

**COLÉGIO PEDRO II
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA,
EXTENSÃO E CULTURA
MESTRADO PROFISSIONAL EM PRÁTICAS DE
EDUCAÇÃO BÁSICA**

Cíntia Ramos de Pinho Barreto Magalhães Vieira

QUESTÕES DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ouvir,
identificar e não negar – possibilidades de intervenções

Rio de Janeiro
2024



Cíntia Ramos de Pinho Barreto Magalhães Vieira

QUESTÕES DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ouvir, identificar e não negar
– possibilidades de intervenções

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Professor Dr. Rogério da Costa Neves.

Rio de Janeiro
2024

COLÉGIO PEDRO II

PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA

BIBLIOTECA PROFESSORA SILVIA BECHER

CATALOGAÇÃO NA FONTE

V658 Vieira, Cíntia Ramos de Pinho Barreto Magalhães
Questões de gênero na educação infantil : ouvir, identificar e não
negar – possibilidades de intervenções / Cíntia Ramos de Pinho
Barreto Magalhães Vieira. – Rio de Janeiro, 2024.

149 f.

Dissertação (Mestrado Profissional em Práticas de Educação
Básica) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa,
Extensão e Cultura.

Orientador: Rogério da Costa Neves.

1. Educação infantil - Estudo e ensino. 2. Identidade de gênero na
educação. 3. Igualdade de gênero. 4. Educação inclusiva. 5. Práticas
pedagógicas. 6. Formação continuada de professor. I. Neves, Rogério
da Costa. II. Colégio Pedro II. III. Título.

CDD 372.372

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Simone Alves – CRB7 5692.

Cíntia Ramos de Pinho Barreto Magalhães Vieira

QUESTÕES DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ouvir, identificar e não negar
– possibilidades de intervenções

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Práticas de Educação Básica.

Aprovado em: 21/10/2024.

Banca Examinadora:

Dr. ROGERIO DA COSTA NEVES
Colégio Pedro II

Dr. MARCO ANTONIO SANTORO SALVADOR
Colégio Pedro II

Dra. AMPARO VILLA CUPOLILO
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Rio de Janeiro
2024

Dedico este trabalho à minha mãe Wilma e ao meu pai Aluisio,
por me proporcionarem a base necessária
para minha jornada de vida. Amo vocês!
Às minhas filhas Amanda e Alice, duas importantes
e essenciais razões do meu viver. “Pa sempi”!
Ao meu companheiro Rodrigo,
parceiro de muitos momentos, inclusive daqueles
em que não estivemos juntos nesses dois anos. Te amo!
À minha irmã Carina pela força e apoio.
À minha avó Selma, que sei que de onde ela estiver,
sempre esteve olhando e torcendo por mim.
À minha querida família, que tanto admiro,
dedico o resultado do esforço realizado ao longo deste percurso.

AGRADECIMENTOS

A conclusão desta dissertação é um marco importante na minha trajetória acadêmica e pessoal, e não teria sido possível sem o apoio incondicional de tantas pessoas queridas. Em primeiro lugar, agradeço a Deus e aos meus guias espirituais, cuja presença me trouxe força e orientação nos momentos de incerteza, iluminando o caminho quando parecia mais difícil de trilhar.

Aos meus pais, Wilma e Aluisio, obrigado por todo o carinho, paciência e incentivo inabalável ao longo dessa jornada. Vocês sempre foram meu porto seguro, oferecendo palavras de encorajamento e suporte em cada etapa. Ao meu pai, obrigada por ter em você o olhar de admiração e de que sempre tive o exemplo de inteligência que sempre aspirei alcançar. À minha irmã Carina, pela companhia constante, pelos conselhos sinceros e por estar sempre ao meu lado, mesmo quando o tempo parecia escasso e a carga de trabalho pesada.

A minha mãe, um agradecimento mais que especial. Você foi incansável ao longo desses anos, me segurando no colo nos momentos mais difíceis, e sem seu apoio, dedicação e amor incondicional eu jamais teria chegado até aqui.

À minha rede de apoio – amigos, colegas e familiares –, minha gratidão profunda. Foram muitos os dias em que conciliar tempo e organização parecia uma tarefa quase impossível, mas graças ao amparo e à compreensão de todos vocês, consegui manter o foco e não desistir. Porém, não posso deixar de mencionar, de forma nominal, aquelas e aqueles que me ampararam nesse processo: Tia Dirce, Tuane, Tia Silvia e meus sogros Waldemir e Eliana, o meu muito obrigada!

Um agradecimento especial e sem fim às minhas filhas, Amanda e Alice, que foram essenciais nesse processo de construção e reconstrução de mim, enquanto pessoa e enquanto mãe. Vocês são minha maior fonte de amor, inspiração e força. Cada sorriso, abraço, choro e palavra de vocês me motivou a seguir em frente e a acreditar que tudo era possível.

Ao meu esposo, Rodrigo, meu companheiro de tantas jornadas, agradeço por me apoiar nessa conquista. Sua presença constante, seu apoio e carinho em muitos momentos tornaram essa caminhada possível. Obrigada por ser meu alicerce.

Não posso deixar de mencionar meu primo e afilhado Daniel, que já não se encontra mais entre nós e que sua passagem para outro plano espiritual, durante minha trajetória no mestrado, foi muito difícil. Porém, sei que está num lugar que o

acolhe e emanamos todos os dias vibrações positivas para ele. Amo você incondicionalmente!

Ao Colégio Pedro II, instituição na qual trabalho, expresso minha gratidão por me proporcionar a oportunidade de desenvolver esse estudo de forma qualificada e profícua. Tenho certeza de que os frutos colhidos serão valiosos e duradouros. Ao Mestrado MPPEB, pelo grande valor na minha formação ao longo desses últimos anos, que me trouxe aprendizados significativos e que certamente me transformarão como profissional.

Ao CREIR (Centro de Referência em Educação Infantil Realengo), pois foi muito importante pesquisar esse ambiente próximo á colegas de muitos anos de trabalho. Fazer a pesquisa nesse local, ampliou e me ajudou a refletir ainda mais sobre o tema estudado.

Aos meus colegas Etiene, Paula, e ao amigo Bruno, meu mais sincero agradecimento. O bom humor, a leveza e a parceria de vocês fizeram toda a diferença nessa reta final, tornando o processo muito mais suportável e prazeroso. Sem vocês, esse percurso seria muito mais árduo.

Ao meu orientador, expresso meu sincero agradecimento por sua paciência, sabedoria e orientação. Suas valiosas sugestões e contribuições não apenas enriqueceram este trabalho, mas também me ajudaram a crescer como pesquisadora e como pessoa.

Finalmente, quero dizer que, embora os desafios tenham sido muitos, o apoio que recebi de cada um de vocês fez com que o caminho fosse mais leve e possível. Esta conquista não é só minha, é nossa.

De coração, meu muito obrigado!

“Se as crianças conseguissem em seus protestos, ou simplesmente suas questões, fossem ouvidos em uma escola maternal, isso seria o bastante para explodir o conjunto do sistema de ensino.” (FOUCAULT, 2000, p. 73)

“As pessoas vão esquecer o que você disse, as pessoas vão esquecer o que você fez, mas as pessoas nunca esquecerão como você as fez se sentir” (ANGÉLOU, 1960)

RESUMO

VIEIRA, Cíntia Ramos de Pinho Barreto Magalhães. **Questões de gênero na Educação Infantil: ouvir, identificar e não negar – possibilidades de intervenções.** 2024. Dissertação (Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Rio de Janeiro, 2024.

