ajudar as crianças a refletir sobre normas de gênero de maneira crítica e respeitosa.

As professoras, especialmente Maria Montessori e Catherine Snow, destacaram a mediação como estratégia principal para abordar estereótipos de gênero, indicando que o diálogo é uma ferramenta essencial para a transformação social na sala de aula. Loris Malaguzzi apontou para uma abordagem mais ampla, considerando a interseccionalidade e a necessidade de conectar questões de gênero a outros temas de diversidade e respeito. Maria Carmem Barbosa enfatizou a necessidade de um "novo olhar", indicando a importância de atualizar práticas pedagógicas para se alinhar aos debates contemporâneos sobre gênero.

O papel da equipe pedagógica na desconstrução de estereótipos de gênero vai além da mediação de conflitos ou diálogos pontuais. Ela envolve a criação de práticas educativas intencionais que promovam a equidade de gênero, a valorização da diversidade e o respeito às diferenças desde cedo. Isso requer formação contínua e um olhar crítico para as próprias práticas pedagógicas, garantindo que o ambiente escolar seja um espaço inclusivo e transformador. No quadro 14, evidencia-se a

resposta dada pelas professoras quando interrogadas sobre a demonstração e reação das crianças quando reproduzem comportamentos estereotipados de gênero.

**Quadro 14** – Em que situações as crianças demonstram comportamentos estereotipados em relação ao gênero? Como você reage a esses comportamentos?

PARTICIPANTES	RESPOSTAS
Maria Carmem Barbosa	“Nas brincadeiras livres, direcionadas, atividades escolares, festas, festivais.... Sempre conversando e orientando as crianças.”
Maria Montessori	“Geralmente, nas brincadeiras e escolhas de brinquedos. Dependendo da situação, conversamos todos, busco saber o que compreendem e faço intervenções apresentando argumentos que colaborem com o respeito às escolhas.”
Loris Malaguzzi	“No momento das brincadeiras, é notório a diferença, e muitas vezes, o preconceito, sempre reforçamos as regras e os combinados.”
Catherine Snow	Não respondeu.

Fonte: autora (2024).

As respostas das professoras evidenciaram situações em que os comportamentos estereotipados de gênero se manifestam, além das estratégias adotadas para enfrentá-los. Maria Carmem Barbosa identificou uma ampla gama de contextos, desde brincadeiras até eventos escolares, nos quais os estereótipos aparecem. Sua estratégia de diálogo e orientação contínua reflete uma abordagem pedagógica que busca desenvolver a consciência crítica. Contudo, não detalha como essas conversas são conduzidas ou se estas incluem reflexões mais profundas sobre as raízes históricas e culturais dos estereótipos.

Nesse sentido, a perspectiva de Joan Scott (2018) é útil, ao enfatizar que o gênero é visto como um elemento constitutivo das relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e que as normas de gênero são indicadas também como um meio primário de significar relações de poder. A abordagem dialógica poderia ser enriquecida ao explorar como essas relações de poder moldam os estereótipos e se reproduzem no ambiente escolar.

Maria Montessori, por sua vez, destacou os momentos de brincadeiras e

escolhas de brinquedos como situações emblemáticas em que normas de gênero se manifestam. Sua postura dialógica e reflexiva, envolvendo toda a turma em discussões, está alinhada aos princípios de uma educação que promove a desconstrução crítica. Essa prática é coerente com a proposta de Scott (1995), que aponta a importância de problematizar as normas para revelar as hierarquias de poder subjacentes.

Loris Malaguzzi reconhece que as brincadeiras, frequentemente, expõem preconceitos de gênero e, em decorrência disso, busca utilizar estratégias de reforço de “regras e combinados” para promover respeito e segurança. Contudo, para ser mais transformadora, essa abordagem precisaria ser complementada por práticas pedagógicas que questionem as normas sociais e incentivem a empatia e a reflexão crítica sobre o papel do gênero nas interações cotidianas.

Por fim, a ausência de resposta da Catherine Snow pode refletir a dificuldade em abordar questões de gênero de forma estruturada, reforçando a necessidade de formação continuada. Scott (1995) destaca que a análise crítica do gênero exige um esforço consciente para desnaturalizar as normas frequentemente percebidas como neutras ou inevitáveis, o que reforça a importância de preparar profissionais da Educação, sobretudo da Pedagogia, para enfrentar essas questões no ambiente escolar. Essa observação é posteriormente refletida no quadro 15.

**Quadro 15** – Você já recebeu alguma formação ou orientação sobre como lidar com questões de gênero na Educação Infantil?

PARTICIPANTES	RESPOSTAS
Maria Carmem Barbosa	“Sim, e sempre procuro novos conhecimentos específicos/profissionais sobre o assunto citado.”
Maria Montessori	“Sim, como o tema: brinquedos e brincadeiras tem gênero?”
Loris Malaguzzi	“Não.”
Catherine Snow	Não respondeu

**Fonte:** autora (2024).

As respostas das professoras sobre formação ou orientação acerca de questões de gênero na Educação Infantil revelam disparidades significativas no preparo e interesse profissional relacionado ao tema. Por exemplo, Maria Carmem

Barbosa demonstrou um compromisso contínuo com a formação e atualização sobre questões de gênero, o que reflete uma postura proativa e crítica.

A busca constante por conhecimento sinalizada pelo corpo pedagógico é fundamental, dado que a Educação Infantil é uma fase crucial para trabalhar temas relacionados à equidade de gênero. Essa atitude alinha-se às ideias de Paulo Freire (1996), que defende o educador como um "eterno aprendiz", sempre aberto a novas perspectivas e desafios.

A resposta de Maria Montessori destacou que ela teve acesso a uma formação específica relacionada à desconstrução de estereótipos em contextos lúdicos. Este tipo de capacitação é essencial, pois as brincadeiras e brinquedos frequentemente reforçam normas de gênero na infância. A abordagem está alinhada a teóricos, como Guacira Lopes Louro (2022), que ressaltam a importância de práticas pedagógicas críticas que questionem as construções sociais de gênero.

Na resposta da Loris Malaguzzi, percebeu-se a ausência de formação ou orientação formal, evidenciando um déficit na preparação de profissionais da Educação para lidar com questões de gênero. Essa lacuna contribui para a perpetuação de estereótipos, ainda que de forma não intencional, reforçando a necessidade de incluir a temática de gênero nos programas de formação inicial e continuada. Simone de Beauvoir (1980, p. 58) argumenta que “não se nasce mulher, torna-se mulher”, destacando que os papéis de gênero são construções sociais. Essa perspectiva sublinha a importância de práticas educativas que questionem as normas impostas e promovam reflexões críticas desde a infância.

Beauvoir (1980) defende que a Educação deve ser um espaço de desconstrução de desigualdades estruturais, possibilitando que crianças e educadores compreendam como os papéis de gênero são naturalizados e reproduzidos ao longo da vida. Incorporar essa abordagem na formação docente pode capacitar profissionais a identificar e confrontar preconceitos de gênero, criando um ambiente escolar mais inclusivo e equitativo. Enquanto as professoras Maria Carmem Barbosa e Maria Montessori tiveram acesso a alguma formação e demonstraram interesse pelo tema, as professoras Loris Malaguzzi e Catherine Snow não indicaram o mesmo nível de preparo. Essa disparidade pode refletir tanto diferenças nas oportunidades de formação quanto no interesse ou percepção da relevância do tema.

A experiência de formação relatada por Maria Montessori é específica e prática, enquanto Maria Carmem Barbosa busca constantemente novos

conhecimentos. Ambas as abordagens são complementares e mostram a importância de integrar teoria e prática nas formações.

A ausência de formação, relatada por Loris Malaguzzi, e a falta de resposta da Catherine Snow, reforçam a urgência de incluir temas de gênero como parte obrigatória da formação docente, seja inicial ou continuada.

A formação sobre gênero na Educação Infantil ainda não é uma realidade universal entre pessoas que lecionam, como evidenciado pelas respostas. Enquanto algumas educadoras entrevistadas demonstram preparo e engajamento, outras carecem de suporte ou não consideram a questão uma prioridade. A inclusão de temas de gênero na formação docente é imprescindível para promover práticas pedagógicas mais equitativas e combater os estereótipos de gênero desde a infância. O quadro 16 apresenta relatos próximos a esse conceito.

**Quadro 16** – Que tipo de suporte ou capacitação você acha necessário para abordar as questões de gênero de forma eficaz na Educação Infantil?

PARTICIPANTES	RESPOSTAS
Maria Carmem Barbosa	“Parceria família x escola, palestras formativas e formação continuada.”
Maria Montessori	“Inicialmente, é necessário uma palestra com as famílias.”
Loris Malaguzzi	“Formação, palestras, grupos de estudo etc.”
Catherine Snow	Não respondeu.

Fonte: autora (2024).

As respostas refletem diferentes abordagens para o suporte ou capacitação dos educadores e das famílias em relação às questões de gênero na Educação Infantil. Maria Carmem Barbosa destacou a parceria entre família e escola como um elemento essencial para a abordagem de questões de gênero. Essa colaboração é fundamental, pois o ambiente familiar desempenha um papel crucial na formação das percepções de gênero. Além disso, ela sugere a realização de palestras formativas e formação continuada, iniciativas essenciais para que o grupo pedagógico da instituição permaneça sempre atualizado e capacitado para lidar com essas questões de forma crítica e reflexiva.

Essa visão está alinhada com os princípios defendidos por Bell Hooks (2013),

que ressalta que a Educação é um espaço político e transformador, onde práticas pedagógicas podem desestabilizar estruturas opressoras, incluindo as relacionadas ao gênero. Hooks (2013) argumenta que uma abordagem reflexiva e dialógica na Educação permite que as instituições escolares e as famílias trabalhem juntas para desconstruir normas de gênero e promover uma sociedade mais equitativa. A formação continuada proposta por Maria Carmem Barbosa é coerente com essa perspectiva ao criar oportunidades para integrar o debate sobre gênero nas práticas pedagógicas de maneira crítica e dinâmica.

Maria Montessori acredita que o primeiro passo seria envolver diretamente as famílias, oferecendo palestras educativas. O envolvimento das famílias é crucial para haver um alinhamento entre os valores e práticas da escola e da casa. Muitas vezes, os estereótipos de gênero são reforçados dentro do núcleo familiar, e essa formação pode ajudar os pais a refletirem sobre como suas atitudes e expectativas influenciam as escolhas e o desenvolvimento de seus filhos. A formação de famílias é uma estratégia que pode criar um ambiente mais harmonioso entre casa e escola, como sugerido por teóricos, como Louro (2000), que enfatizam a importância de se trabalhar gênero de forma integrada na comunidade escolar.

Loris Malaguzzi sugeriu uma combinação de formação e grupos de estudo como estratégias para abordar as questões de gênero. Grupos de estudo são uma excelente forma de promover uma reflexão coletiva entre profissionais da Pedagogia e da Educação, permitindo que compartilhem experiências e desenvolvam práticas pedagógicas mais críticas. A formação de grupos de estudo pode facilitar a troca de conhecimento entre colegas e fortalecer a prática pedagógica reflexiva. Além disso, palestras podem trazer teorias e novas perspectivas sobre gênero, ajudando o corpo docente a expandir sua compreensão sobre as questões envolvidas.

A ausência de resposta da Catherine Snow pode indicar a falta de reflexão sobre a questão ou um desconhecimento da importância da formação continuada e do suporte necessário. Isso reforça a necessidade de sensibilização contínua sobre a importância do tema de gênero, não apenas para os profissionais da área, mas também para as instituições e políticas educacionais.

Tanto Maria Carmem Barbosa quanto Maria Montessori destacam a importância de envolver as famílias nas discussões sobre gênero. Isso é crucial, pois os estereótipos de gênero muitas vezes são reforçados em casa e a escola tem o papel de conscientizar os pais e ajudá-los a repensar certos comportamentos.

A formação contínua, mencionada por Maria Carmem Barbosa e por Loris Malaguzzi, é essencial para garantir que profissionais que lecionam na Educação Infantil desenvolvam uma prática pedagógica crítica e transformadora. Isso inclui tanto capacitações formais, quanto grupos de estudo que promovem a reflexão e a troca de experiências.

A proposta de grupos de estudo, combinada com palestras, como sugerido pela Loris Malaguzzi, integra a teoria à prática, permitindo que a equipe pedagógica não apenas compreendam os conceitos de gênero, mas também desenvolvam estratégias práticas para abordar esses temas no cotidiano escolar.

Para abordar as questões de gênero de forma eficaz na Educação Infantil, é necessário investir em capacitações continuadas para os profissionais que lecionam na instituição, promover palestras e grupos de estudo, e envolver as famílias no processo educativo. Essas estratégias garantem que o corpo docente cresça em um ambiente mais consciente e crítico em relação às questões de gênero, e permitem que o corpo docente desempenhe um papel ativo na desconstrução de estereótipos, promovendo um espaço de respeito e equidade, como refletido no quadro 17.

**Quadro 17** – Como você percebe a influência da família e da cultura local na forma como as crianças entendem o gênero?

PARTICIPANTES	RESPOSTAS
Maria Carmem Barbosa	“O assunto precisa ser mais trabalhado, orientado sobre as suas reais finalidades.”
Maria Montessori	“Dependendo do caso, tem famílias bem rígidas e, de certo modo, geram na criação certas recomendações do que pertence a meninos e meninas.”
Loris Malaguzzi	“Fundamental. A família é o primeiro alicerce da vida da criança e precisa preparar o filho para viver em sociedade e respeitar todos independente de gênero, raça, classe social.”
Catherine Snow	Não respondeu.

**Fonte:** autora (2024).

As respostas das professoras refletem como elas percebem a influência da família e da cultura local na formação da compreensão das crianças sobre gênero. Maria Carmem Barbosa reconheceu a importância do tema, mas ressaltou que ele

precisa ser aprofundado e orientado de forma clara para as crianças. Isso reflete a compreensão de que gênero não é apenas um tema pontual, mas um aspecto a ser explorado criticamente, tanto no ambiente escolar, quanto no contexto familiar. A influência da família e da cultura local na formação das percepções de gênero deve ser trabalhada de maneira contínua, promovendo reflexões sobre papéis e estereótipos.

Essa perspectiva encontra eco nas ideias de Judith Butler (2001), que argumenta que as normas de gênero são construídas performativamente e reforçadas por práticas sociais e culturais. Butler (1998) destaca que a desconstrução dessas normas exige intervenções que questionem as expectativas impostas por essas estruturas, tanto na esfera pública, quanto na privada. Incorporar este olhar crítico na Educação permite que crianças e famílias reavaliem e ressignifiquem os papéis de gênero, promovendo maior equidade e liberdade de expressão identitária.

Maria Montessori observou que, em algumas famílias, existe uma rigidez nas expectativas sobre os comportamentos de meninos e meninas, com definições claras sobre o que é "adequado" para cada gênero. Tal aspecto reflete a influência cultural da família, que frequentemente reforça estereótipos de gênero por meio de práticas cotidianas e expectativas de comportamento. Essa visão, alinhada com as normas tradicionais, pode limitar as possibilidades de desenvolvimento das crianças e influenciar suas escolhas e interações sociais. A escola tem o papel de proporcionar um espaço de reflexão e desconstrução desses estereótipos, como sugerido por Louro (2000).

A professora Loris Malaguzzi vê a família como a base fundamental na formação das primeiras concepções de gênero, refletindo a ideia de que as crianças internalizam os ensinamentos sobre gênero, raça e classe social desde muito cedo no ambiente familiar. Para que as crianças possam viver de forma igualitária e respeitosa, a família deve prepará-las para interagir com a diversidade presente na sociedade. Esse ponto está em sintonia com os estudos de Judith Butler (1990), que argumenta que o comportamento de gênero é performativo e é aprendido desde a infância, com influências significativas do ambiente familiar e cultural.

A falta de resposta de Catherine Snow pode indicar que ela não percebe a família e a cultura local como influências significativas, ou pode ser uma falta de reflexão sobre o impacto dessas questões no desenvolvimento das crianças. Isso destaca a importância de sensibilizar a equipe pedagógica sobre como essas

influências moldam a percepção de gênero nas crianças.

As respostas adquiridas indicaram que a família tem um papel crucial na formação inicial das concepções de gênero. A rigidez familiar, mencionada por Maria Montessori, pode reforçar estereótipos de gênero, enquanto uma abordagem mais flexível e inclusiva, como sugerido por Loris Malaguzzi, pode facilitar o desenvolvimento de uma compreensão mais equitativa sobre gênero. A família é, sem dúvida, a primeira escola das crianças, e suas normas culturais e sociais impactam diretamente no entendimento das crianças sobre o que é "adequado" para meninos e meninas.

A cultura local também influencia nas percepções de gênero, muitas vezes alinhando-se às normas tradicionais e limitando as opções das crianças. Como instituição de aprendizado e socialização, a escola, ao reconhecer essas influências, pode trabalhar para desconstruir estereótipos e promover um ambiente mais inclusivo e igualitário, em colaboração com as famílias.