A presente pesquisa se propõe a conversar e refletir sobre o tema Gênero e Educação Infantil, dentro de uma instituição pública do Rio de Janeiro, especificamente no Centro de Referência em Educação Infantil Realengo (CREIR) do Colégio Pedro II com as/os docentes que o compõem. Abordar a temática de gênero na educação infantil ainda é um ato de transgressão e, ao mesmo tempo, uma necessidade urgente. Isso porque envolve debates que desafiam e desconstróem os estereótipos e papéis direcionados especificamente a meninos e meninas em uma sociedade que, ao considerar a diversidade, não deve ser restrita a visões binárias. É fundamental trazer essas discussões para o ambiente escolar desde cedo, de modo a preencher as lacunas que permeiam a história, sobre o debate de gênero e educação infantil. Podemos criar um espaço que valorize as múltiplas identidades, a igualdade de gênero e promova o respeito à diversidade, contribuindo para a formação de uma sociedade mais justa e plural. Como bases teóricas, foram eleitos/as autores/as como Scott (1995), Foucault (2008), Louro (2010), Felipe (2008) e Butler (2010), entre outras e outros autoras e autores. Esses aportes teóricos auxiliaram nas compreensões das análises das questões de gênero e dos temas correlatos como Educação Infantil e Formação Continuada. Temos como objetivo geral compreender de que forma as/os docentes abordam as questões de gênero e se contribuem para a desconstrução de estereótipos e construção da igualdade de gênero na Educação Infantil. A metodologia utilizada foi o uso do Grupo Focal (GF) e para análise dos dados utilizamos inspirações da análise do discurso escolar, pautados em Foucault, Fisher e Sommer. O GF propiciou momentos de reflexão acerca das questões de gênero na educação infantil, observando as práticas que permeiam o ambiente escolar e que refletem sobre como as professoras agem em situações relacionadas à gênero. Observamos também que em diversas falas tivemos a formação continuada como algo importante nos discursos das professoras. Os resultados evidenciam que as percepções dos docentes sobre suas práticas, reforçam a necessidade de uma formação continuada que promova o pensamento crítico sobre as questões de gênero. Além disso, indicam a relevância de ampliar o repertório pedagógico das educadoras, possibilitando abordagens mais reflexivas e inclusivas no ambiente escolar em relação ao tema. Oferecemos ainda um minicurso de extensão para as/os docentes do CREIR, que fez parte da pesquisa e se efetivou como um elemento do produto educacional. Dialogamos sobre os contextos históricos sobre gênero e possibilidades de intervenções nos processos pedagógicos com olhares desconstruídos contribuindo para a criação de ambientes educativos mais respeitosos.

Palavras-chave: gênero; educação infantil; formação continuada.

ABSTRACT

VIEIRA, Cíntia Ramos de Pinho Barreto Magalhães. **Questões de gênero na Educação Infantil: ouvir, identificar e não negar – possibilidades de intervenções.** 2024. Dissertação (Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Rio de Janeiro, 2024.

This research aims to discuss and reflect on the topic of Gender and Early Childhood Education within a public institution in Rio de Janeiro, specifically the Realengo Early Childhood Education Reference Center (Centro de Referência em Educação Infantil Realengo - CREIR) at Colégio Pedro II, with its teachers. Addressing gender issues in early childhood education remains both an act of transgression and an urgent necessity. This involves debates that challenge and deconstruct stereotypes and roles specifically directed at boys and girls in a society that, when considering diversity, should not be restricted to binary views. It is essential to bring these discussions into the school environment from an early age, in order to fill the gaps that permeate the history of the debate on gender and early childhood education. We can create a space that values multiple identities, gender equality, and promotes respect for diversity, contributing to the formation of a more just and pluralistic society. As theoretical bases, authors such as Scott (1995), Foucault (2008), Louro (2010), Felipe (2008) and Butler (2010), among others, were chosen. These theoretical contributions helped in understanding the analyses of gender issues and related themes such as Early Childhood Education and Continuing Education. Our overall objective is to understand how teachers approach gender issues and whether they contribute to deconstructing stereotypes and building gender equality in Early Childhood Education. The methodology used was a Focus Group (FG), and for data analysis, we drew inspiration from school discourse analysis, based on Foucault, Fisher, and Sommer. The FG provided moments of reflection on gender issues in early childhood education, observing the practices that permeate the school environment and reflect how teachers act in gender-related situations. We also observed that, in several statements, continuing education was an important aspect of the teachers' discourse. The results show that teachers' perceptions of their practices reinforce the need for continuing education that promotes critical thinking about gender issues. Furthermore, they indicate the importance of expanding educators' pedagogical repertoire, enabling more reflective and inclusive approaches to this topic in the school environment. We also offer a short extension course for CREIR teachers, which was part of the research and became an element of the educational product. We discuss the historical contexts of gender and possibilities for interventions in pedagogical processes with deconstructed perspectives, contributing to the creation of more respectful educational environments.

Keywords: gender; early childhood education; continuing education.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|---|----|
| Figura 1 – Tirinha Armandinho | 77 |
| Figura 2 – Menino vestido de princesa | 78 |
| Figura 3 – Menino vestido de princesa com mulher adulta vestida de princesa | 79 |
| Figura 4 – Criança brincando com cozinha de brinquedo | 79 |
| Figura 5 – Tirinha Armandinho | 80 |
| Figura 6 – Menino dançando Ballet | 80 |
| Figura 7 – Menina brincando com carrinho | 80 |

LISTA DE GRÁFICOS

| | |
|--|-----|
| Tabela 1 – Tabela do Grupo focal (1° encontro) | 71 |
| Tabela 2 – Tabela do Grupo Focal (2° encontro) | 73 |
| Gráfico 1 – Nível de satisfação geral com o curso..... | 111 |
| Gráfico 2 – O curso atendeu as suas expectativas | 111 |
| Gráfico 3 – Relevância dos conteúdos teóricos para as práticas pedagógicas | 112 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CPII – Colégio Pedro II

CREIR – Centro de Referência em Educação Infantil Realengo

DAV – Departamento de Artes Visuais

DEF – Departamento de Educação Física

DEI – Departamento de Educação Infantil

DEM – Departamento de Educação Musical

DIE – Departamento de Informática Educativa

DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

EJA – Educação de Jovens e Adultos

FCP – Formulário de Caracterização dos Participantes

GF – Grupo Focal

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LGBT – Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transexuais

MPPEB – Mestrado profissional em Práticas de Educação Básica

NAPNE – Núcleo de Atendimento à Pessoas com Necessidades Específicas

PQNEI – Parâmetros Curriculares Nacionais para Educação Infantil

RCNEI – Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

| | |
|---|--------------|
| 1 INTRODUÇÃO..... | Erro! |
| Indicador não definido.4 | |
| 1.1 Justificativa | 24 |
| 2 ENTRELACANDO GÊNERO, EDUCAÇÃO E EDUCAÇÃO INFANTIL E FORMAÇÃO CONTINUADA | 28 |
| 2.1 GÊNERO..... | 28 |
| 2.2 Gênero e Educação..... | 36 |
| 2.3 Gênero e a Educação Infantil: uma construção social | 38 |
| 2.4 O que falam os documentos? | 45 |
| 2.5 Formação Continuada | 49 |
| 3 CAMINHOS METODOLÓGICOS | 59 |
| 3.1 O contexto e a Metodologia da Pesquisa | 59 |
| 3.2 Grupo Focal | 68 |
| 3.2.1 Recursos | 72 |
| 3.2.2 A moderadora e a dinâmica | 74 |
| 3.2.3 Planejamento dos encontros | 76 |
| 4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS | 82 |
| 4.1 Família | 89 |
| 4.2 Brincar | 95 |
| 4.3 Formação Continuada | 103 |
| 5 PRODUTO EDUCACIONAL | 109 |
| 5.1 Conceitos e definições | 109 |
| 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS | 117 |
| REFERÊNCIAS..... | 125 |
| APÊNDICE A – FORMULÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES..... | 130 |
| APÊNDICE B – TCLE DO FORMULÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES | 137 |
| APÊNDICE C – TCLE DO GRUPO FOCAL | 139 |
| APÊNDICE D – FORMULÁRIO DE INSCRIÇÃO PARA O CURSO DE EXTENSÃO: GÊNERO E EDUCAÇÃO INFANTIL: CAMINHOS E EXPERIÊNCIAS | 141 |

| | |
|--|------------|
| APÊNDICE E – TCLE DO CURSO DE EXTENSÃO | 144 |
| APÊNDICE F – FORMULÁRIO DE AVALIAÇÃO DO CURSO DE EXTENSÃO | 146 |

1 INTRODUÇÃO

O ambiente educacional infantil serve como um espaço social que explora várias dimensões das interações humanas, dentre elas as questões de gênero. Compreendemos ser importante investigar e contemplar como o gênero é abordado especificamente dentro do ambiente escolar, especialmente no contexto das interações entre as crianças.

No contexto da Educação Infantil, as discussões sobre gênero frequentemente emergem em diversos momentos dentro do ambiente escolar, e muitas vezes ocorrem de maneira espontânea, sem um planejamento específico por parte das/os docentes. Essas discussões são influenciadas e moldadas pelas normas culturais do grupo social em que a instituição está inserida, definindo comportamentos e expectativas adequadas para meninos e meninas, bem como o que significa assumir uma dessas identidades de gênero. Além disso, as manifestações dessas questões podem variar significativamente de um contexto para outro, ou mesmo se apresentarem de maneiras distintas dentro do mesmo ambiente, refletindo as práticas culturais que estão sempre em evolução e sendo reinterpretadas, ou que influencia diretamente as interações no espaço escolar.

Nas interações diárias que mantêm com seus pares, as crianças começam a entender que as diferenças entre meninos e meninas transcendem o físico e, dentro de seu contexto social, elas aprendem em sua longa permanência na escola, além de outros ambientes que frequentam, como na família, na rua, nos parques, nas igrejas etc., as normas que ditam os comportamentos de homens e mulheres.

Desde cedo, no ambiente escolar, crianças constantemente exploram e demonstram entre si o que significa ser menino ou menina, delineando o que é socialmente aceitável ou não, muitas vezes perpetuando padrões que reforçam desigualdades, estereótipos e preconceitos de gênero com os quais convivem em suas vidas fora dos muros escolares.

Esses padrões, assim como outros aspectos culturais de uma sociedade, são historicamente construídos e inicialmente introduzidos pelos adultos. Com o tempo, esses conceitos são absorvidos, manifestados e retransmitidos pelas crianças em suas interações, em diversos espaços sociais, incluindo a escola.

Durante minha prática docente, desde 2006, como professora de Educação Física na EJA (Educação de Jovens e Adultos), Ensino Médio, Ensino Fundamental (anos iniciais e finais) e na Educação infantil, pude observar, de forma empírica, que determinados assuntos, temas e, até mesmo, conteúdos relacionados às questões de gênero e sexualidade, eram e ainda são tratados dentro da escola de forma enviesada, camuflada, velada e, por muitas vezes, negligenciada. Assim, comecei a me questionar sobre como determinados assuntos eram tratados como tabus dentro do ambiente escolar, sendo desconfortável para as/os estudantes das mais diversas faixas etárias tratar questões relacionadas a essa temática.

Antes de começar a tecer de forma mais assertiva essa introdução, entendo que seja necessário descrever as muitas camadas que me construíram até aqui. Importante destacar as motivações que me levaram a refletir e pesquisar essa temática. Sou professora de Educação Física e me formei na Universidade Federal do Rio de Janeiro em Licenciatura em Educação Física em 2006. Logo após a formação, no mesmo ano, comecei a trabalhar em uma Escola Estadual do Rio de Janeiro na Educação de Jovens e Adultos (EJA) no turno noturno e logo no ano seguinte (2007) fui chamada em outro concurso, também do Estado do RJ, assumindo minha segunda matrícula, mas em uma escola regular de Ensino Médio em Coelho da Rocha, no município de São João de Meriti.

Durante a trajetória nessa escola de Ensino Médio, deparei-me com um questionamento de uma aluna do 1º ano, que não hesitou em me perguntar de forma bem direta ao final de uma aula: “Professora, a senhora é homossexual?”. Disse que não, mas fiquei intrigada do porquê da pergunta e retornei a ela dizendo: “Mas por que você pensou isso?”. Ela disse: “A senhora usa roupas largas para dar aula e usa um brinco colorido, que significa o símbolo dos homossexuais”. Fiquei um tempo reflexiva. Percebi, então, que aquela interação poderia revelar uma porta de entrada para uma conversa que talvez ela quisesse ter e que se sentiu confortável em abordar comigo. Nessa época, não tinha conhecimento do símbolo, ainda, LGBT. Decidi, naquele momento, permitir que a aluna continuasse a narrar sua história pessoal falando sobre sua orientação sexual e todas as questões que a afetavam de forma dolorosa e de como sua família não a aceitava.

Após nossa conversa, voltei para casa muito reflexiva. Revisitei minha adolescência. Esta volta à adolescência acabou por caracterizar a minha segunda

motivação para o desenvolvimento desta pesquisa. Lembrei-me de que fui indagada por diversas vezes sobre a forma como me sentava, incentivada a usar maquiagem, sobretudo batons vermelhos, pois combinavam com minha pele; fui questionada sobre o porquê de usar mais calças compridas do que saias, dentre outras perguntas dessa natureza. Por muitas vezes, me questionei sobre minha sexualidade, entendendo que todas essas indagações se baseavam em estereótipos que reforçavam a ideia de não ser feminina e não gostar de menino. Por muitos anos, me senti estranha por não me enquadrar dentro dos padrões de comportamento de uma menina para a sociedade. Passados alguns anos, comecei a perceber que não me sentia atraída por meninas e que ser do jeito que eu era não me fazia ter de gostar de alguém do mesmo sexo. Estava sendo simplesmente eu. Não aceitando ter de me encaixar nesses estereótipos apenas pelo que minha família/sociedade me diziam à época, aos poucos fui me encontrando e tecendo mais uma camada de afirmação de não seguir os padrões predeterminados sobre meu gênero e minha sexualidade.

No ano seguinte, 2008, comecei a cursar a especialização em Educação Física Escolar pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Minha pesquisa no curso de especialização era direcionada ao estudo sobre o corpo, o gênero e a sexualidade com estudantes do Ensino Médio. Após o término desta pesquisa, trabalhei como professora pelo município do Rio de Janeiro e em Macaé, atuando especificamente nos anos iniciais do Ensino Fundamental e na Educação Infantil.