A escola desempenha um papel crucial na sensibilização das famílias para as questões de gênero e na promoção de um ambiente educativo que desafie os estereótipos. Práticas pedagógicas fundamentadas no diálogo e na reflexão crítica sobre as normas de gênero são ferramentas essenciais para esse processo, por isso, a intervenção pedagógica, como defendido por Simone de Beauvoir (1980), deve questionar as construções sociais que naturalizam papéis de gênero, permitindo que docentes e familiares compreendam que (Beauvoir, 1980, p. 58) “não se nasce mulher, torna-se mulher”.

Essa abordagem acentua a importância de criar uma consciência coletiva sobre as questões de gênero, desafiando as normas que perpetuam desigualdades. Beauvoir (1980) argumenta que a Educação pode ser um meio poderoso para desconstruir essas hierarquias, promovendo práticas que valorizem a liberdade e a igualdade nas relações sociais.

A família e a cultura local desempenham papéis determinantes na formação das concepções de gênero das crianças. A percepção de gênero é moldada, inicialmente, pelo ambiente familiar, que pode ser mais ou menos rígido em relação aos papéis de gênero, assim a escola tem o desafio de trabalhar de forma colaborativa com as famílias para desconstruir estereótipos e promover uma compreensão de gênero mais inclusiva, igualitária e respeitosa, criando ambientes que favoreçam a diversidade e o respeito mútuo.

No quadro 18, questionou-se às professoras sobre os desafios enfrentados durante a iniciativa de buscar alinhar as práticas escolares com as expectativas trazidas pelas famílias em relação ao gênero.

**Quadro 18** – Quais desafios você encontra ao tentar alinhar as práticas escolares com as expectativas das famílias em relação ao gênero?

PARTICIPANTES	RESPOSTAS
Maria Carmem Barbosa	“A formação de cada família, sua religião, seu entendimento com relação ao assunto.”
Maria Montessori	Não respondeu.
Loris Malaguzzi	Não respondeu.
Catherine Snow	“Não.”

**Fonte:** autora (2024).

As respostas das professoras apontam diferentes percepções sobre os desafios de alinhar as práticas escolares com as expectativas das famílias em relação ao gênero. Maria Carmem Barbosa apontou que um dos principais desafios é a diversidade nas formações familiares, que inclui questões como religião e valores culturais.

Tal ponto reflete a realidade de que as famílias têm diferentes perspectivas sobre o que é adequado ou não em relação aos papéis de gênero. Algumas podem ter visões mais tradicionais ou conservadoras, enquanto outras adotam posturas mais progressistas. Esse é um desafio significativo para profissionais da Educação, pois é necessário respeitar as crenças familiares ao mesmo tempo que se busca promover uma educação inclusiva e livre de estereótipos. Esse dilema exige que docentes desempenhem o papel de mediadores entre os valores familiares e as necessidades de uma educação igualitária.

A abordagem dialógica proposta por Paulo Freire (1996) sobre a prática educativa pode ser útil nesse contexto, mas também é enriquecida pelas perspectivas feministas que enfatizam a importância de um diálogo inclusivo e transformador. Judith Butler (1998) argumenta que a Educação deve questionar as normas de gênero e suas imposições sociais, permitindo que o grupo docente e o grupo parental desenvolvam uma compreensão crítica sobre as dinâmicas de poder que influenciam

a construção das identidades de gênero.

A falta de resposta das professoras Maria Montessori e Loris Malaguzzi pode indicar que elas não percebem desafios significativos nesse alinhamento ou que, por algum motivo, não se sentem preparadas para discutir esses obstáculos. Entretanto, isso também pode indicar uma falta de reflexão sobre o tema, o que realça a necessidade de sensibilização contínua da equipe pedagógica para as questões de gênero e o impacto dessas questões nas relações com as famílias. Um desafio adicional pode ser a falta de uma abordagem sistemática sobre gênero nos currículos formativos dos profissionais que lecionam.

Catherine Snow afirmou que não encontra desafios ao alinhar as práticas escolares com as expectativas das famílias. Essa resposta pode ser interpretada de duas maneiras: ou ela está tendo sucesso em encontrar um equilíbrio entre as expectativas familiares e as práticas da escola, ou ainda não percebe que essas questões de gênero podem gerar desafios. É possível que ela esteja em um contexto escolar onde as famílias já compartilham valores semelhantes aos da escola ou que as práticas pedagógicas adotadas não enfrentam resistências em relação ao tema de gênero.

A principal dificuldade, apontada por Maria Carmem Barbosa, está na diversidade de valores presentes nas famílias, como questões religiosas e culturais. Em contextos onde as famílias mantêm visões rígidas ou conservadoras sobre o gênero, a escola pode enfrentar resistência ao tentar implementar práticas pedagógicas mais inclusivas e igualitárias. Isso exige que o grupo docente seja apto a criar um ambiente de respeito mútuo, onde diferentes visões podem ser discutidas sem impor uma única perspectiva.

A falta de respostas de algumas professoras entrevistadas pode sugerir uma falta de reflexão ou preparo para lidar com esses desafios. A sensibilização constante sobre as questões de gênero, mediante capacitações e formação continuada, é fundamental para que membros do setor pedagógico saibam como lidar com as diferentes expectativas das famílias sem comprometer os princípios de equidade e respeito à diversidade.

Um desafio fundamental está em encontrar formas de dialogar com as famílias sobre as questões de gênero. A escola precisa ser um espaço de educação e esclarecimento, ajudando as famílias a compreenderem que, embora existam diferenças culturais e religiosas, a Educação deve promover o respeito às

individualidades, independentemente de gênero. Esse tipo de diálogo pode ajudar a diminuir as tensões entre as práticas escolares e as expectativas familiares.

O maior desafio para alinhar as práticas escolares com as expectativas das famílias em relação ao gênero é a diversidade de valores presentes nas famílias, especialmente em relação a questões religiosas e culturais. Para superar esses desafios, é importante que o grupo educacional adote uma postura de diálogo e reflexão com as famílias, esclarecendo a importância de uma educação inclusiva e igualitária. Além disso, é essencial que recebam formação continuada para lidar com essas questões de forma sensível e respeitosa, sem abdicar dos princípios de equidade e respeito à diversidade. O quadro 19 mostra as possíveis reações das profissionais da instituição frente a um guia de orientações sobre relações de gênero no ambiente escolar.

**Quadro 19** – Como você acredita que um guia de Orientações Didáticas e Pedagógicas sobre Relações de Gênero poderia ajudar na prática cotidiana do corpo docente?

PARTICIPANTES	RESPOSTAS
Maria Carmem Barbosa	“Com propostas pedagógicas de atividades para as crianças, famílias para seu bom entendimento.”
Maria Montessori	“Quebra de paradigmas enraizados, contribui para um olhar mais colaborativo.”
Loris Malaguzzi	“É uma ferramenta muito importante que deve ser complementada com políticas públicas e práticas educativas.”
Catherine Snow	“Conscientizando a entender e reconhecer os preconceitos de gênero; Formação que provoque reflexão e mudanças de práticas; Identificação e prevenção de comportamentos discriminatórios.”

**Fonte:** autora (2024).

As respostas das professoras refletem diferentes aspectos de como um guia de orientações didáticas e pedagógicas sobre relações de gênero poderia impactar a prática cotidiana do corpo professoral na Educação Infantil. Atividades educativas podem ser uma maneira eficaz de introduzir temas de gênero, como jogos cooperativos que incentivem a colaboração entre meninos e meninas, ou discussões sobre estereótipos de gênero e suas consequências. Isso também permitiria que as

famílias entendessem melhor o papel da escola no enfrentamento de questões de gênero, criando um ambiente de aprendizado conjunto.

A professora Maria Carmem Barbosa destacou a importância de um guia prático com atividades pedagógicas concretas que possam ser aplicadas diretamente em sala de aula. Ela sugere que um guia bem estruturado ajudaria a integrar as questões de gênero de forma mais clara, tanto para as crianças quanto para as famílias. Em adição, Maria Montessori enfatizou que um guia pedagógico pode ser uma ferramenta importante para desafiar paradigmas de gênero profundamente enraizados.

Ela sugere que esse guia ajudaria a promover uma mudança de mentalidade, incentivando um olhar mais colaborativo sobre como meninos e meninas podem interagir e aprender juntos sem as limitações impostas pelos estereótipos de gênero. Isso está alinhado com a ideia de que a Educação pode ser uma ferramenta transformadora para mudar comportamentos sociais (Louro, 2000). Um guia sobre relações de gênero poderia, portanto, ajudar profissionais da Educação a ver a diversidade de gênero de maneira mais ampla e inclusiva, combatendo preconceitos e promovendo a igualdade de oportunidades.

Loris Malaguzzi reconheceu o valor de um guia como uma ferramenta educativa essencial, mas também destacou a necessidade de políticas públicas e práticas educativas complementares. Isso sugere que, embora o guia seja uma boa base para o trabalho de gênero nas escolas, ele deve ser acompanhado por ações mais amplas, que envolvam o sistema educacional em sua totalidade.

A implementação de políticas públicas que promovam a equidade de gênero nas escolas pode ajudar a garantir que a prática pedagógica esteja alinhada com uma abordagem mais inclusiva e progressista. O guia poderia ser, portanto, um ponto de partida para estratégias mais amplas, incluindo a formação da equipe pedagógica e o envolvimento das famílias.

Catherine Snow viu o guia como uma ferramenta de conscientização, ajudando docentes a identificar e combater preconceitos de gênero e comportamentos discriminatórios na prática cotidiana. Ela sugere que o guia pode ser usado para provocar reflexões nas práticas pedagógicas, ajudando os profissionais que lecionam a reconhecer como os estereótipos de gênero podem ser reproduzidos, mesmo de maneira inconsciente, e como mudar essas práticas. A formação contínua do grupo professoral, combinada com o guia, pode ser uma forma poderosa de promover

mudanças no ambiente escolar, criando um espaço mais inclusivo para todas as crianças, independentemente de seu gênero.

As respostas indicaram que um guia de orientações didáticas seria uma ferramenta prática para implementar atividades pedagógicas que abordem questões de gênero de maneira clara e objetiva. Atividades para crianças e orientações para as famílias são vistas como importantes para garantir que todos os envolvidos no processo educativo compreendam o papel da escola na promoção da igualdade de gênero. As entrevistadas mencionaram que o guia poderia contribuir para a quebra de paradigmas e a promoção de um olhar colaborativo, superando estereótipos de gênero, essa mudança de mentalidade é essencial para criar ambientes educacionais mais igualitários e respeitosos.

Loris Malaguzzi sugeriu que o guia deve ser parte de uma estratégia mais ampla que envolva políticas públicas, formação continuada de docentes e práticas educativas que tratem do gênero de forma transversal e integrada no currículo escolar. Catherine Snow enfatizou que o guia deve ser usado para conscientizar os profissionais sobre os preconceitos de gênero e ajudá-los a identificar e prevenir comportamentos discriminatórios. Isso mostra a importância de uma abordagem reflexiva e crítica, que ajude o corpo docente a avaliar suas próprias práticas e a garantir que não estejam, inconscientemente, reforçando estereótipos de gênero.

Um guia de orientações didáticas e pedagógicas sobre relações de gênero pode ser uma ferramenta essencial para transformar a prática pedagógica na Educação Infantil. Ele pode ajudar os profissionais da Educação a implementar atividades que promovam a igualdade de gênero, quebrar paradigmas e prevenir comportamentos discriminatórios. No entanto, para ser eficaz, o guia deve ser complementado pela formação contínua desses profissionais e por políticas públicas que sustentem essas práticas inclusivas em todo o sistema educacional. Assim, o guia pode contribuir para uma mudança mais ampla, criando uma escola mais inclusiva e respeitosa, tanto para as crianças quanto para as famílias.

#### **5.4 Proposta de aplicabilidade do Guia de Orientações Didático-Pedagógicas sobre Relações de Gênero na Educação Infantil**

Conforme estabelecido pela Portaria Normativa/MEC nº 17, de 28 de dezembro de 2009, o Mestrado Profissional em Educação exige, para a conclusão do curso, a criação de um produto pedagógico.

Após todas as etapas de nossa pesquisa, construímos o produto educacional denominado “guia de orientações didático-pedagógicas sobre relações de gênero na educação infantil”. Esta proposta de aplicabilidade tem como objetivo contribuir com os profissionais da educação infantil para a promoção de práticas pedagógicas que favoreçam práticas educativas inclusivas e que promovam a igualdade de gênero e respeito à diversidade desde os primeiros anos escolares.

As práticas pedagógicas, situações de aprendizagem e possibilidades didático-pedagógicas propostas no guia visam fornecer subsídios que ajudem a criar um ambiente inclusivo e equitativo, onde crianças possam se desenvolver plenamente. Dessa forma, esperamos contribuir para a formação de cidadãos livres e conscientes da importância da luta contra o preconceito e estereótipos em nossa sociedade.

Em conformidade com a Instrução Normativa Nº 04/2020/PPGEEB/UFMA, que regulamenta as metodologias de apresentação do produto educacional no contexto da pandemia de Coronavírus (SARS-COV-2/COVID-19) e permanece em vigor, optamos por não realizar a aplicabilidade do produto educacional na escola.

O guia de orientações didático-pedagógicas está sob a licença do Creative Commons (CC), com atribuições que permitem seu compartilhamento, desde que seja atribuído o crédito de autoria (BY) e sem a permissão de alteração de seu conteúdo (ND), além de não permitir sua utilização para fins comerciais (NC).

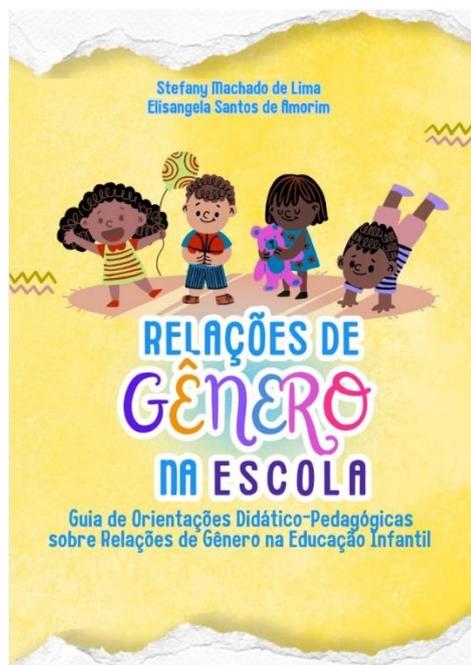
**Figura 7** – Licença do produto educacional



Fonte: Fonte:Creative Commons (2020)

O produto educacional tem trinta e oito páginas e inclui elementos pré- textuais como a capa e a folha de rosto; elementos textuais que contem o desenvolvimento das atividades propostas e os elementos pós-textuais, referências bibliográficas:

**Figura 8** - Capa do guia de orientações didático-pedagógicas



Fonte: Criative Commons (2024)

Nos exemplos de práticas pedagógicas fornecidas no guia pretendem ser flexíveis, no sentido de que as educadoras e educadores terão liberdade de aplicação e remodelação das atividades para que atendam seus discentes e necessidades em suas respectivas escolas. O guia está organizado seguindo as seguintes seções: Apresentação; Expressões inclusivas na escola: Ampliando saberes; descortinando os conceitos de gênero e sexualidade na escola; Práticas pedagógicas para igualdade de gênero; Situações de aprendizagens com as crianças; Possibilidades didático-pedagógicas; Acompanhamento e registros das situações de aprendizagens e considerações finais.

Figura 9: Sumário do produto educacional



Sumário

- 04 1 APRESENTAÇÃO
- 06 2. EXPRESSÕES INCLUSIVAS NA ESCOLA: AMPLIANDO OS SABERES
- 11 3. DESCORTINANDO OS CONCEITOS DE GÊNERO E SEXUALIDADE NA ESCOLA
- 15 4. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA A IGUALDADE DE GÊNERO
- 21 5. SITUAÇÕES DE APRENDIZAGENS COM AS CRIANÇAS
- 27 6. POSSIBILIDADES DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS
- 32 7. ACOMPANHAMENTO E REGISTRO DAS SITUAÇÕES DE APRENDIZAGENS
- 34 8. CONSIDERAÇÕES FINAIS
- 37 AUTORAS

Curso de Orientações Didáticas Pedagógicas - FPCED - UFMG

Fonte: Criative Commons (2024)

Na seção 2, Expressões inclusivas na escola trazemos uma revisão dos principais conceitos relacionados ao gênero e que já fazem parte do nosso cotidiano.

Figura 10 : Expressões inclusivas



**A compreensão de gênero é fundamental para abordar as questões de desigualdade e justiça social na sociedade contemporânea. A seguir, apresentamos uma revisão dos principais conceitos relacionados ao gênero:**

- 1. Gênero:** Para compreensão do conceito de gênero, partimos das teorizações de Scott (1995), que faz uma análise histórica sobre o assunto. Segundo a autora, este termo surge como uma contestação ao determinismo biológico presente nas categorias de sexo e de papel sexual que, culturalmente, produziram na sociedade ideais e valores sobre o que é ser homem ou ser mulher. Conforme Scott (1995), as questões de gênero encontram-se diretamente associadas à forma como as pessoas concebem os diferentes papéis sociais e comportamentos inventados e reinventados aos homens e às mulheres.
- 2. Identidade de Gênero:** Refere-se à percepção que uma pessoa tem de si mesma em relação ao gênero. Esta identidade pode ou não corresponder ao sexo atribuído ao nascimento. A identidade de gênero pode incluir uma ampla gama de expressões, como homem, mulher, transgênero, não-binário, entre outros. Judith Butler (1990) destaca que "a identidade de gênero é uma performance que é repetida ao longo do tempo", sublinhando a ideia de que o gênero não é fixo, mas uma construção social que pode ser reinterpretada.
- 3. Expressão de Gênero:** Refere-se à maneira como uma pessoa manifesta seu gênero por meio de comportamentos, roupas, linguagem e outras formas de apresentação. A expressão de gênero pode ou não se alinhar com as normas tradicionais de masculinidade e feminilidade. Raewyn Connell (2005) discute a noção de hegemonia masculina, sugerindo que a sociedade frequentemente privilegia formas específicas de expressão de gênero que reforçam a masculinidade tradicional.
- 4. Estereótipos de Gênero:** São generalizações simplificadas sobre as características, comportamentos e papéis que homens e mulheres devem assumir. Esses estereótipos podem ser prejudiciais, pois limitam as possibilidades de indivíduos se expressarem livremente e de alcançarem seu potencial. A UNESCO (2020) observa que "os estereótipos de gênero prejudicam não apenas as meninas, mas também os meninos, restringindo suas escolhas e oportunidades".
- 5. Gênero e Educação:** A educação é um campo crucial para a formação e desconstrução de normas de gênero. bell hooks (2000) argumenta que "uma educação crítica deve questionar e desafiar as estruturas de poder que oprimem tanto meninos quanto meninas", destacando a importância de uma abordagem pedagógica que promova a igualdade de gênero e desconstrua preconceitos.
- 6. Interseccionalidade:** Este conceito, introduzido por Kimberlé Crenshaw (1989), refere-se à análise de como diferentes categorias de identidade (como gênero, raça, classe e sexualidade) interagem e afetam a experiência de opressão ou privilégio. A interseccionalidade é essencial para entender que as experiências de gênero não são universais, mas variadas e influenciadas por múltiplas identidades sociais.

Curso de Orientações Didáticas Pedagógicas - FPCED - UFMG

Fonte: Criative Commons (2024)

Na seção 3, Descortinando os conceitos de gênero e sexualidade trazemos alguns termos que nos orientam na abordagem das relações de gênero no contexto da educação e que são fundamentais para promover um ambiente inclusivo e equitativo.

**Figura11:** Descortinando o conceito de gênero



Fonte: Criative Commons (2024)

Na seção 4, trazemos Práticas pedagógicas com sugestões de momentos para promoção da igualdade de gênero.

**Figura 12:** Práticas pedagógicas



Fonte: Criative Commons (2024)

Na seção 5, Situações de aprendizagens trazemos diversas atividades e o objetivo para cada uma delas.

**Figura 13:** Situações de aprendizagem



Fonte: Criative Commons (2024)

Na seção 6 trazemos possibilidades didático-pedagógicas através de sugestões de livros, músicas e documentários.

**Figura 14:** Possibilidades didático-pedagógicas



Fonte: Criative Commons (2024)

Na última seção trazemos o Acompanhamento e registo das atividades com descrição das sugestões e o objetivo com cada uma delas.

**Figura 15: Acompanhamento e registro**



Fonte: Criative Commons (2024)

Acreditamos que a proposta de aplicabilidade deste guia de orientações didático-pedagógicas tem a competência de servir como ponto inicial para iniciativas que visem aprimorar a educação infantil, reconhecendo que as crianças são indivíduos com interferência histórica, que participam da sociedade e são capazes de entender o que está ao seu redor. Além disso, esse instrumento busca contribuir para a implementação de práticas educacionais igualitárias, com a promoção de iniciativas e projetos que relacionados ao gênero para estimular a criatividade e o engajamento das crianças, assim como também de estimular a continuidade das reflexões sobre gênero no ambiente escolar e nas práticas educacionais.

## 6 FECHANDO O CICLO: Reflexões Finais

A pesquisa apresentada nesta dissertação examinou as relações de gênero no contexto da Educação Infantil, com foco na desconstrução de estereótipos que influenciam o desenvolvimento de identidades de gênero desde as primeiras fases da vida escolar. Este tema se mostrou crucial ao considerar que a escola é um dos principais espaços de socialização e construção de valores, desempenhando um papel central na perpetuação ou contestação de normas culturais e sociais.

Inicialmente, a pesquisa apresentou um panorama das discussões acadêmicas sobre gênero no Brasil, com ênfase no estado do Maranhão. Um levantamento abrangente de dissertações defendidas entre 2013 e 2023 destacou os avanços e lacunas existentes nos estudos sobre gênero e Educação Infantil. Foi observado que, embora exista um corpo crescente de trabalhos dedicados ao tema, a maioria concentra-se na prática docente e nos documentos oficiais, com pouca ênfase no papel ativo das crianças e em estratégias pedagógicas concretas para promover a equidade.

Na seção sobre o conceito de gênero e suas implicações, foi realizada uma análise teórica detalhada com base em autores clássicos, como Beauvoir (1980), Scott (1995) e Louro (1997), além de contribuições contemporâneas, como Butler (2020) e Oyèrónké Oyěwùmí (2020). Essas teorias ofereceram subsídios para compreender como as relações de gênero são construídas e perpetuadas socialmente, muitas vezes sob a aparência de serem naturais ou inquestionáveis. A discussão também ressaltou a importância de considerar interseccionalidades na temática, como classe social, raça e sexualidade, ampliando sua abordagem crítica.

Outro ponto central da pesquisa foi a análise dos documentos curriculares, como o Documento Curricular do Território Maranhense (Maranhão, 2019) e a Proposta Curricular da Educação Infantil da Rede Pública de São Luís (São Luís, 2023). Estes textos, embora representem avanços ao incorporar diretrizes de igualdade de gênero, ainda apresentam limitações quanto à sua implementação prática no cotidiano das escolas. Além disso, o papel de docentes na mediação dessas diretrizes foi colocado em destaque, evidenciando a necessidade de maior formação e suporte institucional para lidar com os desafios do tema.

Metodologicamente, o trabalho utilizou uma abordagem qualitativa e pesquisa de campo. Esse percurso permitiu uma análise profunda e contextualizada, envolvendo diferentes perspectivas e vozes, como as de docentes, gestora e

coordenadora pedagógica. Esse enfoque enriqueceu os resultados, ao mostrar como as relações de gênero se manifestam nas práticas pedagógicas e nas interações escolares.

Os resultados indicaram que estereótipos de gênero são frequentemente reforçados por práticas escolares, como separação de atividades com base no sexo ou na promoção de modelos normativos de comportamento. Esses padrões contribuem para a perpetuação de desigualdades e para a limitação das potencialidades das crianças, contudo também foram identificados exemplos de práticas educativas inovadoras que buscam questionar e transformar essas dinâmicas, apontando caminhos promissores para a igualdade de gênero no ambiente escolar.

Uma contribuição prática significativa da pesquisa foi a elaboração de um Guia de Orientações Didáticas e Pedagógicas. Esse guia foi concebido como uma ferramenta para profissionais da Educação, oferecendo estratégias pedagógicas que promovam a reflexão crítica sobre estereótipos e a construção de um ambiente escolar mais inclusivo e equitativo. Entre as estratégias sugeridas, menciona-se o uso de materiais didáticos que valorizem a diversidade, a promoção de brincadeiras que desafiem normas tradicionais de gênero, e a criação de espaços de diálogo entre crianças, equipe pedagógica e familiares.

O resultado da pesquisa demonstrou que os estereótipos de gênero têm influência significativa nas escolhas e comportamentos das crianças na Educação Infantil, impactando diretamente a formação de sua identidade de gênero. Essa influência ocorre por meio das interações sociais, culturais e familiares, além das práticas pedagógicas dentro do ambiente escolar. A pesquisa atingiu o objetivo de explorar e compreender como as normas de gênero são reproduzidas ou desconstruídas na escola, identificando os desafios enfrentados pelo grupo educacional e os avanços possíveis por meio de intervenções pedagógicas e da sensibilização da comunidade escolar.

Observou-se que, embora existam esforços para minimizar os estereótipos de gênero, ainda há resistência e lacunas na formação docente e na abordagem de questões de gênero de forma sistemática. Por meio da análise de dados, percebeu-se que a Educação Infantil pode ser um espaço privilegiado para a desconstrução de estereótipos de gênero, promovendo práticas pedagógicas inclusivas que valorizem a diversidade e o respeito às diferenças. A criação de um Guia de Orientações Didáticas

e Pedagógicas sobre Relações de Gênero, conforme sugerido no estudo, representa uma ferramenta prática e eficaz para apoiar os profissionais da Educação neste processo, reforçando a importância de políticas públicas e formações contínuas que sustentem essas iniciativas.

Dessa forma, a pesquisa não apenas alcançou seus objetivos, mas também contribuiu para a proposição de estratégias que visam à transformação do ambiente escolar em um espaço mais igualitário e inclusivo, promovendo a equidade de gênero desde os primeiros anos da Educação. A dissertação reforça a importância de abordar as relações de gênero no contexto da Educação Infantil como um tema prioritário, especialmente em um momento em que debates sobre equidade e inclusão ganham cada vez mais relevância. A escola, enquanto microcosmo da sociedade, deve ser um espaço de transformação onde estereótipos podem ser desconstruídos e novos modelos de convivência e respeito às diferenças podem ser criados.

Assim, a pesquisa aponta para a necessidade de continuidade nos debates sobre Gênero e Educação, não apenas no âmbito acadêmico, mas também em políticas públicas e práticas escolares. É fundamental que a equipe de gestão, o corpo docente e os demais profissionais da área sejam capacitados para lidar com as complexidades desse tema, reconhecendo que a promoção da equidade de gênero é um passo essencial para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

Um aspecto de grande relevância desta pesquisa foi a construção de um Guia de Orientações Didáticas e Pedagógicas sobre Relações de Gênero, como uma ferramenta prática para ajudar a equipe pedagógica e instituições na implementação de estratégias pedagógicas que promovam a igualdade de gênero. A elaboração desse guia visa oferecer subsídios concretos para que os profissionais que lecionam possam vivenciar em sala de aula práticas mais inclusivas e reflexivas, ajudando a combater estereótipos desde a infância. A criação de um material específico sobre o tema também se mostra uma iniciativa inovadora e necessária, considerando que o apoio pedagógico nesse campo ainda é incipiente em muitas escolas.

Em conclusão, esta dissertação contribui para o campo das relações de gênero na Educação Infantil ao trazer uma reflexão aprofundada sobre como estereótipos sexistas podem ser desconstruídos e superados no ambiente escolar. As evidências mostram que, embora já haja um movimento de conscientização sobre o impacto das questões de gênero nas escolas, ainda há muito a ser feito em termos de práticas pedagógicas efetivas, formação de docentes e políticas públicas. A escola, como espaço de socialização e de formação de cidadania, tem um papel fundamental na promoção de uma Educação que seja equitativa, respeitosa e comprometida com a igualdade de gênero.

Assim, espera-se que este estudo sirva como ponto de partida para novas pesquisas e práticas que ampliem o debate sobre gênero na Educação Infantil e que contribuam para a criação de ambientes escolares mais justos, onde todas as crianças, independentemente de seu gênero, possam desenvolver seu pleno potencial. Além disso, espera-se que este trabalho incentive gestões escolares, docentes e profissionais formuladores de políticas públicas a revisarem suas abordagens pedagógicas e a adotarem práticas mais inclusivas, que desafiem os estereótipos de gênero e promovam a equidade em todas as suas formas.

## REFERÊNCIAS

- ABREU NETO, R. S. **A teoria histórico-cultural e processo de apropriação da linguagem escrita**: repercussões teórico-metodológicas para o fazer docente na Educação Infantil. 2023. 230 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2023.
- ADICHIE, C. N. **Sejamos todos feministas**. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 2014.
- AFONSO, J. A. Masculino e feminino: alguns aspectos da perspectiva psicanalítica. **Análise Psicológica**, Lisboa, v. 3, n. 25, p. 331-342, 2007. Disponível em: <http://publicacoes.ispa.pt/index.php/ap/article/view/448/pdf>. Acesso em: 15 maio 2023.
- AGUIAR, M. J. M. A. **Costurando narrativas pelos fios da coordenação pedagógica em contexto curricular da Educação Infantil**. 2021. 242 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2021.
- AGUILAR, M. A. B.; GONÇALVES, J. P. Conhecendo a perspectiva pós-estruturalista: breve percurso de sua história e propostas. **Revista Conhecimento Online**, Novo Hamburgo, n. 9, v. 1, p. 36-44, 2017. Disponível em: <https://periodicos.feevale.br/seer/index.php/revistaconhecimentoonline/article/view/460>. Acesso em: 15 maio 2023.
- ALMEIDA, A. C. M. - **Nós, voz, elas**: mulheres professoras narrando suas vivências de desigualdade de gênero e raça no curso de direito da Universidade Federal do Maranhão - UFMA. 2022. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2022.
- ALVES, F. E.; SOARES, V. S. Meninos e meninas: universos diferenciados na família e na escola. In: FAGUNDES, T. C. P. C. (org.). **Ensaio sobre gênero e educação**. Salvador: EDUFBA, 2003. p. 115-128.
- AMORIM, E. S. **De-colonialidades de saberes e práticas educativas de professoras em assentamentos rurais no estado do Maranhão**. 2017. 437 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) – Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.
- BARBOSA, M. C. **O brincar e o aprender**: um estudo sobre o lúdico na Educação Infantil. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2021.
- BARBOSA, T. **Raça, gênero e educação em “Úrsula” e “cantos à beira-mar” de Maria Firmina dos Reis**. 2022. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Formação Docente em Práticas Educativas, Universidade Federal do Maranhão, Imperatriz, 2022.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BEAUVOIR, S. **O Segundo sexo**: a experiência vivida. Rio de Janeiro, RJ: Nova Fronteira, 1980.

BENTO, B. **O que é transexualidade**. São Paulo, SP: Brasiliense, 2008.

BEZERRA, G. A. **A identidade docente da Educação Infantil no meio rural de Imperatriz - MA**. 2021. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas, Universidade Federal do Maranhão, Imperatriz, 2021.

BOGÉA, A. F. **Discursos de gênero no espaço escolar**: quais referências de masculinidades?. 2019. 216 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2019.

BOURDIEU, P. **Contrafogos**: táticas para enfrentar a invasão neoliberal. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar, 1998.

BRITZMAN, D. P. O que é esta coisa chamada amor?: identidade homossexual, educação e currículo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 71-96, 1996. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/232048>. Acesso em: 5 set. 2023.

BUTLER, J. **Corpos que pesam**: sobre os limites discursivos do sexo. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. *In*: LOURO, G. L. (org.). **O corpo educado**. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora, 2001. p. 151-172.

BUTLER, J. **Fundamentos contingentes**: o feminismo e a questão do pós-modernismo. **Cadernos Pagu**, Campinas, v. 1, n. 11, p. 11-42, 1998.

BUTLER, J. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 2020.

BUTLER, J. **Vida Precaria**: el poder del duelo y la violencia. Buenos Aires, Argentina: Paidós, 2006. 181 p.

CALZO, J. P. *et al.* Retrospective recall of sexual orientation identity development among gay, lesbian, and bisexual adults. **Developmental psychology**, [S. l.], v. 47, n. 6, p. 1658-1673, 2011. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/record/2011-21762-001>. Acesso em: 10 abr. 2023.

CAMPOS, M. M.; ROSEMBERG, F. **Educação infantil**: fundamentos e métodos. São Paulo, SP: Cortez Editora, 2020.

CARLOS, B. N. **A educação para a (des)igualdade de gênero**: o papel da educação na (re)produção dos estereótipos de gênero. 2019. 74 f. Dissertação (Mestrado em Estudos sobre as Mulheres) – Universidade Nova, Lisboa, 2019. Disponível em:

<https://run.unl.pt/bitstream/10362/89283/2/Disserta%c3%a7%c3%a3o%20Beatriz%2>

0Carlos%20%28vers%c3%a3o%20revista%29.pdf. Acesso em: 10 abr. 2023.

CARVALHO, A. V. **Treinamento**: princípios, métodos e técnicas. São Paulo, SP: Pioneira, 2001.

CASTRO, K. R. S. **A linguagem musical e as práticas músico-educativas para o desenvolvimento de habilidades na Educação Infantil**: um estudo na Unidade de Educação Básica Bernardina Spíndola. 2020. 232 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2020.

CONNELL, R. W.; PEARSE, R. **Gênero**: uma perspectiva global. Tradução de James Gohn. São Paulo, SP: nVersos, 2015.

CORREIA, S. G. K. **Relações de gênero**: discursos e práticas docentes em anos iniciais na UEB Dom Delgado. 2021. 248 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2021.

COSTA, J. F. **Ordem médica e norma familiar**. Rio de Janeiro, RJ: Graal, 1989.

COSTA, M. L. P. **As práticas pedagógicas de professores de Educação Infantil do município de Santa Inês**. 2013. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2013.

COUTINHO, A. S.; ALMEIDA, M. E. Currículo na Educação Infantil: diversidade e flexibilidade. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 94, p. e270078, 2022.