Ao ingressar no Colégio Pedro II, em 2013, comecei a atuar inicialmente na Educação Infantil, atuando como coordenadora e professora de Educação Física neste segmento. Apaixonada por essa faixa etária, vivenciei e ainda vivencio muitos momentos importantes, significativos e potentes com as crianças. Justamente nesse local vivenciei, dentre várias situações, duas em específico, que me fizeram reavivar essa temática e pensar em uma futura pesquisa, mas dessa vez tendo seu público-alvo o segmento da Educação Infantil.

Nós, docentes que trabalhamos com a Educação Infantil no Centro de Referência em Educação Infantil Realengo (CREIR) do Colégio Pedro II, atuamos em diversos momentos da rotina da criança na escola. Nossos horários de aula perpassam momentos de entrada e saída, lanche e almoço de nossas crianças. Um desses era especificamente o da hora do almoço. Em uma ocasião, estava com uma turma de alunos no refeitório e um menino de 4 anos começou a chorar. Quando foi

entregar seu prato para uma das cozinheiras, ela perguntou o motivo do choro e ele não respondeu, estava triste demais para falar. Na sequência ela disse: “Para de chorar, meninos não choram! Não fica assim não!”. Em seguida, ele a olhou e abaixou a cabeça indo embora, pois sua turma já estava saindo do refeitório.

Mais uma vez, as reflexões tomaram conta de mim e fiquei sem reação vendo aquela cena e pensando quantas vezes ele já deveria ter escutado isso, mesmo tendo apenas 4 anos de idade, e quantas vezes mais ele ainda escutaria comentários da mesma natureza em sua vida. Fui tomada por uma vontade enorme de abraçá-lo e fui conversar com ele após sair do refeitório, dizendo que não teria problema em chorar e que estava tudo bem. Ele me olhou, abaixou a cabeça novamente e foi embora. Naquele momento, nem consegui oferecer meu abraço, pois parecia que ele não queria mais estar ali, naquela situação.

A outra ocasião se deu quando estávamos no pátio. As crianças estavam com livre acesso às fantasias para vestir e brincar. Um menino vestiu uma roupa de coelho que era cor rosa, era um maiô. Quando a professora o viu com essa roupa, chegou perto de mim e falou a seguinte frase: “Acho que vou pedir para ele tirar, os pais já estão chegando. Se os responsáveis dele o virem assim, irão reclamar com ele e com a escola!”. Refleti por alguns segundos e disse: “Mas ele está só brincando e se os responsáveis o virem falaremos que estão brincando, não?!”. A professora me olhou e finalizou: “Ah! Você não conhece os pais dele? Já está na hora de irmos para a sala, vou pedir para tirarem as fantasias e guardarem, ficaremos o restante do tempo na sala...”.

Esse momento me fez pensar em quanto nós, adultos, que estamos diretamente atuando na formação de crianças tão pequenas, temos como responsabilidade o cuidado em nossas falas e ações. O cuidar e o educar são intrínsecos e indissociáveis nessa faixa etária.

A funcionária da cozinha talvez estivesse apenas reproduzindo aquilo que é aceito em seu contexto cultural. Talvez ela só fosse capaz de acessar essa forma para acalmar um menino de 4 anos de idade, porque aprendeu assim: meninos não devem/podem chorar. Mas, justamente por essa razão, talvez seja importante pensar como podemos dialogar com as/os responsáveis dessas crianças sobre essas questões, para além dos valores morais que estão arraigados em nossa sociedade.

Em relação à escolha de uma fantasia de coelho cor de rosa pelo menino, fantasia da criança, talvez o medo de como e o que falar com os responsáveis tenha tomado a professora desse sentimento em relação a uma situação em que ela não se sentiu preparada para atuar de forma segura apenas com suas argumentações. Talvez tenha chegado à conclusão de que ali não deveria ser um momento de desgaste com aquela família, caso fosse questionado sobre o porquê de permitir que o menino fizesse tal escolha. Existia provavelmente um leque de razões para que aquela professora optasse por não agir, mas certamente eram em número bem mais significativo do que as razões para que ela optasse por enfrentar uma possível situação conflituosa com os pais do menino, e possivelmente com a própria instituição na qual exercia seu trabalho.

Muito mais do que situações inusitadas conversando e tratando sobre esse tema com as/os estudantes de diferentes idades, o mais difícil era levar essa discussão até as/os trabalhadoras/es com quem conviviam com essas crianças no contexto escolar. Tratar sobre esse tema, muitas das vezes, é visto como tratar algo que não se fala, não se discute, não se aborda, não se questiona, não se estuda e, acima de tudo, não se percebe na prática e nas falas dos adultos com as crianças.

Dessa forma, com o intuito de aprofundar meus estudos sobre gênero, fiz a inscrição no processo de seleção do Programa de Mestrado em Práticas de Educação Básica (MPPEB) do Colégio Pedro II, no qual apresentei um projeto de pesquisa cujo foco eram as questões de gênero na Educação Infantil. Aprovada no processo seletivo, juntamente com meu orientador, reelaboramos o projeto inicial e, após passar pela aprovação do Comitê de Ética (número do parecer: 6.852.783), iniciamos a presente pesquisa.

Compreendendo que as questões de gênero permeiam as relações e estão presente nos diferentes contextos sociais, inclusive no espaço escolar da Educação infantil, esta pesquisa teve como objetivo investigar como surgem e como se caracterizam as questões relacionadas a gênero para as/os docentes da Educação Infantil do Centro de Referência em Educação Infantil Realengo (CREIR) do Colégio Pedro II.

Tais processos educativos sempre estiveram atrelados em punir, vigiar, modelar, controlar e construir os corpos de homens e mulheres e meninas e meninos. O corpo é alvo de muita atenção, não uma atenção preocupada com o todo social,

mas uma preocupação em querer que ele transmita e reproduza valores, que são impostos pela sociedade.

As questões de gênero estão constantemente presentes no cotidiano escolar, atravessando os processos pedagógicos de diversas formas. Elas se manifestam nas falas, nas brincadeiras, nas gestualidades, nos olhares e, principalmente, na sutileza do não dito, tanto por crianças quanto por adultos. Esses atravessamentos ocorrem tanto pela ausência quanto pela exacerbação de determinadas condutas, evidenciando a complexa teia de relações que foram levantadas para a construção do sujeito desde os primeiros anos de vida.

As questões de gênero emergem em muitos momentos no segmento da Educação Infantil. Percebemos que essas questões são, muitas vezes, negadas na sociedade e na escola, emergindo das falas e dos corpos das crianças em diversos e diferentes momentos. Dessa forma, o presente estudo aborda as questões de gênero na Educação Infantil com as/os docentes, entrelaçando a essas questões a gama de rupturas e costuras que versam sobre a formação de um ser humano na sociedade em que vivemos.

Muitas coisas se falam sobre gênero, muitos estudos começam a tomar amplitude sobre este tema, mas, quando se fala sobre gênero e Educação Infantil, parece existir um tabu ainda maior do que o próprio tabu em relação a essa temática *per se*. Isto se dá provavelmente por se acreditar que nessa faixa etária ainda não seja o momento de se falar sobre isso, indo de encontro à quantidade de trabalhos, frente ao tema Gênero e Educação em outros segmentos.