CRENSHAW, K. Demarginalizing the intersection of race and sex: a black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory, and antiracist politics. **Chicago Unbound**, Chicago, v. 1989, n. 1, art. 8, p. 138-167, 1989. Disponível em: <http://chicagounbound.uchicago.edu/uclf/vol1989/iss1/8>. Acesso em: 19 fev. 2015.

DOURADO, I. S. S. **Linguagem escrita como prática discursiva**: implicações para o fazer docente em uma instituição de Educação Infantil no município de São Luís/MA. 2023. 279 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2023.

DUARTE, M. F. S. **O corpo masculino nos livros didáticos de ciências**: uma análise dos seus discursos e da retirada da categoria “gênero” da base nacional comum curricular. 2023. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, 2023.

DUTRA, R. M. M. **Formação continuada de professores na escola**: prática docente e autonomia pedagógica na Educação Infantil. 2014. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2014.

ENG, D. L.; HALBERSTAM, J.; MUÑOZ, J. E. What’s queer about queer studies

now?. In: DUKE UNIVERSITY PRESS. **Social Text**. Durham: Duke University Press, 2005. p. 84-85. Disponível em: <https://www.dukeupress.edu/what-s-queer-about-queer-studies-now>. Acesso em: 27 out. 2023.

EPSTEIN, J. L. *et al.* **School, family, and community partnerships**: preparing educators and improving schools. Abingdon, Reino Unido: Routledge, 2018.

FARIA, A. L. G. **Educação infantil e suas múltiplas faces**: desafios e perspectivas. Porto Alegre, RS: Penso Editora, 2021.

FINCO, D. A educação dos corpos femininos e masculinos na Educação Infantil. In: FARIA, A. L. G. (org.). **O coletivo infantil em creches e pré-escolas**: falares e saberes. São Paulo, SP: Cortez, 2007. p. 94-119.

FINCO, D. Relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na Educação Infantil. **Pro-Posições**, Campinas, v. 14, n. 42, p. 89-102, 2003. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/2212/42-dossie-fincod.pdf>. Acesso em: 27 out. 2023.

FISCHER, R. M. B. "Técnicas de si" na TV: a mídia se faz pedagógica. **Educação UNISINOS**, São Leopoldo, v. 4, n. 7, p. 111-139, 2000.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. São Paulo, SP: Edições Loyola, 2003.

FRANCO, R. M. S. **Os saberes e fazeres dos coordenadores pedagógicos**: a sua importância na formação continuada dos educadores da Educação Infantil. 2021. 214 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo, SP: Paz e Terra, 1996.

FREIRE FILHO, J. Mídia, estereótipo e representação das minorias. **Revista Eco Pós**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 2, p. 45-65, 2004. Disponível em: [https://revistaecopos.eco.ufrj.br/eco\\_pos/article/view/1120](https://revistaecopos.eco.ufrj.br/eco_pos/article/view/1120). Acesso em: 19 set. 2024.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo, SP: Atlas, 2008.

GINSBURG, K. R.; JABLOW, M. M. The importance of play in promoting healthy child development and maintaining strong parent-child bonds. **Pediatrics**, [S. l.], v. 119, n. 1, p. 182-191, 2014. Disponível em: <https://publications.aap.org/pediatrics/article/119/1/182/70699/The-Importance-of-Play-in-Promoting-Healthy-Child?autologincheck=redirected>. Acesso em: 27 out. 2023.

GIROUX, H.; MCLAREN, P. Teacher education and the politics of engagement: the case for democratic schooling. **Harvard Educational Review**, Cambridge, v. 56, n. 3, p. 213–239, 1986. Disponível em: <https://meridian.allenpress.com/her/article-abstract/56/3/213/31350/Teacher-Education-and-the-Politics-of-Engagement>. Acesso

em: 16 maio 2024.

GONÇALVES, E. Pensando o gênero como categoria de análise: estudos de gênero. **Caderno de Área**, Goiânia, v. 1, n. 7, 2010.

GONÇALVES, J. P.; GONÇALVES, M. C. Gênero, identidade de gênero e sexualidade: conceitos e determinações em contexto social. **Revista Ciências Humanas**, Taubaté, v. 14, e. 25, p. 1-6, 2021. Disponível em: <https://www.rchunitau.com.br/index.php/rch/article/view/600/382>. Acesso em: 19 set. 2024.

GRESSLER, L. A. **Introdução à pesquisa**: projeto e relatórios. São Paulo, SP: Edições Loyola, 2003.

HENDERSON, A. T.; MAPP, K. L. **A new wave of evidence**: the impact of school, family, and community connections on student achievement. Arlington, Estados Unidos: Southwest Educational Development Laboratory, 2002.

HIRSH-PASEK, K. *et al.* **A mandate for playful learning in preschool**: presenting the evidence. Nova Iorque, Estados Unidos: Oxford University Press, 2009. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/record/2008-14352-000>. Acesso em: 19 set. 2024.

HOOKS, B. **Feminist theory**: from margin to center. Boston, Estados Unidos: South and Press, 2000.

JAGOSE, A. R. **Queer theory**: an introduction. New York: New York University Press, 1996.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo, SP: Atlas, 2003.

LIMA, R. R. **As relações de gênero no espaço da educação física escolar no município de Pio XII- MA**. 2015. 131 f. Dissertação (Mestrado em Cultura e Sociedade) – Programa de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2015.

LOPES, A. C. Teorias pós-críticas, política e currículo. **Educação, Sociedade e Culturas**, Porto, n. 39, p. 7-23, 2013. Disponível em: <https://ojs.up.pt/index.php/esc-cie/article/view/311>. Acesso em: 13 mar. 2024.

LOPES, R. M.; LIMA, S. M. R.; SILVA, D. A. Abordagens pedagógicas contemporâneas na Educação Infantil. **Revista Educação em Foco**, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 25-38, 2022.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade, educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

LOURO, G. L. (org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2007.

LOURO, G. L. Teoria queer: uma política pós-identitária para a educação. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 541-553, 2001. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/88030>. Acesso em: 13 mar. 2024.

MACEDO, R. S. **Etnopesquisa crítica multirreferencial**. Salvador, BA: EDUFBA, 2003.

MAHMOOD, S. **Politics of piety**: the islamic revival and the feminist subject. Princeton, Estados Unidos: Princeton University Press, 2011.

MAIA, M. M. M. **Gênero no contexto escolar da Educação Infantil**: produções institucionais (RCNEI e BNCC). 2017. 98 f. Dissertação (Mestrado em Cultura e Sociedade) – Programa De Pós-Graduação em Cultura e Sociedade, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2017.

MARACAS, S. V. **Coeducação e gênero**: a construção das relações de gênero na escola. 2022. 15 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Gênero, Diversidade e Direitos Humanos) – Instituto de Educação a Distância, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, São Francisco do Conde, 2022. Disponível em: [https://repositorio.unilab.edu.br/jspui/bitstream/123456789/2717/1/2022\\_arti\\_simeirmaracas.pdf](https://repositorio.unilab.edu.br/jspui/bitstream/123456789/2717/1/2022_arti_simeirmaracas.pdf). Acesso em: 10 abr. 2023.

MARANHÃO. Secretaria de Estado da Educação. **Documento curricular do território maranhense para a Educação Infantil e o ensino fundamental**. São Luís, MA: FGV Editora, 2019.

MEAD, M. **Sexo e temperamento**. São Paulo, SP: Perspectiva, 1999.

MELO, M. C. M. A. **Gênero e universidade**: a presença da mulher aluna nos cursos do centro de ciências exatas e tecnologia da universidade federal do maranhão. 2013. 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2013.

MEYER, D. E. E.; SOARES, R. F. R. **Corpo, gênero e sexualidade**. Porto Alegre, RS: Mediação, 2004.

MEYER, D. E. E. Escola, currículo e diferença: implicações para a docência. *In*: BARBOSA, R. L. L. **Formação de educadores**: desafios e perspectivas. São Paulo, UNESP, 2003. p. 257-265.

MINÓ, N. M.; MELLO, R. M. A. V. A velhice nas imagens e vídeos divulgados no facebook: pedagogias culturais na formação do pensamento coletivo. **Revista Educação, Cultura e Sociedade**, Cáceres, v. 9, n. 1, p. 67-78, 2019. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/recs/article/view/8468>. Acesso em: 10 ago. 2024.

MONTEIRO, G. R. **As representações dos alunos do gênero masculino no curso de pedagogia**: homens e identidades na rota de conflitos. 2021. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2021.

MOROSINI, M. C.; FERNANDES, C. M. B. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, 2013. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/poescrito/article/view/18875>. Acesso em: 10 ago. 2024.

NOGUEIRA, A. **Infância e gênero**: caminhos para a inclusão. Rio de Janeiro, RJ: Editora Inclusiva, 2022.

NOGUEIRA, E. B. A. **O protagonismo de crianças no currículo da Educação Infantil de uma instituição pública em Imperatriz/MA**. 2022. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas, Universidade Federal do Maranhão, Imperatriz, 2022.

NUNES, C. A.; SILVA, E. **A educação sexual da criança**: subsídios teóricos e propostas práticas para uma abordagem para além da transversalidade. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

OLIVEIRA, J. **Gênero e Educação Infantil**: desafios e perspectivas. São Paulo, SP: Educação em Foco, 2020a.

OLIVEIRA, P. R. **A relação escola-família na Educação Infantil**. São Paulo, SP: Editora Pedagógica, 2020b.

OLIVEIRA, R. T. **Gênero e Educação Infantil entre lacunas e entrelinhas**: a legislação de 1998 a 2018. 2023. 71 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2023.

OYÈWÙMÍ, O. **The invention of women**: making an african sense of western gender discourses. Minneapolis, Estados Unidos: University of Minnesota Press, 2020.

PELLEGRINI, A. D.; SMITH, P. K. **The nature of play**: great apes and humans. Nova Iorque, Estados Unidos: Guilford Press, 2013.

PELÚCIO, L. **Abjeção e desejo**: uma etnografia travesti sobre o modelo preventivo de aids. São Paulo, SP: Annablume; Fapesp, 2009.

PEREIRA, M. G. Estrutura do artigo científico. **Epidemiologia e Serviços de Saúde**, Brasília, v. 21, n. 2, p. 351-352, 2012. Disponível em: [http://scielo.iec.gov.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1679-49742012000200018](http://scielo.iec.gov.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-49742012000200018). Acesso em: 10 ago. 2024.

PEREIRA, H.; LEAL, I. P. Medindo a homofobia internalizada: a validação de um instrumento. **Análise Psicológica**, Lisboa, v. 3, n. 23, p. 323-328, 2005. Disponível em: <http://publicacoes.ispa.pt/index.php/ap/article/view/96/0>. Acesso em: 8 set. 2024.

PEREIRA, M. E. **Psicologia social dos estereótipos**. São Paulo, SP: EPU, 2002.

PEREIRA, R. S.; DINIS, N. F. Itinerários da pesquisa pós-estruturalista em educação. **Itinerarius Reflectionis**, Jataí, v. 11, n. 2, p. 1-16, 2015. Disponível em: <https://revistas.ufj.edu.br/rir/article/view/36291>. Acesso em: 10 ago. 2024.

PERROT, M. **Mulheres públicas**. Tradução de Roberto Leal Ferreira. São Paulo, SP: Fundação Editora da UNESP, 1998.

PINO, A. Violência, educação e sociedade: um olhar sobre o Brasil contemporâneo. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 763-785, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Fcw4BTVQtGJKZTcky7Y5hzx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 ago. 2024.

PIRES, A. A covid-19 e a educação superior no Brasil: usos diferenciados das tecnologias de comunicação virtual e o enfrentamento das desigualdades educacionais. **Educación**, Lima, v. 30, n. 58, p. 83-103, 2021. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/7178/717875664004/717875664004.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2023.

QUADRADO, R. P. (org.); RIBEIRO, P. R. C (org.). **Corpos, gêneros e sexualidades**: questões possíveis para o currículo escolar. Rio Grande, RS: FURG, 2008.

RABELO, A. K. P. W. **Base Nacional Comum Curricular e currículo na Educação Infantil**: uma proposta didático-pedagógica como possibilidade para prática docente no município de Bacabeira-MA. 2023. 179 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2023.

RÊGO, A. B. L. S. **“Mas, doutora, namorar aluna é assédio?”**: uma análise ética da violência de gênero no Instituto Federal do Maranhão. 2023. 296 f. Dissertação (Mestrado em Cultura e Sociedade) – Programa de Pós-graduação em Cultura e Sociedade, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2023.

REIS, T. S. S. **Integração sensorial em interface com processo de inclusão da criança com transtorno do espectro autista em instituições de Educação Infantil no município de Açailândia - MA**. 2022. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Formação Docente em Práticas Educativas, Universidade Federal do Maranhão, Imperatriz, 2022.

RIBEIRO, M.; SANTOS, L.; SOUZA, P. **Impactos da educação de gênero na escola infantil**. Brasília, DF: Editora Acadêmica, 2022.

RIBEIRO, R. T. C. **Educação e diversidade de gênero**: experiências escolares de travestis em São Luís - MA. 2020. 124 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) –

Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2020.

RICHARSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo, SP: Atlas, 1999.

RIO DE JANEIRO. Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro. Secretaria Municipal de Saúde. **Guia da diversidade LGBT: saúde, atendimento e legislação**. Rio de Janeiro, RJ: Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: <https://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/9492017/4238301/GuiadaDiversidade.pdf>. Acesso em: 4 dez. 2023.

RODRIGUES, G. N. **Formação e autonomia docente: desafios à inclusão na Educação Infantil**. 2013. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2013.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37–50, 2006. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/24176>. Acesso em: 16 jul. 2024.

ROSALDO, M. Z. (coord.); LAMPHERE, L. (coord.). **Mulher, a cultura e a sociedade**. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1979.

ROSALDO, R. Aflicción e ira de un cazador de cabezas. *In*: ROSALDO, R. **Cultura y verdad: aa reconstrucción del análisis social**. Quito, Equador: Ediciones Abya-Yala, 2000.

SAFFIOTI, H. **O poder do macho**. São Paulo, SP: Moderna, 1987.

SAFFIOTI, H. I. B. O conceito de gênero. *In*: SAFFIOTI, H. I. B. **Gênero, patriarcado e violência**. São Paulo, SP: Editora Perseu Abramo, 2004. p. 44-45.

SANTOS, K. S. **Relações de gênero na segunda metade do Século XIX na perspectiva de Maria Firmina dos Reis: análise do romance Úrsula**. 2015. 134 f. Dissertação (Mestrado em Cultura e Sociedade) – Programa de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2015.

SANTOS, M. A. **Orientação Sexual no 1º e 2º ciclos do Ensino Fundamental: uma realidade distante?**. 2001. 60 f. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Ensino Superior do Seridó, Caicó, 2001.

SANTOS, N. M. R. **Gênero e sexualidade no currículo: um estudo de caso da escola Centro Educa Mais Professora Margarida Pires Leal**. 2022. 179 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Ensino de História, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2022.

SANTOS, R. J.; CARVALHO, L. M. Processo educativo e os conflitos socioambientais: construção de possíveis significados e sentidos. **Praxis & Saber**, Tunja, v. 12, n. 28, p. e11169, 2021. Disponível em: [http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S2216-01592021000100040&script=sci\\_arttext&tlng=pt](http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S2216-01592021000100040&script=sci_arttext&tlng=pt). Acesso em: 13 nov. 2024.

SÃO LUÍS. Secretaria Municipal de Educação. **Proposta curricular da Educação Infantil e ensino fundamental da rede pública municipal de São Luís - MA**. São Luís, MA: SEMED, 2023.

SCOTT, J. W. Gênero: uma categoria útil de análise. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 6, n. 2, 1995. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71721>. Acesso em: 4 dez. 2023.

SCOTT, J. W. **Gênero e a política da história**. Tradução de Christine Rufino Dabat. Rio de Janeiro, RJ: EdUERJ, 2018.

SEVERI, F. C. Justiça em uma perspectiva de gênero: elementos teóricos, normativos e metodológicos. **Revista Digital de Direito Administrativo**, São Paulo, v. 3, n. 3, p. 574-601, 2016. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rdda/article/view/119320>. Acesso em: 4 dez. 2023.

SILVA, J. R. S. **Gênero e sexualidade no contexto educacional**: o que dizem os docentes do Instituto Federal do Maranhão - IFMA. 2018. 165 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2018b.

SILVA, H. M. F. **Ensino de ciências e questões de relação de gênero em instrumentos didáticos do ensino fundamental**. 2018. 227 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2018a.

SILVA, M. P. **Formação de Educadores para uma Educação Inclusiva**. Salvador, BA: Editora Pedagógica, 2023.

SILVA, R. **Desconstruindo estereótipos de gênero na primeira infância**. Porto Alegre, RS: Editora Semente, 2021.

SILVA, R. J. P. **Discursos sobre gênero e sexualidade em livros didáticos da Educação Infantil de Caxias - MA**. 2020. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, 2020.

SILVA, T. T. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2005.

SIMÕES, S. C. S. **Concepções de gênero e sexualidade no curso de pedagogia UFMA/Codó**: criando espirais de conhecimento com o olhar discente. 2020. 198 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2020.

SOARES, D. G. P. **A mediação do processo de aprendizagem em crianças com baixa visão**: brincadeiras utilizadas pelo professor na Educação Infantil. 2019. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2019.

SOUSA, K. C. S.; BARROS, J. D. B. Estereótipos étnicos e representações sociais: uma breve incursão teórica. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v. 5, n. 2, p. 199-224, 2012. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/reducacaoemancipacao/article/view/3259>. Acesso em: 4 dez. 2023.

SOUSA, T. F. A. B. **Gênero e Educação Infantil**: um estudo das atividades realizadas pelas professoras no contexto escolar. 2018. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2018.

SOUTO-MANNING, M.; MARTELL, J. **Reading, writing, and talk**: inclusive teaching strategies for diverse learners, k-2. Nova Iorque, Estados Unidos: Teachers College Press, 2016.

SOUZA, A. M.; KRAMER, S. **Práticas pedagógicas na Educação Infantil**: uma perspectiva crítica. Campinas, SP: Papirus, 2020.

SOUZA, C. **Diversidade e Educação Infantil**: desafios contemporâneos. Recife, PE: Editora Contemporânea, 2019.

SOUZA, L. R. G. **Educação para a igualdade de gênero**: desafios e perspectivas da ação docente na UEB Moranguinho. 2021. 270 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2021.

SOUZA, P. J. **Juventude, sociologia e gênero**: práticas políticas entre estudantes de uma escola pública em São Luís, MA. 2020. 141f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2020.

STEARNS, P. N. **História das relações de gênero**. São Paulo, SP: Contexto, 2010.

STOLLER, R. **Recherches sur l'identité sexuelle**. Paris, França: Gallimard, 1978.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo, SP: Atlas, 1995.

VIANA, I. P. **O processo de inclusão de crianças com o transtorno do espectro autista (TEA) na Educação Infantil**. 2020. 133 f. Dissertação (Mestrado em Cultura e Sociedade) – Programa de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2020.

VIANNA, C. P.; UNBEHAUM, S. O gênero nas políticas públicas de educação no Brasil: 1988-2002. **Cadernos de Pesquisa**, [S. l.], v. 34, n. 121, p. 77-104, 2004.

Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/KT99NbZ5MFVHHmSm4kwRVGN>.  
Acesso em: 4 dez. 2023.

VILA NOVA, M. L. S. C. **A contribuição do gestor escolar para a redução das desigualdades educacionais a partir da Educação Infantil**. 2023. 245 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, 2023.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1998.

WEISS, H. B., LOPEZ, M. E.; ROSENBERG, H. **Beyond random acts**: family, school, and community engagement as an integral part of education reform. Cambridge, Estados Unidos: Harvard Family Research Project, 2020.

WOOD, E. **Play, learning and the early childhood curriculum**. Los Angeles, Estados Unidos: Sage Publications, 2014.

ZAMBERLAN, L. (org.). **Pesquisa em ciências sociais aplicadas**. Ijuí, RS: Editora Unijuí, 2014.

MOURA, Clóvis. **Quilombos: resistência ao escravismo**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1993.

BARROS, A. J. Representação de dados qualitativos. São Paulo: Atlas, 1990.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

MINAYO, M. C. S. O desafio da pesquisa social. Petrópolis: Vozes, 2001.

GIROUX, H. A. Pedagogia crítica como movimento de resistência. São Paulo: Cortez, 1997.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A — ROTEIRO DE ENTREVISTA REALIZADA COM AS PROFESSORAS

Apresentação:

O presente roteiro destina-se a guiar a realização de entrevista com as professoras da Educação Infantil da UEB Paulo Freire, na intenção de coletar dados para pesquisa de conclusão de curso de Mestrado Profissional em Gestão de Ensino da Educação Básica da Universidade Federal do Maranhão, cuja temática é **RELAÇÕES DE GÊNERO NA ESCOLA: desconstruindo estereótipos na Educação Infantil**.

1. Como você entende o conceito de gênero em relação à Educação Infantil?
2. Você já percebeu alguma diferença na forma como meninos e meninas se comportam ou interagem durante as atividades na sala de aula?
3. Como você vê o papel da equipe pedagógica na desconstrução de estereótipos de gênero na Educação Infantil?
4. Em que situações as crianças demonstram comportamentos estereotipados em relação ao gênero? Como você reage a esses comportamentos?
5. Você já recebeu alguma formação ou orientação sobre como lidar com questões de gênero na Educação Infantil?
6. Que tipo de suporte ou capacitação você acha necessário para abordar questões de gênero de forma eficaz na Educação Infantil?
7. Como você percebe a influência das famílias e da cultura local na forma como as crianças entendem o gênero?
8. Quais desafios você encontra ao tentar alinhar as práticas escolares com as expectativas das famílias em relação ao gênero?
9. Como você acredita que um Guia de Orientações Didáticas e Pedagógicas sobre Relações de Gênero poderia ajudar na prática cotidiana do corpo docente?

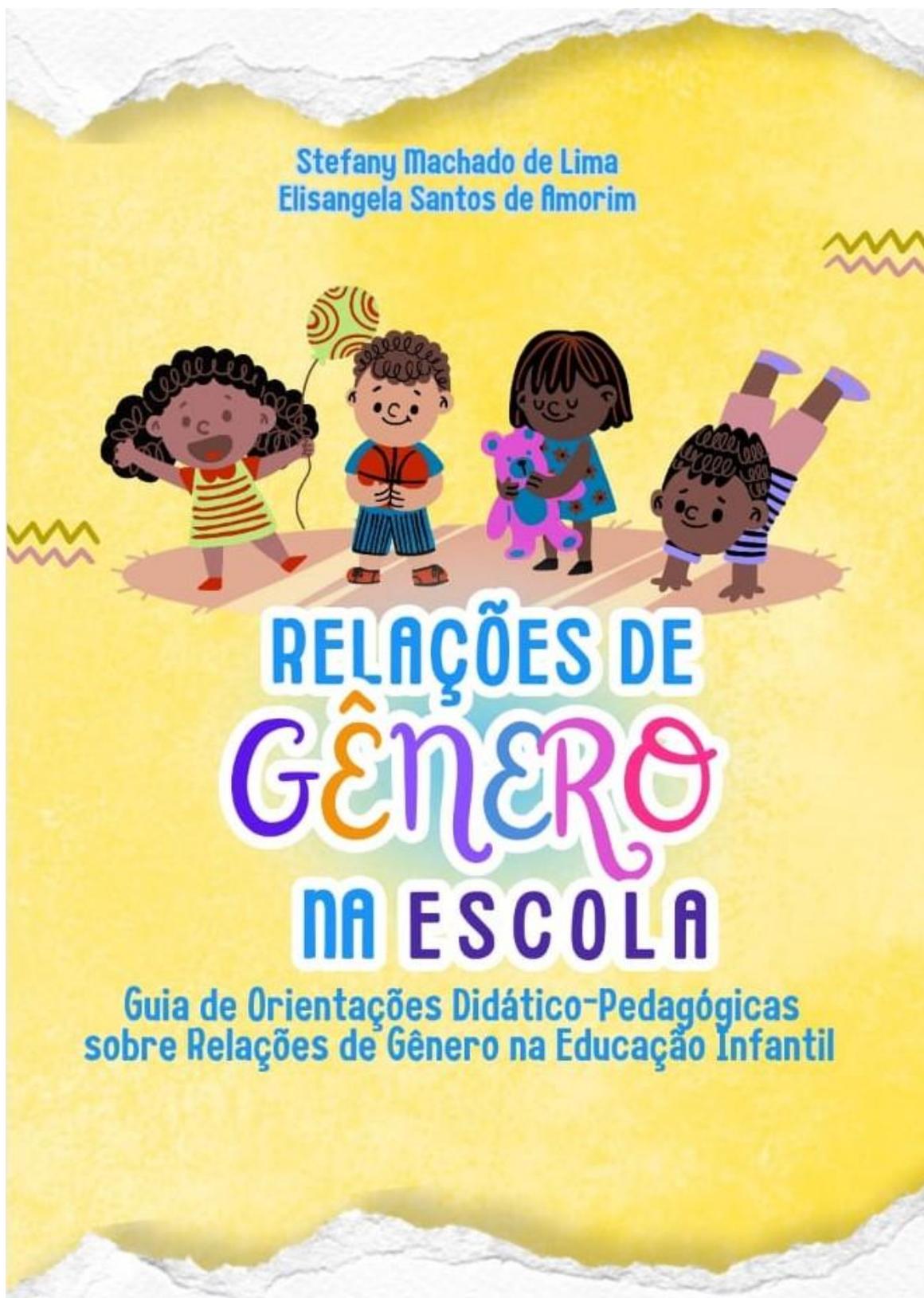
## **APÊNDICE B — ROTEIRO DE ENTREVISTA REALIZADA COM A GESTORA E COORDENADORA PEDAGÓGICA**

Apresentação:

O presente roteiro destina-se a guiar a realização de entrevista com a gestora e coordenadora da Educação Infantil da UEB Paulo Freire, na intenção de coletar dados para pesquisa de conclusão de curso de Mestrado Profissional em Gestão de Ensino da Educação Básica da Universidade Federal do Maranhão, cuja temática é **RELAÇÕES DE GÊNERO NA ESCOLA: desconstruindo estereótipos na Educação Infantil.**

1. Como você entende o conceito de gênero em relação à Educação Infantil?
2. Você acha que existem diferenças na forma como meninos e meninas brincam na escola?
3. A escola faz algo para evitar essas diferenças?
4. Como a escola ajuda as crianças a entender que meninos e meninas podem fazer as mesmas coisas?
5. A escola tem alguma política ou orientação específica para abordar a questão de gênero?
6. Como as práticas pedagógicas na sua escola incentivam a igualdade de gênero entre meninos e meninas?
7. Como a formação dos professores inclui discussões sobre gênero e estereótipos de gênero?
8. Você considera que há resistência por parte de pais, professores ou da comunidade em geral em discutir ou implementar ações relacionadas a gênero? Como a escola lida com isso?
9. Qual a sua opinião sobre a criação de um Guia de Orientações Didáticas e Pedagógicas focado nas relações de gênero? Você acha que seria útil para os professores?
10. Quais temas ou questões você acha que deveriam ser abordados em um guia desse tipo para que ele seja efetivo na prática escolar?
11. Como você acredita que um guia assim poderia ser implementado na sua escola?

## APÊNDICE C — PRODUTO EDUCACIONAL



Elisangela Santos de Amorim  
Stefany Machado de Lima

# RELAÇÕES DE GÊNERO NA ESCOLA

Guia de Orientações Didático-Pedagógicas  
sobre Relações de Gênero na Educação  
Infantil

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO**

Reitor

Prof. Dr. Fernando Carvalho Silva

Vice-reitor

Prof. Dr. Leonardo Silva Soares

**AGÊNCIA DE INOVAÇÃO, EMPREENDEDORISMO, PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INTERNACIONALIZAÇÃO**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Flávia Raquel Fernandes do Nascimento**COORDENAÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Hercília Maria de Moura Vituriano**VICE COORDENAÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Prof. Dr. Antonio de Assis Cruz Nunes

**AUTORAS DO PRODUTO EDUCACIONAL**

Stefany Machado de Lima

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Elisangela Santos de Amorim**DIAGRAMAÇÃO**

Mariceia Ribeiro Lima

**IMAGEM DA CAPA**

Design criado no aplicativo Canva em assinatura privada - Crianças a Brincar

São Luís  
2024

# SUMÁRIO

- 04** 1 APRESENTAÇÃO
- 06** 2. EXPRESSÕES INCLUSIVAS NA ESCOLA:  
AMPLIANDO OS SABERES
- 11** 3. DESCORTINANDO OS CONCEITOS DE GÊNERO E  
SEXUALIDADE NA ESCOLA
- 15** 4. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA A IGUALDADE  
DE GÊNERO
- 21** 5. SITUAÇÕES DE APRENDIZAGENS COM AS  
CRIANÇAS
- 27** 6. POSSIBILIDADES DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS
- 32** 7. ACOMPANHAMENTO E REGISTRO DAS SITUAÇÕES  
DE APRENDIZAGENS
- 34** 8. CONSIDERAÇÕES FINAIS
- 37** AUTORAS



# APRESENTAÇÃO

O Guia de Orientações Didático-Pedagógicas sobre Relações de Gênero na Educação Infantil foi desenvolvido com o objetivo de contribuir com profissionais da Educação Infantil na promoção de práticas pedagógicas que favoreçam a igualdade de gênero e o respeito à diversidade desde os primeiros anos escolares. A Educação Infantil é uma fase crucial na formação das percepções sobre o mundo e na construção das primeiras relações sociais. Nesse contexto, o guia visa fornecer subsídios que ajudem a criar um ambiente inclusivo e equitativo, onde crianças possam se desenvolver plenamente, livres de estereótipos e preconceitos.

De acordo com a ONU Mulheres (2020), é na infância que as crianças começam a aprender sobre o mundo ao seu redor e a formar suas primeiras percepções sobre o que é ser homem ou mulher, menino ou menina. Promover a igualdade de gênero desde a infância contribui para uma sociedade mais justa e igualitária. Essas primeiras experiências educativas são fundamentais, pois, como afirmam Almeida e Lima (2022), os ambientes escolares têm o potencial de desconstruir os estereótipos de gênero que as crianças carregarão ao longo da vida.

A UNICEF (2021) também destaca que educar para a igualdade de gênero desde a infância é essencial para erradicar as bases da discriminação e violência de gênero que se manifestam em várias esferas da vida adulta. Isso reforça a importância de as escolas serem espaços onde os preconceitos possam ser desconstruídos. Além disso, pesquisas recentes mostram que a abordagem das relações de gênero na Educação Infantil não apenas promove um ambiente escolar mais justo, mas também impacta positivamente o desenvolvimento social e emocional das crianças (Soares, 2023). Ao oferecer orientações práticas e teóricas sobre como abordar essas relações, o guia pretende não apenas proporcionar reflexões, mas também inspirar ações concretas que resultem em ambientes educacionais mais acolhedores e inclusivos.



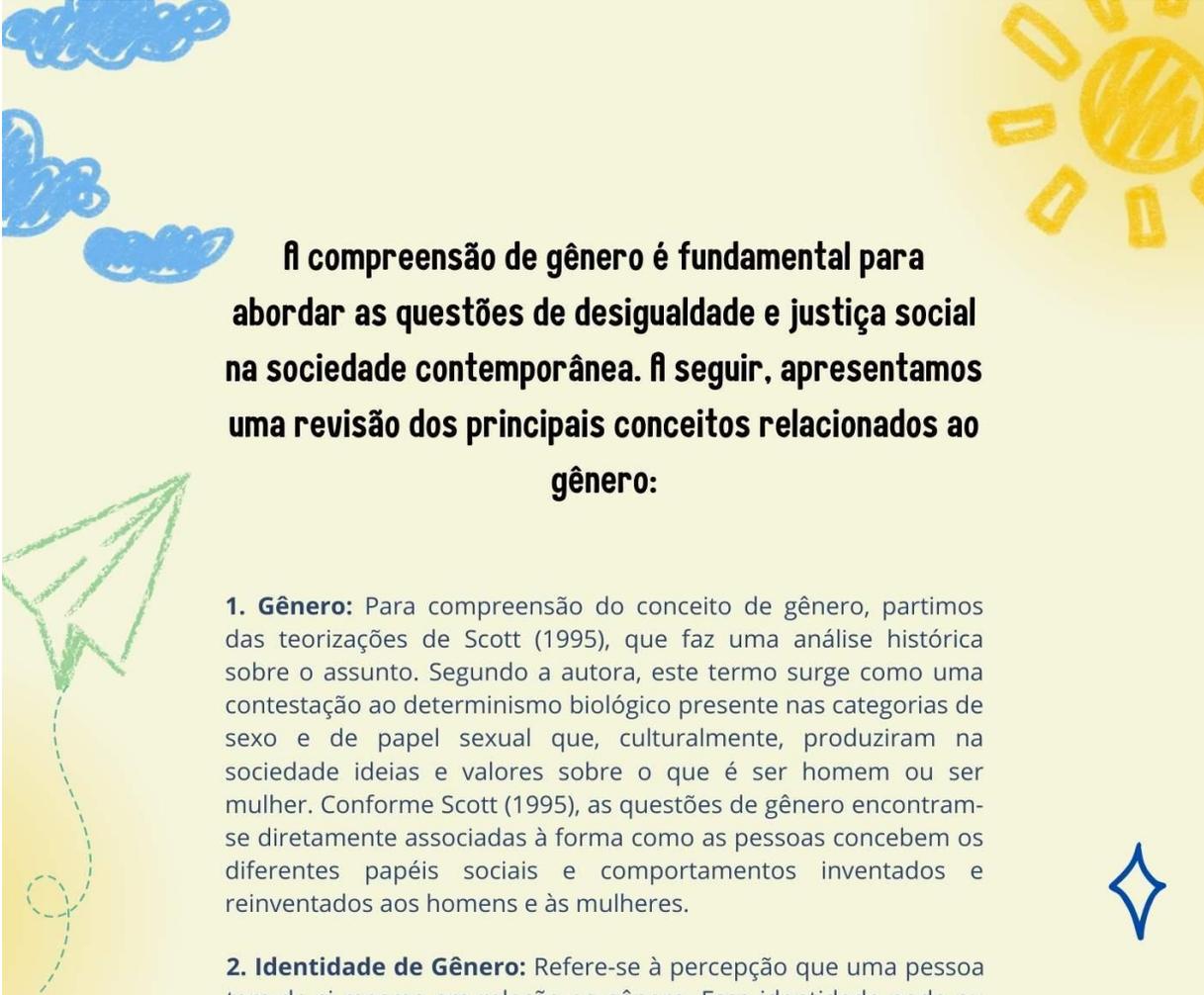
Assim, este guia é uma ferramenta essencial para que as escolas desempenhem um papel ativo na construção de uma sociedade mais igualitária, colaborando para que equipe pedagógica, crianças e famílias dialoguem e pratiquem valores de respeito e equidade de gênero em suas comunidades. Ao promover um entendimento mais profundo das diversas expressões de identidade, o guia contribui para o desenvolvimento de uma geração que valoriza a diversidade e combate qualquer forma de discriminação.