Este é um tema que, sem dúvida, ultrapassa os limites da sala de aula: não se restringe “às quatro paredes” nem apenas à Educação Física, área em que me insiro. Trata-se de uma questão pertinente a toda a escola, em seus diversos espaços, tempos e sujeitos. A escola, por sua própria natureza, é um lugar de extrema complexidade, no qual convivem, simultaneamente, processos de reprodução, repressão e também possibilidades de libertação e transformação.

A partir das questões iniciais, começamos a nos indagar sobre os desafios que enfrentamos em cada momento de nossas aulas em que nos deparamos com um grupo de crianças oriundas de diferentes contextos, convivendo em diferentes contextos educacionais. As falas e as ações que se manifestam sobre as questões de gênero dentro do ambiente escolar, necessitam muitas das vezes de

intervenções/respostas rápidas e efetivas, pois as falas e atitudes impregnadas de cuidado ao dar tratamento para esse assunto podem reverberar para todo o processo de formação da criança ao longo da sua vida.

Torna-se importante discutir gênero no contexto escolar, considerando o papel volumoso que a escola desempenha na sociedade e seu impacto significativo no desenvolvimento das crianças. Gênero é entendido como um elemento dinâmico que molda as relações sociais, incluindo classe, raça e geração, entre outros marcadores. Ele está interligado com aspectos culturais, históricos e sociais, e define concepções do que é considerado feminino ou masculino, bem como as posições sociais, conforme o período e o contexto histórico em que os indivíduos estão inseridos (Scott, 1995).

Para Butler (2020, p.195): “[...] o gênero é algo que a pessoa se torna – mas nunca pode ser –, então o próprio gênero é uma espécie de devir ou atividade, e não deve ser concebido como substantivo, como coisa substantiva ou marcador cultural estático [...]”.

Dessa forma, aprimorar a habilidade de escuta para acolher e entender as/os docentes como seres em processo de construção, se torna importante, pois isso inclui prestar atenção tanto às expressões verbais quanto às não verbais, aos ditos e aos não ditos, confirmando que a escuta é um processo que exige tempo. Dessa forma, o compromisso de educadores e educadoras deve ser com as pessoas, utilizando o espaço escolar para explorar todas as possibilidades nas construções de identidades de gênero e sexualidade, considerando que a identidade de gênero envolve performatividade (Butler, 2020).

Entendendo a legitimidade social e educacional para um trabalho sobre essa temática e, sobretudo, nesse segmento, resolvemos refletir sobre uma pesquisa que atendesse a tantas indagações, reflexões, escutas e quem sabe pudesse nos revelar também alguns avanços no que diz respeito ao tratamento de gêneros na Educação Infantil. O convite à sensibilização, à escuta e ao olhar atento pode significar um trato mais cuidadoso, sensível e respeitoso para com essas crianças quando nos depararmos com situações relacionadas a gênero.

Portanto, é considerável que as escolas se tornem locais voltados para o desenvolvimento da criticidade democrática, valorização da diversidade, inclusão e pluralidade. Nesses espaços, todos os discursos, ideias e práticas pedagógicas

devem incluir todos os indivíduos, proporcionando-lhes a liberdade para desenvolver e expressar suas personalidades.

Inicialmente, pensamos em conduzir essa pesquisa com todo o corpo escolar do CREIR, trabalhadoras e trabalhadores, sendo esses efetivas/os e/ou contratadas/os. Porém, após a qualificação, observamos as limitações de tempo para a conclusão do Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica (MPPEB) e, após muitas reflexões, resolvemos focar a pesquisa somente com as/os docentes (efetivas/os e contratadas/os). Não deixamos de considerar de grande importância compreender como todas/os trabalhadoras/es que fazem parte daquele segmento pensam e agem em relação a este tema para que tenhamos uma pesquisa ainda mais abrangente, com múltiplos olhares. Porém, o desejo de ampliar esses olhares e a escuta não serão apagados, mas adormecidos para que, quem sabe, sejam concretizados em uma outra etapa de minha formação continuada.

Após algumas reflexões sobre a prática docente, começamos a nos indagar em como questões relacionadas a gênero poderão levar a uma reflexão por parte dos docentes e a alguma ação em suas práticas.

As/(Os docentes estariam prontas/os para atuar sobre o que emergir de desafios em relação à questão de gênero no ambiente escolar? É possível que a escola venha a se debruçar sobre essas questões e consiga debater com as/os docentes incluindo essa temática em formações continuadas? Essas são as perguntas que nos motivaram a mergulhar nessa pesquisa. Com isso, conseguimos organizar alguns questionamentos: Como as percepções e atitudes das/os docentes em relação às questões de gênero influenciam em suas práticas pedagógicas na educação infantil? Que possíveis desdobramentos um Grupo Focal com docentes que atuam na Educação Infantil e que trate sobre as questões de gênero pode revelar? Como nós, docentes, observamos, acolhemos e damos vazão a essas questões de gênero que atravessam a Educação Infantil? Como um curso de formação continuada, para docentes que atuam na Educação Infantil, pode abordar as questões de gênero e estratégias para conversar sobre esse assunto com as crianças?

É possível observar que, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), há orientações para que os/as educadores/as abordem temas relacionados ao gênero. Com isso, conseguimos organizar todos esses

questionamentos em um grande problema: Que possíveis desdobramentos um minicurso para docentes que atuam na Educação Infantil e que trate sobre as questões de gênero, pode assumir no trabalho do Centro de Referência em Educação Infantil Realengo? Como nós, docentes, observamos, acolhemos e damos vazão a essas questões de gênero que atravessam a Educação Infantil?

De que forma as professoras tratam as questões de gênero na Educação Infantil? A partir de sua prática pedagógica, das escolhas de materiais didáticos e das interações entre educadores/as e alunos/as, podemos investigar quais concepções de gênero estão sendo transmitidas pela escola? A escola, como instituição, por meio da prática pedagógica de seus/suas profissionais, pode segmentar e hierarquizar meninas e meninos, perpetuando valores que são refletidos na sociedade?

A princípio, acreditamos que sim, uma vez que os mecanismos como o currículo, os conteúdos, as normas, o uso dos espaços e tempos, as brincadeiras, as permissões e proibições funcionam como formas de transmitir e fortalecer identidades de gênero, papéis e posições de homens e mulheres, quando aplicados pelos/as profissionais da educação. Louro (1997, p. 64) afirma que “é indispensável questionar não apenas o que ensinamos, mas o modo como ensinamos e que sentidos nossos/as alunos/as dão ao que aprendem”.

Legitimamos muitas desigualdades no ambiente escolar. Dessa forma, abordaremos e questionaremos se as/os docentes pesquisadas/os contribuem para que essas marcas desiguais se perpetuem em nossa sociedade.

Nesse sentido o objetivo geral da pesquisa é:

– Compreender de que forma as/os docentes abordam as questões de gênero e se contribuem para a desconstrução de estereótipos e construção da igualdade de gênero na Educação Infantil.

Objetivos específicos:

– Promover um espaço de escuta e fala entre docentes que atuam na Educação Infantil, a partir de atividades relacionadas a gênero.

– Investigar como as concepções e práticas das/os docentes de educação infantil influenciam a construção das identidades de gênero das crianças.

– Propor estratégias educativas que promovam a igualdade de gênero desde os primeiros anos escolares.

– Fornecer ferramentas/materiais didáticos para que as/os docentes possam intervir em seus contextos de atuação sobre a temática, a partir de reflexões promovidas pelo minicurso na área de gênero e Educação Infantil.