**Prof<sup>a</sup> Stefany Machado de Lima**  
**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Elisangela Santos de Amorim**





## 2. EXPRESSÕES INCLUSIVAS NA ESCOLA: AMPLIANDO OS SABERES



**A compreensão de gênero é fundamental para abordar as questões de desigualdade e justiça social na sociedade contemporânea. A seguir, apresentamos uma revisão dos principais conceitos relacionados ao gênero:**

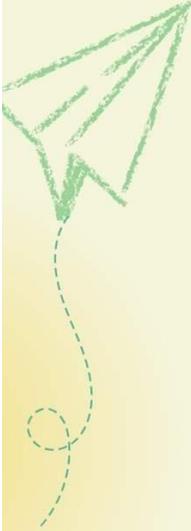
**1. Gênero:** Para compreensão do conceito de gênero, partimos das teorizações de Scott (1995), que faz uma análise histórica sobre o assunto. Segundo a autora, este termo surge como uma contestação ao determinismo biológico presente nas categorias de sexo e de papel sexual que, culturalmente, produziram na sociedade ideias e valores sobre o que é ser homem ou ser mulher. Conforme Scott (1995), as questões de gênero encontram-se diretamente associadas à forma como as pessoas concebem os diferentes papéis sociais e comportamentos inventados e reinventados aos homens e às mulheres.

**2. Identidade de Gênero:** Refere-se à percepção que uma pessoa tem de si mesma em relação ao gênero. Essa identidade pode ou não corresponder ao sexo atribuído ao nascimento. A identidade de gênero pode incluir uma ampla gama de expressões, como homem, mulher, transgênero, não-binário, entre outros. Judith Butler (1990) destaca que “a identidade de gênero é uma performance que é repetida ao longo do tempo”, sublinhando a ideia de que o gênero não é fixo, mas uma construção social que pode ser reinterpretada.





**3. Expressão de Gênero:** Refere-se à maneira como uma pessoa manifesta seu gênero por meio de comportamentos, roupas, linguagem e outras formas de apresentação. A expressão de gênero pode ou não se alinhar com as normas tradicionais de masculinidade e feminilidade. Raewyn Connell (2005) discute a noção de hegemonia masculina, sugerindo que a sociedade frequentemente privilegia formas específicas de expressão de gênero que reforçam a masculinidade tradicional.



**4. Estereótipos de Gênero:** São generalizações simplificadas sobre as características, comportamentos e papéis que homens e mulheres devem assumir. Esses estereótipos podem ser prejudiciais, pois limitam as possibilidades de indivíduos se expressarem livremente e de alcançarem seu potencial. A UNESCO (2020) observa que “os estereótipos de gênero prejudicam não apenas as meninas, mas também os meninos, restringindo suas escolhas e oportunidades”.

**5. Gênero e Educação:** A educação é um campo crucial para a formação e desconstrução de normas de gênero. bell hooks (2000) argumenta que “uma educação crítica deve questionar e desafiar as estruturas de poder que oprimem tanto meninos quanto meninas”, destacando a importância de uma abordagem pedagógica que promova a igualdade de gênero e desconstrua preconceitos.



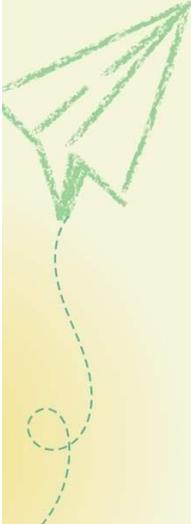
**6. Interseccionalidade:** Este conceito, introduzido por Kimberlé Crenshaw (1989), refere-se à análise de como diferentes categorias de identidade (como gênero, raça, classe e sexualidade) interagem e afetam a experiência de opressão ou privilégio. A interseccionalidade é essencial para entender que as experiências de gênero não são universais, mas variadas e influenciadas por múltiplas identidades sociais.





**7. Violência de Gênero:** Refere-se a atos de violência ou discriminação baseados no gênero, que podem afetar desproporcionalmente mulheres, meninas e pessoas LGBTQIA+. A Declaração de Pequim (1995) ressalta a necessidade de erradicar todas as formas de violência de gênero como um componente essencial para a promoção da igualdade.

Esses conceitos são interligados e fundamentais para entender as dinâmicas sociais que envolvem gênero. Ao abordá-los em contextos educacionais e sociais, é possível promover uma sociedade mais justa e equitativa, onde todos tenham a oportunidade de expressar suas identidades sem preconceitos ou limitações.

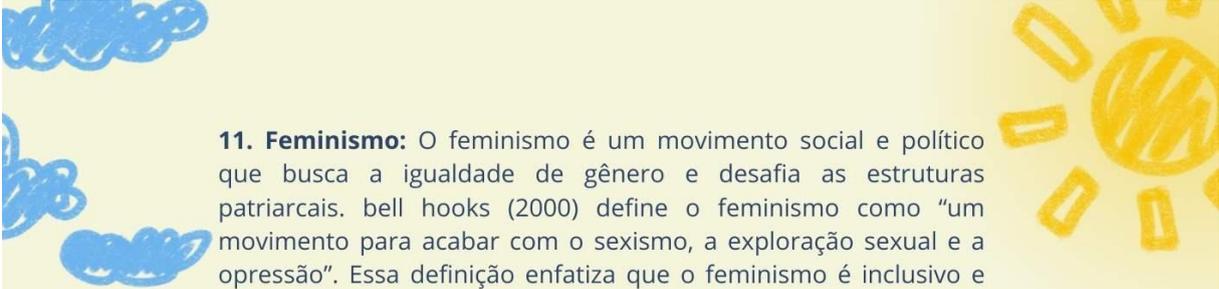


**8. Gênero Não-Binário:** Este conceito se refere a identidades de gênero que não se encaixam nas categorias tradicionais de homem ou mulher. Kate Bornstein (1994) explica que “ser não-binário é desafiar as normas de gênero e reivindicar uma identidade que pode estar entre, além ou fora das categorias de gênero tradicionais”.

**9. Masculinidades Hegemônicas:** Este conceito se refere às formas de masculinidade que são promovidas como ideais em uma determinada cultura e que dominam outras expressões de masculinidade e feminilidade. Connell (2005) afirma que “a masculinidade hegemônica é aquela que se coloca no topo da hierarquia de gênero e é associada a poder, controle e privilégio”.

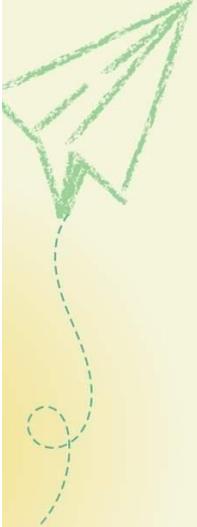


**10. Patriarcado:** O patriarcado é um sistema social no qual os homens detêm a autoridade primária e dominam em papéis de liderança política, moral e social. Sylvia Walby (1990) define patriarcado como “um sistema que é mais do que a dominação masculina; é uma estrutura social complexa que inclui relações de poder, práticas institucionais e desigualdades de gênero”.



**11. Feminismo:** O feminismo é um movimento social e político que busca a igualdade de gênero e desafia as estruturas patriarcais. bell hooks (2000) define o feminismo como “um movimento para acabar com o sexismo, a exploração sexual e a opressão”. Essa definição enfatiza que o feminismo é inclusivo e visa a libertação de todos os indivíduos oprimidos.

**12. Cisnormatividade:** Refere-se à suposição de que todas as pessoas se identificam com o gênero que lhe foi atribuído ao nascer. Riki Wilchins (2004) argumenta que “a cisnormatividade sustenta e perpetua uma hierarquia que marginaliza pessoas trans e não-binárias”. Esse conceito é crucial para entender como a sociedade define e opera em torno das normas de gênero.



**13. Transfeminismo:** Este conceito integra as lutas feministas com as questões de gênero e sexualidade vivenciadas por pessoas trans. Julia Serano (2007) afirma que “o transfeminismo reconhece a intersecção das opressões enfrentadas por pessoas trans e mulheres, buscando uma luta mais inclusiva”.

**14. Gênero Não-Binário:** Este conceito se refere a identidades de gênero que não se encaixam nas categorias tradicionais de homem ou mulher. Kate Bornstein (1994) explica que “ser não-binário é desafiar as normas de gênero e reivindicar uma identidade que pode estar entre, além ou fora das categorias de gênero tradicionais”.



# 3. DESCORTINANDO OS CONCEITOS DE GÊNERO E SEXUALIDADE NA ESCOLA





**Os princípios que orientam a abordagem das relações de gênero no contexto da educação infantil são fundamentais para promover um ambiente inclusivo e equitativo. Aqui estão alguns dos principais princípios:**

**1. Igualdade de Gênero:** Promover a igualdade de oportunidades e tratamento entre todos os gêneros, garantindo que meninos e meninas tenham acesso igual a recursos, atividades e direitos.

**2. Diversidade e Inclusão:** Reconhecer e respeitar as diferentes identidades de gênero e expressões, incluindo as não-binárias e trans, e garantir que todas as crianças se sintam incluídas e valorizadas.

**3. Quebra de Estereótipos:** Incentivar a desconstrução de estereótipos de gênero que limitam as potencialidades das crianças, promovendo atividades que permitam a exploração livre de interesses, independentemente do gênero.

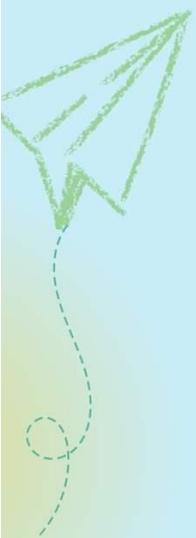
**4. Educação para a Cidadania:** Fomentar uma educação que contribua para a formação de cidadãos críticos e conscientes de suas responsabilidades em relação à igualdade de gênero, promovendo o respeito e a empatia.

**5. Participação e Voz:** Incentivar as crianças a expressarem suas opiniões e experiências relacionadas ao gênero, garantindo que suas vozes sejam ouvidas e consideradas no ambiente escolar.



**6. Formação de Educadores:** Oferecer formação contínua para educadores sobre questões de gênero, ajudando-os a identificar e combater práticas discriminatórias e a adotar abordagens pedagógicas inclusivas.

**7. Ambiente Seguro e Acolhedor:** Criar um ambiente escolar que seja seguro e acolhedor para todas as crianças, onde elas possam explorar suas identidades sem medo de violência ou discriminação.



**8. Perspectiva Interseccional:** Reconhecer que as experiências de gênero se cruzam com outras identidades, como raça, classe, etnia e deficiência. Essa abordagem interseccional ajuda a entender as diversas formas de opressão e privilégio que as crianças podem enfrentar.

**9. Desenvolvimento Socioemocional:** Promover o desenvolvimento emocional e social das crianças, ensinando habilidades como empatia, respeito e resolução de conflitos, que são essenciais para relações saudáveis e igualitárias.

**10. Currículo Inclusivo:** Incorporar conteúdos que abordem a diversidade de gênero e as contribuições de diferentes gêneros ao longo da história e na cultura, ajudando as crianças a entenderem e valorizarem essa diversidade.



**11. Atividades de Colaboração:** Planejar atividades que incentivem a cooperação e o trabalho em equipe entre crianças de diferentes gêneros, fortalecendo laços de amizade e solidariedade.

**12. Autonomia e Liberdade de Escolha:** Estimular as crianças a tomar decisões sobre suas atividades e interesses, respeitando suas escolhas sem imposições baseadas em estereótipos de gênero.





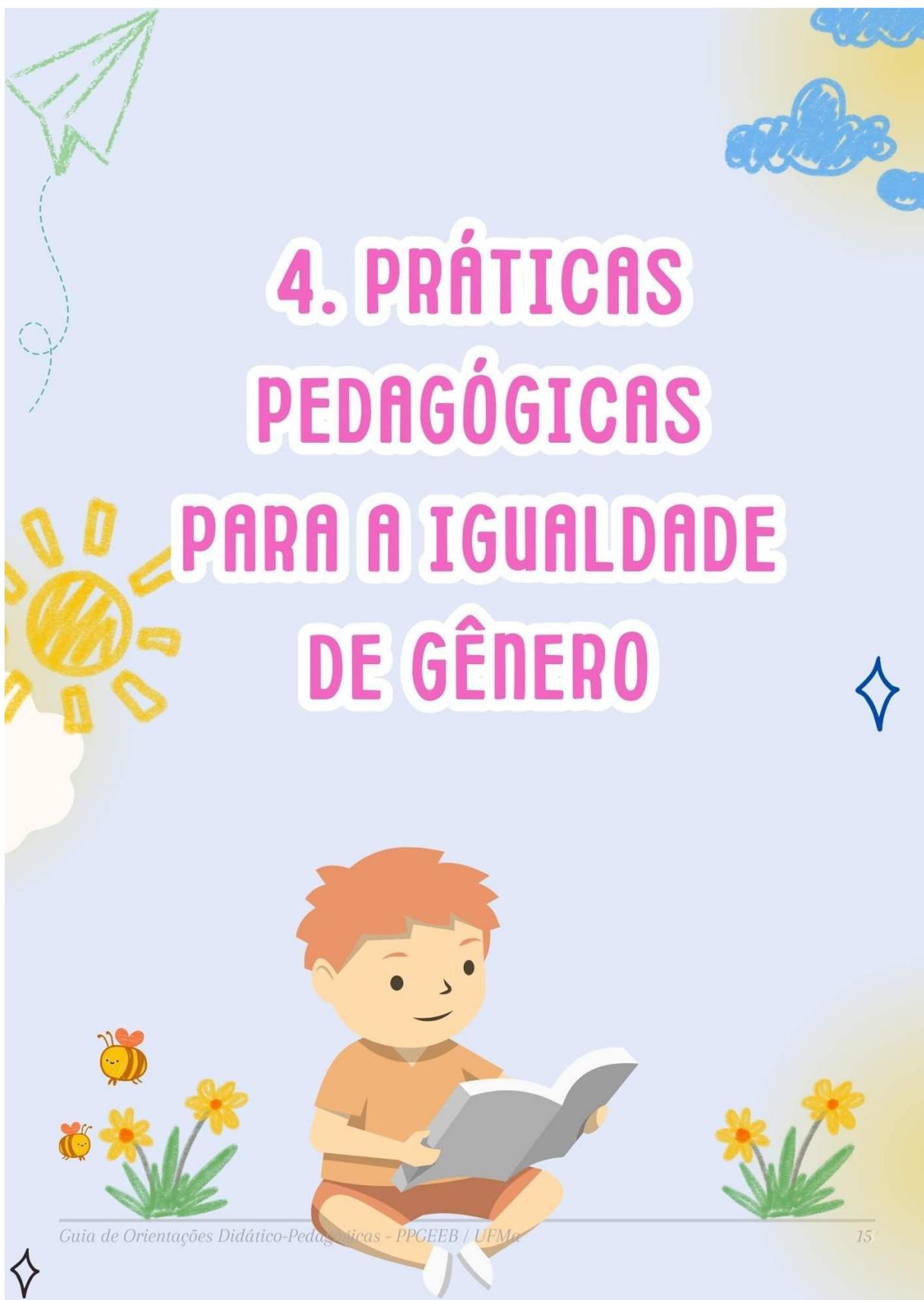
**13. Escuta Ativa:** Criar um espaço onde as crianças possam compartilhar suas experiências e sentimentos sobre gênero, promovendo um ambiente de escuta ativa e diálogo aberto.

**14. Avaliação Contínua:** Implementar práticas de avaliação que considerem a perspectiva de gênero, monitorando e ajustando abordagens pedagógicas para garantir que todas as crianças estejam sendo atendidas de maneira justa.

**15. Cultura da Paz e Respeito:** Promover uma cultura de paz, respeito e diálogo entre as crianças, reforçando a importância de relacionamentos saudáveis e construtivos.

**16. Reflexão Crítica:** Incentivar a reflexão crítica entre educadores e crianças sobre suas próprias práticas e crenças em relação ao gênero, promovendo um ambiente de aprendizado contínuo e transformação social.

# 4. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA A IGUALDADE DE GÊNERO



### 1. Histórias e Contos Diversificados

Leitura de Livros Inclusivos: Escolha livros que apresentem personagens de diferentes gêneros, raças e culturas, e que desafiem estereótipos de gênero. Após a leitura, promova discussões sobre as características e comportamentos dos personagens, enfatizando que todos podem ser o que desejam.