– Munir as/os cursistas com fundamentação teórica na área de estudos de gênero para que possam ter subsídios para imbuir essa temática nos contextos escolares.

A formação da proposta surge pela escuta atenta e sensível sobre o que emerge das falas e das atitudes das crianças da educação infantil e em como as/os docentes oferecem tratamento a essas falas e ações no contexto escolar.

Essa é uma pesquisa aplicada, de abordagem qualitativa e caráter exploratório, que se apoia na Análise do Discurso Escolar como referencial metodológico e utiliza o grupo focal como técnica de coleta de dados, por meio da qual foram exploradas as percepções e experiências das/os docentes sobre as questões de gênero na Educação Infantil. Essa escolha apresenta uma visão geral e entende que essa metodologia pode ligar a investigação do problema e a prática na educação, envolvendo todas e todos as/os docentes do Centro de Referência em Educação Infantil do Colégio Pedro II.

Buscamos refletir sobre as questões levantadas ancoradas em autores como Butler (2018), Foucault (2019), Louro (2001), Scott (1995) entre outras e outros.

Organizamos a dissertação em capítulos. O primeiro versa a introdução que lemos até agora. Após, teremos o capítulo 2, denominado “Entrelaçando Gênero, Escola, Educação Infantil e Formação Continuada”. Nele, apresentamos as contribuições teóricas sobre as questões de gênero e as correlações entre infância, escola e formação continuada. Exploramos o desenvolvimento do conceito de gênero, criado com o objetivo de questionar a naturalização das distinções entre homens e mulheres, compreendendo essas diferenças como resultado de construções sociais. Além disso, analisaremos estudos sobre o tema, considerando o gênero e a educação sob diferentes perspectivas.

Partindo do entendimento de que gênero é uma categoria histórica composta por uma série de interpretações sobre o feminino e o masculino, reconhecemos que essas interpretações são socialmente construídas, disseminadas e modificadas.

O terceiro capítulo apresenta os caminhos metodológicos trilhados para a realização da pesquisa desenvolvida no Centro de Referência em Educação Infantil Realengo (CREIR), unidade pertencente ao Colégio Pedro II. A investigação foi conduzida sob uma abordagem qualitativa e inspirada na Análise do Discurso Escolar, buscando compreender as práticas e discursos das docentes sobre gênero na Educação Infantil. A pesquisa foi composta por três etapas principais: (1) aplicação de um questionário diagnóstico às docentes da instituição; (2) realização de dois encontros de Grupo Focal com um grupo selecionado de participantes, com registro em áudio das falas e elaboração de relato de observação; e (3) desenvolvimento de um curso de formação continuada, em formato on-line, com atividades síncronas e assíncronas, aberto a todas/os as/os docentes do CREIR. A triangulação entre os instrumentos possibilitou a produção de dados diversos, ressonantes com a proposta de escuta, reflexão e formação articuladas.

O quarto capítulo dedica-se às análises dos dados, o quinto ao Produto Educacional e, em seguida, temos as considerações finais.

1.1 JUSTIFICATIVA

Estudar as questões de gênero na contemporaneidade pode nos parecer um assunto já bastante discutido e exaustivamente debatido, porém percebemos, a cada prática cotidiana, que este tema ainda intriga muitos agentes nos diferentes campos da área da educação, sobretudo as/os docentes que atuam na Educação Infantil.

A relevância da pesquisa se dá na medida em que escutamos a todo instante falas das crianças cheias de indagações construídas a partir daquilo que escutam e percebem nos locais e das pessoas com quem convivem. A partir desse contexto, as/os docentes escutam e de alguma forma acabam por responder de forma reativa ou apenas se calando frente ao ocorrido.

Como docente, estou próxima às/aos outras/os docentes que percorrem o espaço escolar e pude observar que, na Educação Infantil, ocorrem situações diversas em que as atitudes das/os docentes nas atividades diárias se colocam a todo momento relacionada ao que se espera de meninas e meninos. Sendo assim, é possível compreendermos que determinados comportamentos e atitudes implicarão diretamente na formação de crianças dessa etapa da Educação Infantil.

Após, fazermos pesquisas no banco de teses da Capes utilizando as palavras “gênero” e “Educação Infantil”, no dia 25 de abril de 2024, obtivemos o total de 467 resultados. Ao aplicar um filtro restringindo o período para o intervalo de 2014 a 2023 (no ano de 2024 ainda não houve contribuições), obtivemos um resultado menor de 199 dissertações e teses. Porém, quando aplicamos em nossa busca as palavras “gênero” e “educação”, encontramos 5015 resultados, mas, tendo como filtro do período compreendido entre 2014 a 2024, encontramos 2280 dissertações e teses. Ao utilizarmos as palavras “gênero” e “ensino fundamental”, encontramos 1610 resultados, mas aplicando o mesmo intervalo de tempo como filtro esse número reduz para 471 resultados.

A análise dos dados coletados no banco de teses da Capes revela um crescente interesse acadêmico nas intersecções de gênero e educação ao longo da última década. O número significativo de dissertações e teses identificadas entre 2014 e 2023 sugere que as questões de gênero estão sendo cada vez mais exploradas dentro do contexto educacional, embora com variações notáveis entre diferentes níveis de ensino. Especificamente na Educação Infantil, onde encontramos 199 trabalhos, e no ensino fundamental, com 471 trabalhos, percebe-se uma conscientização robusta, mas ainda há espaço para uma investigação mais aprofundada.

Por fim, este padrão de pesquisa não apenas sublinha a importância de abordar questões de gênero na formação inicial das crianças e sua continuidade ao longo da educação básica, mas também destaca a necessidade de expansão e aprofundamento desses estudos. O fato de haver um maior volume de trabalhos relacionados ao termo “gênero” e “educação” de forma mais geral, alcançando 2280 resultados no mesmo período, indica uma ampla aceitação do tema como crucial para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais atentas e igualitárias.

Concluimos que a pesquisa em gênero na educação infantil é crucial para corroborar para uma evolução das práticas educacionais e para a promoção de uma sociedade mais justa e igualitária. Este panorama desafia as/os pesquisadoras/es a continuarem explorando essas questões importantes, incentivando também uma maior colaboração entre instituições acadêmicas e escolas para integrar efetivamente a compreensão da pesquisa na prática pedagógica cotidiana.

Na busca na base de dados Scielo, biblioteca eletrônica que abrange uma coleção selecionada de periódicos científicos brasileiros, encontramos 76 resultados para as palavras “gênero” e “Educação Infantil” aqui no Brasil, mas aplicando o filtro de 10 anos encontramos 54 resultados. Aplicando as palavras “gênero” e “educação” encontramos 1215 resultados e com o filtro de 10 anos esse número cai para 928 resultados. Por fim, aplicando as palavras “gênero” e “ensino fundamental” encontramos 169 resultados que reduzem para 94 resultados quando restringimos o período para os últimos 10 anos.

Dessa forma, esses dados nos mostram que a produção de pesquisas sobre essa temática quando relacionada com essa faixa etária possui uma produção significativamente menor quando comparada aos outros segmentos da Educação ou com a Educação como um todo, Não pudemos perceber essas questões assumirem uma posição de destaque.

Esses dados sugerem que a pesquisa aqui proposta pode contribuir para que esse tema seja discutido com maior profundidade, permitindo identificar lacunas que possam existir no conhecimento atual e propor novas linhas de investigação que melhor orientem as práticas pedagógicas para as/os docentes nessa fase tão importante da infância, sobretudo imbuir na temática dos projetos da escola, princípios filosóficos e pedagógicos que possam atender a essa discussão. Percebemos, desta forma, a relevância e a necessidade de pesquisas que tenham a questão de gênero ligada à educação infantil como seu tema principal.

A primeira infância abrange o período desde o nascimento até os seis anos de idade, caracterizando-se por ser uma fase crucial para diversas oportunidades da formação humana (Brasil, 2016). Dessa forma, entendemos que é a partir da primeira infância que essas relações, falas e processos acontecem e precisam ser construídos de forma contextualizada, principalmente quando surgem questões a partir do cotidiano escolar. Isto pode ser encontrado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei nº 9.394/96 –, que tem como objetivo garantir o desenvolvimento completo da criança, abrangendo os aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais (Brasil, 1996).

As falas e atitudes das crianças na Educação Infantil trazem a realidade vivida em seus contextos familiares para dentro da escola. Entendemos que essas falas revelam curiosidades e reflexões para as/os docentes que a cercam. Compreendemos

que, ao buscar maneiras de abordar questões de gênero e ações planejadas para lidar com essas situações no cotidiano escolar, é possível contribuir para a formação continuada dos/as docentes. Esse processo, por sua vez, permite que os educadores atuem de forma mais consciente e eficaz na construção das identidades das crianças dentro do ambiente escolar.

Acreditamos, assim, que a pesquisa tenha relevância social e que possa proporcionar uma visão, mesmo que específica de uma determinada escola, reflexiva da realidade, contribuindo para a discussão sobre as questões relacionadas à gênero e os apontamentos para uma educação e sociedades mais justas, inclusivas e igualitárias.

2 ENTRELAÇANDO GÊNERO, ESCOLA, EDUCAÇÃO INFANTIL E FORMAÇÃO CONTINUADA

“Por um mundo onde sejamos socialmente iguais, humanamente diferentes e totalmente livres”

Rosa Luxemburgo (1871-1919)

2.1 GÊNERO

Esta pesquisa visa a construir um cenário sobre o tema central, gênero e Educação, por meio dos estudos desenvolvidos por teóricos de referência da área. A partir desses estudos será possível refletir sobre o papel da escola na construção de gênero junto às crianças da Educação Infantil. Tais estudos contribuirão para o processo formador da pesquisa e, por fim, oferecerão a base teórica para a construção do Produto Educacional.

A partir da leitura de diferentes livros, artigos científicos, dissertações e teses sobre o tema gênero e educação, pudemos concluir que tais leituras abrangem uma ampla gama de tópicos relacionados a gênero, sexualidade, educação, raça e etnia, classe social e política. Esses tópicos justificam a importância da incorporação desses temas em análises sociais, culturais e políticas. Estes trabalhos e pesquisas exploram a construção de gênero, performatividade de papéis e o impacto da dinâmica de poder existente nas instituições educacionais.

Autoras como Joan Scott e Judith Butler fornecem perspectivas críticas sobre a fluidez e a complexidade das categorias de gênero, defendendo uma compreensão mais ampla desses conceitos em contextos históricos e contemporâneos. Elas embasam, com propriedade, grande parte dos estudos contemporâneos sobre essa temática, proporcionando um escopo teórico importante para que seja possível ampliar as discussões em todas as esferas sociais. Dessa forma, podemos obter análises mais aprofundadas sobre a complexidade das questões de gênero na educação, sobretudo no momento atual.

Nessa pesquisa, iremos nos ater às questões levantadas pelas autoras relacionadas a gênero e educação, que formam a base teórica desta pesquisa. São

elas: Scott (1995), Butler, Louro, Felipe, Auad e Meyer. Outras interseccionalidades poderão emergir ao longo desta pesquisa, mas não serão aprofundadas.

Até a década de 1980, a distinção entre sexo e gênero ainda era fortemente sustentada, com o sexo sendo atribuído à natureza e o gênero à cultura. Uma das feministas que desafiou essa visão, introduzindo novas abordagens para os estudos de gênero, foi a historiadora norte-americana Joan Scott, em seu renomado artigo “Gênero: uma categoria útil de análise histórica” (1995), publicado originalmente em 1986.

Para Joan Scott (1995, p. 88), a categoria gênero:

[...] tem duas partes e diversas subpartes. Elas são ligadas entre si, mas deveriam ser distinguidas na análise. O núcleo essencial da definição repousa sobre a relação fundamental entre duas proposições: o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos e o gênero é um primeiro modo de dar significado às relações de poder.

Scott aborda o gênero sob uma perspectiva histórica e analítica. Em seu ensaio “Gênero: uma categoria útil de análise histórica”, argumenta que o gênero é uma maneira primária de significar relações de poder (Scott, 1995). O trabalho de Scott foca em como as categorias de gênero são construídas e mantidas por meio de forças sociais, políticas e econômicas, e como essas categorias podem ser desconstruídas para revelar dinâmicas de poder subjacentes (Scott, 1995).

Influenciada por Michel Foucault, Joan Scott compreende o gênero como um conhecimento sobre as diferenças sexuais. Saber e poder estão intrinsecamente ligados. O gênero, segundo ela, está entrelaçado com relações de poder, representando uma forma fundamental de definir significado a um conceito que organiza e estrutura essas dinâmicas, tanto no nível social quanto no histórico. Para Scott (1995), o gênero não reflete apenas as diferenças sexuais, mas também serve para perpetuar e explicar desigualdades de poder.

As obras de Judith Butler, contudo, exploram a construção de gênero, sexualidade e identidade por meio de uma lente crítica. Ela se aprofunda nos limites discursivos do sexo, na performatividade do gênero e na subversão das normas culturais que cercam esses conceitos. Butler, em seus estudos, desafia as normas sociais e as estruturas de poder, defendendo uma compreensão mais profunda das complexidades da identidade e do corpo. Suas discussões abordam tópicos como a

formação de corpos viáveis, a interação de poder, raça e identificação e a importância de reconhecer a vulnerabilidade e a interdependência em ações políticas.

Butler é reconhecida por seu trabalho sobre a performatividade de gênero. Seu foco é como o gênero é apresentado e como essas *performances* subvertem as noções tradicionais de identidade e normas de gênero. Ela enfatiza a fluidez e a natureza construída do gênero, desafiando a estrutura binária de masculino e feminino (Butler, 2018).

Segundo Butler (2018, p. 25):

O gênero não é uma identidade estável ou um locus de agência a partir de quais vários atos procedem; ao contrário, é uma identidade tenuemente apresentada no tempo através de uma repetição estilizada de atos. A ilusão de uma identidade de gênero substancial é mantida pela coerência e continuidade de tais atos, sustentadas por meio de normas sociais, culturais e políticas.

Apontaremos aqui complementaridades na visão dessas duas autoras. Ao fazer isso, pretendemos ampliar o conhecimento que vem sendo produzido ao longo das últimas décadas por essas autoras e que trazem reflexões muito importantes para nossa pesquisa. Porém, entendemos ser importante algumas análises em relação aos seus profundos e profícuos trabalhos escritos. Uma correlação é em relação ao foco e à metodologia. Butler (2018) enfatiza a natureza performativa do gênero e sua subversão por meio de atos repetidos, e Scott (1995) se concentra no gênero como uma categoria de análise histórica que revela relações de poder.