### 2. Brincadeiras Livre de Estereótipos

Espaço de Brincadeiras Abertas: Crie áreas de brincadeiras que não sejam divididas por gênero, permitindo que todas as crianças explorem atividades como cozinhar, construir, desenhar ou jogar. Isso ajuda a desconstruir a ideia de que certos brinquedos são "para meninos" ou "para meninas".

Atividades de Artes: Proponha atividades artísticas onde as crianças possam expressar livremente suas identidades de gênero, como criar máscaras ou roupas de personagens, sem limitações baseadas no gênero.

### 3. Diálogos e Reflexão

Conversas sobre Gênero: Facilite conversas simples sobre o que significa ser menino ou menina, utilizando linguagem acessível. Pergunte às crianças o que elas gostam de fazer e como se sentem em relação a seus interesses, reforçando que todas as atividades são válidas independentemente do gênero.

Atividades de Empatia: Crie situações onde as crianças possam se colocar no lugar do outro, discutindo sentimentos e experiências diferentes, o que ajuda a promover a empatia e a compreensão mútua.

### 4. Jogos e Dinâmicas Inclusivas

Jogos Cooperativos: Utilize jogos que incentivem a cooperação e o trabalho em equipe, em vez da competição. Por exemplo, jogos que exigem que as crianças trabalhem juntas para completar uma tarefa.

Dramatizações: Proponha atividades de dramatização onde as crianças possam assumir diferentes papéis de gênero e explorar experiências diversas, promovendo a compreensão e a valorização das identidades.

### 5. Educação Emocional

**Atividades de Identificação de Emoções:** Promova atividades que ajudem as crianças a identificar e expressar emoções, como jogos de cartões de emoções ou histórias sobre personagens que enfrentam sentimentos diversos. Isso reforça a ideia de que todas as emoções são válidas, independentemente do gênero.

**Círculos de Conversa:** Crie momentos de círculo de conversa onde as crianças possam compartilhar suas experiências e sentimentos, promovendo um espaço seguro para a expressão de emoções e opiniões.

### 6. Ambiente Escolar Inclusivo

**Decoração do Ambiente:** Decore a sala de aula com imagens e cartazes que representem diferentes gêneros e formas de ser, garantindo que todas as identidades sejam visíveis e valorizadas.

**Normas de Respeito:** Estabeleça regras claras sobre respeito e inclusão desde o início, reforçando que todos devem tratar uns aos outros com dignidade, independentemente de suas identidades.

### 7. Atividades de Conscientização

**Celebrando Diversidade:** Organize eventos ou semanas temáticas que celebrem a diversidade, onde as crianças possam aprender sobre diferentes culturas e identidades de gênero por meio de música, dança e arte.

### 8. Modelagem de Comportamentos

**Exemplo de Educadores:** Os educadores devem modelar comportamentos respeitosos e inclusivos, utilizando uma linguagem neutra em relação ao gênero e evitando estereótipos nas interações com as crianças.

**Desafios a Estereótipos:** Sempre que estereótipos de gênero forem percebidos nas interações entre as crianças, intervenha gentilmente para explicar porque essas ideias são limitadoras e como podemos ser mais inclusivos.



### 9. Jogos e Atividades de Quebra de Estereótipos

Atividades com Brinquedos Não Convencionais: Introduza brinquedos e jogos que não são tradicionalmente associados a um gênero específico, como kits de ciência, ferramentas de construção e jogos de tabuleiro que promovam a colaboração.

Teatro de Fantoches: Utilize fantoches para contar histórias que desafiem normas de gênero, permitindo que as crianças participem da criação das narrativas e discutam os papéis dos personagens.

### 10. Protagonismo Infantil

Decisão Coletiva: Envolver as crianças na tomada de decisões sobre atividades, temas e regras da sala de aula. Isso promove um senso de pertencimento e respeito pelas opiniões de todos, independentemente do gênero.

Projetos de Pesquisa: Proponha que as crianças escolham temas que interessam a elas, podendo incluir questões de gênero, diversidade e inclusão, e incentivá-las a apresentar suas descobertas para a turma.

### 11. Educação para o Respeito e a Diversidade

Histórias de Diversidade: Introduza livros e histórias que abordem a diversidade de forma positiva, incluindo famílias de diferentes configurações e identidades de gênero. Após a leitura, conduza discussões sobre as diferentes formas de ser e viver.

Exploração Cultural: Realize atividades que explorem tradições de diferentes culturas que reconhecem e celebram a diversidade de gênero, ajudando as crianças a entenderem que as expressões de gênero variam ao redor do mundo.

### 9. Jogos e Atividades de Quebra de Estereótipos

Atividades com Brinquedos Não Convencionais: Introduza brinquedos e jogos que não são tradicionalmente associados a um gênero específico, como kits de ciência, ferramentas de construção e jogos de tabuleiro que promovam a colaboração.

Teatro de Fantoches: Utilize fantoches para contar histórias que desafiem normas de gênero, permitindo que as crianças participem da criação das narrativas e discutam os papéis dos personagens.

### 10. Protagonismo Infantil

Decisão Coletiva: Envolver as crianças na tomada de decisões sobre atividades, temas e regras da sala de aula. Isso promove um senso de pertencimento e respeito pelas opiniões de todos, independentemente do gênero.

Projetos de Pesquisa: Proponha que as crianças escolham temas que interessam a elas, podendo incluir questões de gênero, diversidade e inclusão, e incentivá-las a apresentar suas descobertas para a turma.

### 11. Educação para o Respeito e a Diversidade

Histórias de Diversidade: Introduza livros e histórias que abordem a diversidade de forma positiva, incluindo famílias de diferentes configurações e identidades de gênero. Após a leitura, conduza discussões sobre as diferentes formas de ser e viver.

Exploração Cultural: Realize atividades que explorem tradições de diferentes culturas que reconhecem e celebram a diversidade de gênero, ajudando as crianças a entenderem que as expressões de gênero variam ao redor do mundo.

## 12. Roda de Conversa

Círculos de Conversa sobre Identidade: Organize rodas de conversa onde as crianças possam compartilhar o que as faz únicas e especiais, promovendo um ambiente de apoio e valorização das individualidades.

Discussão sobre Papéis na Família: Converse sobre os diferentes papéis que as pessoas desempenham dentro das famílias e como todos podem contribuir, independentemente do gênero, promovendo uma visão mais ampla de colaboração e respeito.

## 13. Atividades Interativas

Criação de Cartazes: Promova atividades onde as crianças criem cartazes sobre igualdade de gênero, que podem ser exibidos na escola. Isso incentiva a autoexpressão e a conscientização sobre a importância do tema.

Desafios Criativos: Proponha desafios onde as crianças devem trabalhar em grupos mistos para resolver problemas ou criar algo novo, incentivando a colaboração e o respeito entre todos.

# 5. SITUAÇÕES DE APRENDIZAGENS COM AS CRIANÇAS



## CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS DIVERSIFICADAS

**Atividade:** Escolha livros que apresentem personagens de diferentes gêneros e que desafiem estereótipos. Após a leitura, promova uma discussão sobre as características dos personagens e as lições aprendidas.

**Objetivo:** Desenvolver a compreensão das crianças sobre diversidade e igualdade de gênero, promovendo empatia e respeito.

## TEATRO DE FANTOCHES

**Atividade:** Crie fantoches que representem personagens de diferentes gêneros e que vivenciem situações do cotidiano. As crianças podem criar suas próprias histórias e encenações, desafiando papéis de gênero tradicionais.

**Objetivo:** Incentivar a criatividade e a reflexão sobre as expectativas de gênero através do jogo simbólico.

## JOGOS DE FAZ DE CONTA

**Atividade:** Monte um espaço de faz de conta com uma variedade de acessórios (roupas, ferramentas, utensílios de cozinha) que permitam às crianças brincar livremente em diferentes papéis, como médico, enfermeiro, professor, etc.

**Objetivo:** Permitir que as crianças explorem diferentes identidades e papéis sociais sem as limitações dos estereótipos de gênero

## ATIVIDADES ARTÍSTICAS

**Atividade:** Proponha que as crianças criem desenhos ou colagens que representem o que significa para elas ser menino ou menina, ou ainda que representem personagens de histórias com papéis não convencionais.

**Objetivo:** Estimular a autoexpressão e a reflexão sobre identidades de gênero, promovendo a aceitação da diversidade.

## JOGOS COOPERATIVOS

**Atividade:** Organize jogos que exijam trabalho em equipe, como construir uma torre com blocos, onde todas as crianças devem colaborar independentemente do gênero.

**Objetivo:** Promover a colaboração e o respeito mútuo, reforçando a ideia de que todos podem contribuir igualmente, independentemente de seu gênero.

## EXPLORAÇÃO DE DIVERSIDADE CULTURAL

**Atividade:** Introduza músicas, danças e histórias de diferentes culturas que desafiem os estereótipos de gênero. As crianças podem participar aprendendo danças e músicas e apresentando-as para a turma.

**Objetivo:** Ampliar a compreensão das crianças sobre a diversidade de experiências de gênero em diferentes culturas.



## ATIVIDADES DE ROLE-PLAYING



**Atividade:** Proponha que as crianças encenem situações do dia a dia, como ir ao mercado ou preparar uma refeição, onde todos os papéis possam ser desempenhados por qualquer criança, independentemente de gênero.

**Objetivo:** Desafiar as normas de gênero e permitir que as crianças explorem diferentes papéis sociais de forma lúdica.



## BRINCADEIRAS DE CONSTRUÇÃO



**Atividade:** Ofereça blocos de construção e materiais diversos e incentive as crianças a criar estruturas, promovendo a ideia de que tanto meninos quanto meninas podem ser engenheiros e arquitetos.

**Objetivo:** Quebrar estereótipos de gênero em relação a habilidades e interesses, promovendo a igualdade na participação em atividades práticas.



## CAÇA AO TESOURO DAS PROFISSÕES



**Atividade:** Organize uma caça ao tesouro em que as crianças devem encontrar imagens de diferentes profissões, incluindo aquelas tradicionalmente associadas a um gênero. Após a atividade, discuta a importância de todas as profissões, independentemente do gênero.

**Objetivo:** Ampliar a visão das crianças sobre as possibilidades de carreira, mostrando que todos podem seguir qualquer profissão que desejarem.




*Guia de Orientações Didático-Pedagógicas - PPGEEB / UFMA*

24




## ATIVIDADES DE JARDINAGEM

**Atividade:** Organize uma atividade de jardinagem em grupo, onde todos participem do plantio e cuidado das plantas, independentemente do gênero. Discuta sobre a importância da natureza e do trabalho em equipe.

**Objetivo:** Enfatizar que todos podem contribuir para cuidar do meio ambiente, quebrando estereótipos sobre o que é "masculino" ou "feminino".




## AULA DE CULINÁRIA

**Atividade:** Realize uma atividade de culinária onde todas as crianças participem, independentemente de gênero. Encoraje-as a experimentar diferentes papéis, como cozinheiro, auxiliar ou responsável pela apresentação do prato.

**Objetivo:** Mostrar que a cozinha é um espaço que pode ser igualmente compartilhado por todos e quebrar estereótipos sobre quem deve cozinhar.



## APRESENTAÇÕES DE TALENTOS

**Atividade:** Organize um evento de talentos onde todas as crianças possam apresentar suas habilidades e interesses, incentivando-as a mostrar seus talentos sem se preocupar com normas de gênero.

**Objetivo:** Valorizar a diversidade de interesses e habilidades, promovendo a autoexpressão.




*Guia de Orientações Didático-Pedagógicas - PPGEEB - UFMA*

25

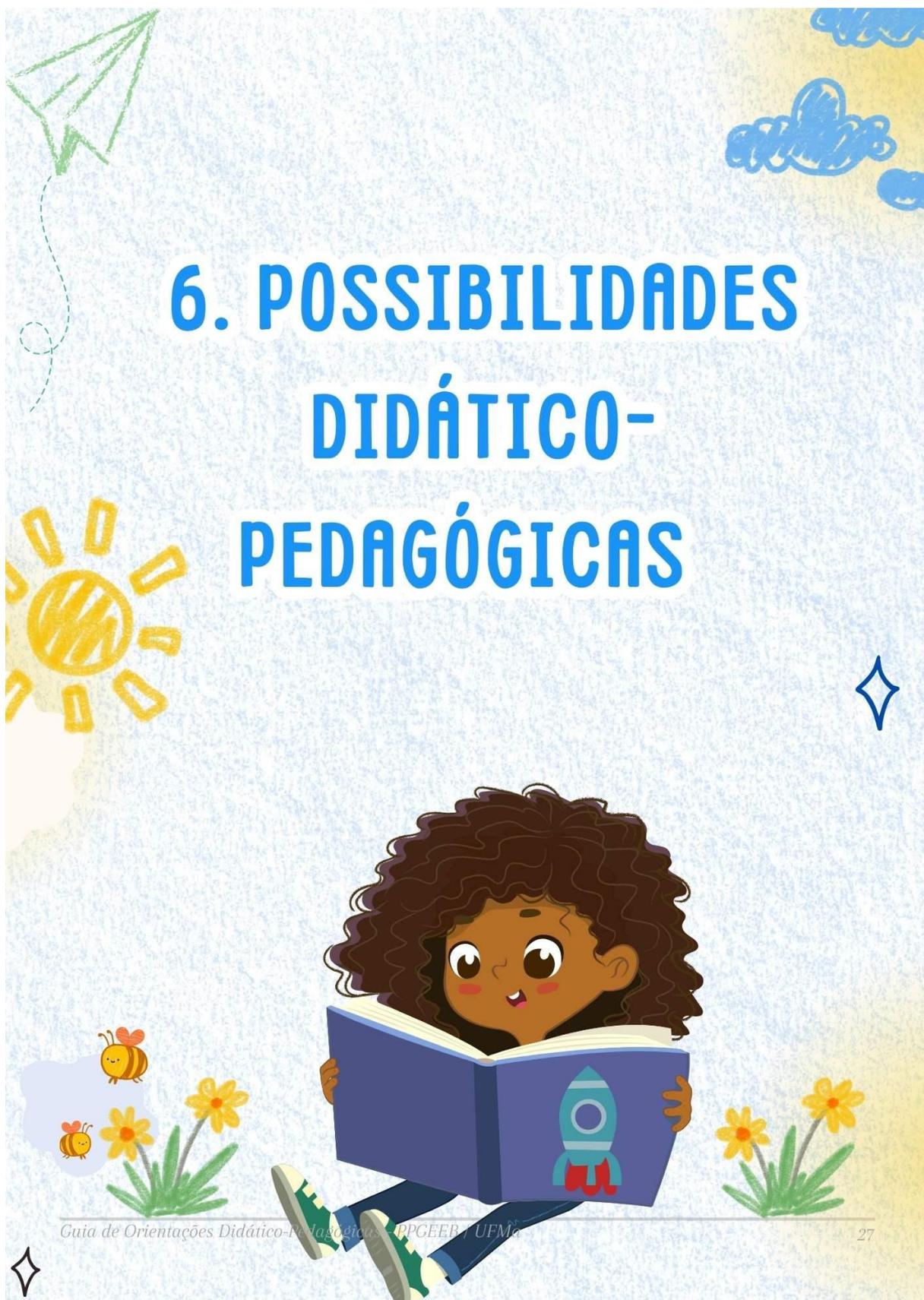


## BRINCADEIRAS DE INTERAÇÃO SOCIAL

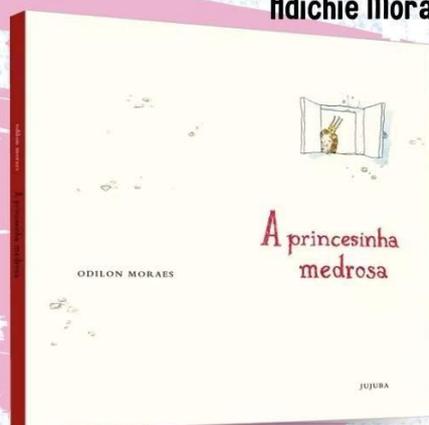
**Atividade:** Proponha jogos de interação, como "O Jogo da Amizade", onde as crianças devem compartilhar características que gostam em si mesmas e nos outros, promovendo um ambiente de apoio e respeito.

**Objetivo:** Incentivar a aceitação das diferenças e a valorização das individualidades, independentemente do gênero.

# 6. POSSIBILIDADES DIDÁTICO- PEDAGÓGICAS



**"A Princesinha Medrosa" (Odilon Moraes)**  
**"Para Educar Crianças Feministas" (Chimamanda Ngozi Adichie Moraes)**



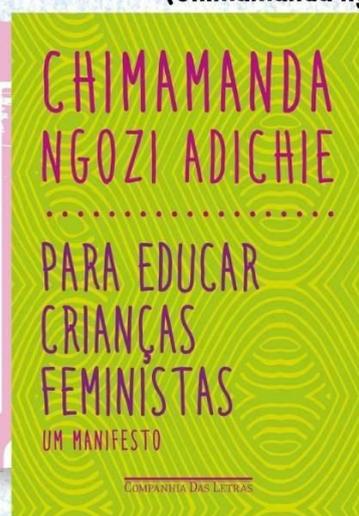
*Uma história que desconstrói o estereótipo da "princesa frágil", incentivando meninas a serem corajosas e autoconfiantes.*

**"O Menino que Brincava de Ser" (Georgina Martins)**

*Conta a história de um menino que gosta de brincar de ser diferentes personagens, ajudando a desconstruir os estereótipos de gênero.*



**"Para Educar Crianças Feministas"  
(Chimamanda Ngozi Adichie)**



*Embora seja mais voltado para a educação em geral, este livro oferece diretrizes claras para ensinar igualdade e respeito de gênero desde cedo.*

**"Gênero e Diversidade na Escola" (MEC)**

*Este material é destinado aos professores e trata de questões de diversidade, igualdade de gênero e respeito, com atividades e dicas para aplicação em sala de aula.*



**"Menino ou Menina?" (Canal Mundo Bita):**



*Uma música animada e colorida que fala sobre a liberdade das crianças brincarem e se expressarem sem limitações de gênero.*

**Documentário "Precisamos Falar com os Homens?" (YouTube):**

*Aborda temas relacionados à masculinidade e como desde a infância os meninos são moldados por expectativas de gênero. Pode ser adaptado para discussões com pais e educadores.*

**PRECI  
SAMOS  
FALAR  
COM  
OS  
HO  
MENS?**

UMA JORNADA  
PELA IGUALDADE  
DE GÊNEROS



**"O Pequeno Príncipe" (diversas adaptações):**

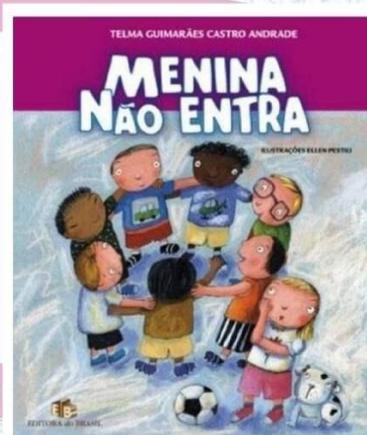


*Esta história clássica pode ser usada para abordar temas de amizade, empatia e diversidade.*

**Menina Não Entra.**

**Brenman, Ilan; Zilberman, Ionit (Ilustr.)**

*Aborda a igualdade de gênero de forma divertida, mostrando que brincadeiras não têm gênero.*



# 7. ACOMPANHAMENTO E REGISTRO DAS SITUAÇÕES DE APRENDIZAGENS



### Observação Direta

**Descrição:** Realize observações sistemáticas durante as atividades para identificar mudanças no comportamento das crianças, como a forma como interagem entre si e como se envolvem em atividades que desafiam estereótipos de gênero.

**Objetivo:** Coletar dados qualitativos sobre como as crianças respondem às práticas propostas.

### Acompanhamento Longitudinal

**Descrição:** Realize um acompanhamento a longo prazo das crianças que participaram das atividades de promoção de igualdade de gênero, registrando suas atitudes e comportamentos em anos subsequentes.

**Objetivo:** Avaliar se as mudanças nas percepções sobre gênero são duradouras e como essas crianças se desenvolvem ao longo do tempo.

### Autoavaliação dos Educadores

**Descrição:** Promova momentos de reflexão e autoavaliação para os educadores sobre a implementação das práticas de igualdade de gênero. Discuta o que funcionou, o que pode ser melhorado e as percepções sobre o impacto nas crianças.

**Objetivo:** Incentivar o desenvolvimento profissional contínuo e a adaptação das práticas pedagógicas.

### Relatórios de Impacto

**Descrição:** Elabore relatórios periódicos que consolidem todas as evidências coletadas, incluindo observações, feedback de crianças e pais, e resultados de questionários.

**Objetivo:** Fornecer uma visão geral do impacto das práticas implementadas, facilitando a comunicação dos resultados para toda a comunidade escolar.



## 8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reflexão sobre gênero na Educação Infantil é uma questão fundamental para a formação de cidadãos críticos, respeitosos e conscientes da diversidade. Em um mundo cada vez mais plural, a escola deve desempenhar um papel ativo na desconstrução de estereótipos de gênero e na promoção da igualdade. No entanto, essa tarefa não é simples e requer um compromisso contínuo de todos os envolvidos no processo educativo. É essencial que docentes, gestores e a comunidade escolar em geral mantenham um diálogo aberto e constante sobre questões de gênero, promovendo um ambiente inclusivo e acolhedor para todas as identidades. Para fomentar esse diálogo, é primordial investir na formação continuada de docentes. A capacitação não deve ser vista como um evento isolado, mas como um processo contínuo que envolve cursos, oficinas e grupos de discussão. Esses espaços permitem que profissionais da Educação compartilhem experiências, troquem conhecimentos e discutam as dificuldades que encontram ao abordar temas de gênero em sala de aula. Instituições, como o Instituto Alana, oferecem cursos que ajudam os profissionais que lecionam a desenvolverem estratégias eficazes para tratar a diversidade de gênero, possibilitando a construção de um ambiente educacional mais inclusivo.

Além da formação de docentes, a integração das questões de gênero no currículo é uma estratégia essencial para garantir que todas as crianças tenham acesso a uma educação que respeite e valorize a diversidade. A literatura infantil, por exemplo, é uma ferramenta poderosa. Livros que falam sobre diversidade de gênero, como "a menina que aprendeu a ver" de Ruth Rocha e "menina menina, menino menino" de Joana Estrela, podem ser utilizados para iniciar conversas importantes e desenvolver a empatia desde cedo.

The page features a light green background with several colorful illustrations. In the top right, there is a bright yellow sun partially obscured by a white cloud. To the left, another white cloud is visible. Below the clouds, a pink butterfly with black outlines is shown. On the right side, a colorful kite with blue, orange, and pink panels is flying. At the bottom left, a cartoon boy with curly brown hair, wearing a red shirt and blue striped shorts, is holding a string. At the bottom right, a cartoon girl with black hair and a yellow headband is holding a pink teddy bear with blue spots.

A criação de um ambiente escolar que favoreça o diálogo é essencial para a reflexão contínua sobre gênero. Isso pode ser feito por meio da implementação de espaços de diálogo regulares, onde discentes e docentes possam discutir questões relacionadas ao gênero, promovendo um espaço seguro para a expressão de ideias e sentimentos. Além disso, a promoção de campanhas e eventos que celebrem a diversidade, como o dia internacional da mulher, o dia da consciência negra, e o mês do orgulho LGBTQIAPN+, podem contribuir para a sensibilização da comunidade escolar sobre a importância do respeito e da aceitação das diferenças.

O envolvimento da comunidade também é uma estratégia eficaz para garantir a continuidade das reflexões sobre gênero. Parcerias com ONGs que trabalham com temas de diversidade podem enriquecer o ambiente escolar por meio de palestras, oficinas e eventos educativos. Além disso, é importante incentivar a participação das famílias nas discussões sobre gênero, promovendo a continuidade do diálogo em casa. Ao envolver os pais e responsáveis, a escola pode criar um espaço de aprendizado e reflexão que se estende além dos muros escolares, contribuindo para a formação de uma comunidade mais consciente e inclusiva.

A reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas é um componente essencial para o avanço das discussões de gênero na Educação. Os docentes devem ser incentivados a analisar suas próprias abordagens, questionando como suas práticas podem reforçar ou desafiar os estereótipos de gênero. Ferramentas de autoavaliação podem ser úteis nesse processo, permitindo que a equipe pedagógica identifique áreas de melhoria e ajuste suas práticas para promover a igualdade de gênero de forma mais eficaz.



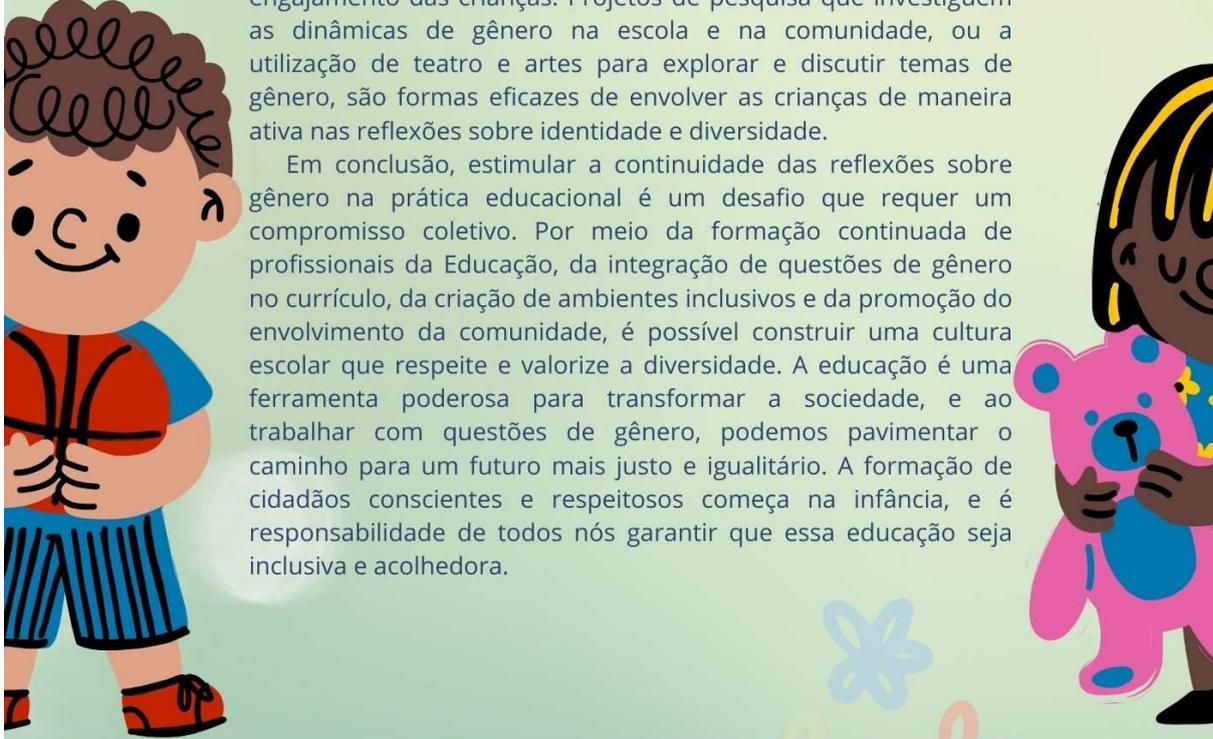
O uso de recursos tecnológicos também pode ser um aliado importante na continuidade das reflexões sobre gênero. Plataformas online podem ser utilizadas para compartilhar recursos, vídeos, artigos e discussões, facilitando a troca de experiências entre educadores. Blogs e canais de vídeo onde os profissionais que lecionam compartilham suas experiências e reflexões sobre gênero na Educação podem servir como fontes de inspiração e aprendizado para outros profissionais da área.



Além disso, é fundamental implementar processos de monitoramento e avaliação das práticas educativas relacionadas ao gênero. Isso permitirá ajustes e melhorias contínuas, garantindo que as discussões sobre gênero permaneçam relevantes e eficazes. O feedback das crianças e famílias são uma ferramenta valiosa nesse processo, pois suas percepções e experiências podem ajudar a melhorar as práticas pedagógicas.



Por fim, a promoção de iniciativas e projetos especiais relacionados ao gênero pode estimular a criatividade e o engajamento das crianças. Projetos de pesquisa que investiguem as dinâmicas de gênero na escola e na comunidade, ou a utilização de teatro e artes para explorar e discutir temas de gênero, são formas eficazes de envolver as crianças de maneira ativa nas reflexões sobre identidade e diversidade.



Em conclusão, estimular a continuidade das reflexões sobre gênero na prática educacional é um desafio que requer um compromisso coletivo. Por meio da formação continuada de profissionais da Educação, da integração de questões de gênero no currículo, da criação de ambientes inclusivos e da promoção do envolvimento da comunidade, é possível construir uma cultura escolar que respeite e valorize a diversidade. A educação é uma ferramenta poderosa para transformar a sociedade, e ao trabalhar com questões de gênero, podemos pavimentar o caminho para um futuro mais justo e igualitário. A formação de cidadãos conscientes e respeitosos começa na infância, e é responsabilidade de todos nós garantir que essa educação seja inclusiva e acolhedora.

# AUTORAS

**Stefany Machado de Lima** é mestranda do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica - PPGEEB/UFMA, graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão (2013). Atualmente é Gestora Geral de uma Unidade de Ensino da Educação Infantil - Secretaria Municipal de Educação de São Luís- MA. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Feminismo Decolonial, Formação de Professoras e Campesinato e membro da Associação Nacional de Pesquisadores em Educação (ANPED). Tem experiência na área da educação infantil e anos iniciais como professora.

E-mail: [fannylima@gmail.com](mailto:fannylima@gmail.com)



**Elisangela Santos de Amorim** é doutora em curso de Pós-graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas pela Universidade Federal de Santa Catarina (2017). Possui graduação em Pedagogia pela Universidade federal do Maranhão (2002), Mestrado em educação pela Universidade Federal do Maranhão (2007). Atualmente é professora associada da Universidade Federal do Maranhão e professora do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica - PPGEEB/UFMA. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Feminismo Decolonial, Formação de Professoras e Campesinato. Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: mulheres e magistério, estudos de gênero e feminismo decolonial, com ênfase na educação em assentamentos da Reforma Agrária e formação de professoras/es. E-mail: [es.amorim@ufma.br](mailto:es.amorim@ufma.br)



**ANEXOS**

## ANEXO A — CARTA DE APRESENTAÇÃO PARA CONCESSÃO DE PESQUISA DE CAMPO

### CARTA DE APRESENTAÇÃO PARA CONCESSÃO DE PESQUISA DE CAMPO

Prezado(a) Senhora(a) Caroline Marques Salgado

Viemos por meio desta apresentar-lhe o(a) estudante **STEFANY MACHADO DE LIMA**, regularmente matriculado(a) no Mestrado Profissional Gestão de Ensino da Educação Básica, da Universidade Federal do Maranhão para desenvolver uma pesquisa de conclusão de curso, intitulada: **RELAÇÕES DE GÊNERO NA ESCOLA: desconstruindo estereótipos na Educação Infantil**.

Na oportunidade, solicitamos autorização de Vossa Senhoria em permitir a realização da pesquisa na UEB Paulo Freire para que o(a) referido(a) estudante possa coletar dados por meio de observações, entrevistas, questionários e outros meios metodológicos que se fizerem necessários.

Solicitamos ainda a permissão para a divulgação desses resultados e suas respectivas conclusões, preservando sigilo e ética, conforme termo de consentimento livre que será assinado pelos sujeitos envolvidos na pesquisa. Esclarecemos que tal autorização é uma pré-condição. Colocamo-nos à disposição de V. S<sup>a</sup> para quaisquer esclarecimentos.

São Luís, \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_

**Profa Dra HERCILIA MARIA DE MOURA VITURIANO**  
Coordenadora do PPGEEB/UFMA

**ANEXO B — TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Eu \_\_\_\_\_, Função que  
exerce \_\_\_\_\_, local que exerce a  
função \_\_\_\_\_, concordo em conceder entrevista  
para o(a) mestrando (a) **STEFANY MACHADO DE LIMA**, do Programa de Pós-Graduação  
em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB), para a **pesquisa** intitulada:  
**"RELAÇÕES DE GÊNERO NA ESCOLA: desconstruindo estereótipos na Educação Infantil"**.

Declaro estar ciente de que minha participação é voluntária e que fui devidamente esclarecido quanto aos objetivos e procedimentos desta pesquisa.

Declaro, ainda, estar ciente de que por intermédio deste Termo são garantidos a mim os seguintes direitos: (1) solicitar, a qualquer tempo, maiores esclarecimentos sobre esta Pesquisa; (2) ter ampla possibilidade de negar-me a responder a quaisquer questões ou a fornecer informações que julguem prejudiciais à minha integridade física, moral e social.

São Luis, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

---

**Assinatura do entrevistado(a)**

**ANEXO C — TERMO DE ASSENTIMENTO DA CRIANÇA****TERMO DE ASSENTIMENTO DA CRIANÇA**

Eu sou Stéfany, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica - PPGEEB/UFMA, estou pesquisando para saber como se dá às Relações de gênero na Educação Infantil. A minha pesquisa tem como título **RELAÇÕES DE GÊNERO NA ESCOLA: desconstruindo estereótipos na Educação Infantil**. Nessa pesquisa, preciso saber: busca compreender de que maneira a escola e seus agentes contribuem para a perpetuação ou desconstrução de estereótipos sexistas, propondo intervenções pedagógicas que promovam a equidade de gênero desde a Educação Infantil. Para que eu possa obter essas informações, preciso que você aceite ser fotografado e fale sobre as aulas. Caso não queira participar, pode sair sem problema algum.

Agradeço por aceitar participar da pesquisa e por me deixar realizar esse trabalho com você.

**Discente:** Stefany Machado de Lima – stefany.lima@discente.ufma.br

A pesquisadora tirou minhas dúvidas e conversou com minha gestora e minha professora. Além disso recebi a cópia deste termo de assentimento, li e concordo em participar da pesquisa.

**Nome:** \_\_\_\_\_

São Luís(MA), \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.