Em relação à estrutura conceitual, Butler está enraizada no pós-estruturalismo e na teoria *queer*, desafiando a natureza fixa das identidades de gênero (Butler, 2018). Scott se mostra mais histórica e sociológica, examinando como as categorias de gênero são construídas e desconstruídas ao longo do tempo (Scott, 1995).

Quanto aos objetivos, Butler pretende desconstruir a compreensão binária de gênero e destacar a fluidez existente (Butler, 2018). Scott pretende usar o gênero como uma lente para analisar e compreender estruturas de poder históricas e sociais (Scott, 1995).

Scott (1995) discute perspectivas sobre o conceito de gênero, incluindo a sua complexidade, a representação histórica das mulheres, a evolução do discurso feminista e a sua intersecção com a política, com a cultura e com as dinâmicas de poder. Como as discussões enfatizam a necessidade de análise crítica,

contextualização histórica e uma compreensão diferenciada do gênero como uma construção social, optamos por prosseguir com Scott para ampliarmos o debate com a autora Guacira Lopes Louro, uma das principais teóricas brasileiras na área de gênero e educação, que discute com profundidade as questões de gênero, sobretudo na área da Educação e que em alguns de seus trabalhos aborda também a Educação Infantil. Desenvolveremos melhor no subcapítulo “Gênero e Educação Infantil” sua relação com o segmento enfatizado.

Scott e Louro oferecem contribuições importantes para a compreensão de como as relações de gênero são construídas e se manifestam no ambiente escolar. Entender e analisar as relações de gênero como elementos fundamentais da sociedade implica que, nas diversas instituições, a formação do indivíduo é um processo não linear, mas sim dinâmico e contínuo, exigindo que seja constantemente questionado, reinterpretado e debatido. Instituições como a família, a escola, a igreja, a mídia, grupos de amigos, o sistema judiciário, partidos políticos, dentre outros, desempenham um papel educativo na sociedade contemporânea.

Nesses ambientes, os indivíduos são instruídos sobre como se comportar e qual lugar ocupam na sociedade. O conceito de gênero, portanto, engloba essas instituições sociais que são generificadas¹, utilizando seus símbolos, normas e leis padrão para expressar, produzir, manter e reinterpretar o feminino e o masculino na sociedade. Essas interpretações levam à compreensão de que as características atribuídas como naturalmente femininas ou masculinas são, na verdade, repetidamente reinventadas e narradas ao longo dos anos, construídas e reconstruídas socialmente e mantidas por relações de poder.

Desde a década de 1970, o termo "gênero" começou a ser adotado por feministas para contestar o determinismo biológico associado ao uso de expressões como “sexo” ou “diferença sexual”. O uso dessa nova palavra visava a destacar como as identidades de homens e mulheres são construções sociais. Assim, o gênero passou a ser entendido como uma categoria que evidencia o fato de que homens e mulheres são moldados em suas identidades masculinas e femininas por meio de um extenso e contínuo processo. Esse processo é mediado por práticas e representações

¹ A generificação é um processo de produção de gêneros, de corpos, de *performances*, sexos e espaço sem estar dissociado das práticas discursivas, sejam elas dominantes ou marginalizantes. A generificação ultrapassa os corpos e dialeticamente produzem espaços, os berços dos gêneros.

sociais que tanto masculinizam quanto feminizam e que estão inseridos numa teia de relações sociais e de poder. Há também um esforço para interligar gênero com as categorias de classe e raça/etnia, reconhecendo que as identidades sociais são moldadas por diversas posições que o sujeito pode ocupar.

Scott (1995) desenvolveu teorias sobre a categoria gênero, visando a superar a dicotomia entre homem e mulher e questionar a naturalidade dessa divisão. Segundo ela, qualquer análise sobre mulheres automaticamente traz implicações sobre os homens.

A introdução da noção relacional do gênero trouxe uma revisão dos estudos focados exclusivamente nas mulheres e destacou a necessidade de investigar as relações de gênero, pois a história feminina não pode ser entendida de forma isolada, separada da masculina. O universo das mulheres está intrinsecamente ligado ao dos homens, e não deve ser tratado como um mundo separado. Considerar essas duas realidades como esferas distintas perpetua a ideia equivocada de que as experiências de cada sexo são quase independentes ou não se influenciam mutuamente. Além disso, como afirma Scott (1995), o uso do termo “gênero” para representar as relações sociais entre os sexos rejeita categoricamente explicações biológicas que buscam uma causa comum para diferentes formas de subordinação feminina.

Para Scott (1995), o conceito de “gênero” se torna, então, uma forma de expressar as “construções culturais” – a criação puramente social de ideias sobre os papéis atribuídos a homens e mulheres. Esse conceito se refere às origens sociais das identidades subjetivas de ambos os sexos, sem qualquer fundamento biológico. “Gênero”, segundo essa definição, é uma categoria social imposta sobre um corpo sexuado. Com a proliferação dos estudos sobre sexo e sexualidade, “gênero” tornou-se uma palavra particularmente útil, pois oferece um meio de distinguir a prática sexual dos papéis sexuais atribuídos às mulheres e aos homens (Scott, 1995, p 75).

Para Scott, essas duas ideias estão profundamente interligadas. As transformações na estrutura das relações sociais estão sempre associadas a alterações nas representações de poder, porém, o rumo dessas mudanças não segue necessariamente uma única direção.

Diante do exposto, observa-se que o termo “gênero” passou a ser utilizado para designar as diferenças entre homens e mulheres a partir dos movimentos feministas da segunda metade do século XX. A adoção desse termo representou uma ruptura

com o modelo tradicional, pois, ao considerar a dimensão de “gênero”, avança-se em direção à compreensão da igualdade social entre homens e mulheres.

Segundo Felipe (1995), o conceito de gênero foi introduzido pelas estudiosas feministas como uma oposição à ideia de essência, rejeitando qualquer explicação baseada no determinismo biológico para os comportamentos de homens e mulheres. Essa perspectiva determinista, que promove uma visão naturalizada, universal e imutável dos comportamentos, prevaleceu por muitos séculos e serviu como justificativa para as desigualdades entre os sexos, fundamentando-se em suas características físicas.

Louro (1995b, p. 103), fazendo uma leitura sobre o texto “Gênero, uma categoria útil de análise histórica”, de Joan Scott (1995), estabelece que:

uma compreensão mais ampla de gênero exige que pensemos não somente que os sujeitos se fazem homem e mulher num processo continuado, dinâmico [...], é uma categoria imersa nas instituições sociais (o que implica admitir que a justiça, a escola, a igreja, etc. são “generificadas”, ou seja, expressam as relações sociais de gênero). Em todas essas afirmações está presente, sem dúvida, a ideia de formação, socialização ou educação dos sujeitos.

Scott (1995) salienta que o ambiente educacional é fundamental tanto para a perpetuação quanto para o questionamento das construções de gênero. Ela argumenta que os sistemas de ensino não são imparciais; ao contrário, eles refletem e reforçam as normas e expectativas de gênero dominantes na sociedade. Assim, as escolas têm um papel decisivo, podendo tanto sustentar como alterar o status quo vigente.

O conceito de gênero contrapõe-se a interpretações simplistas que atribuem às diferenças biológicas como sendo a única justificativa para as interações entre homens e mulheres, meninas e meninos, interações estruturadas na dominação masculina; sem levar em conta a complexidade do tema. A classificação de gênero revela-se como ferramenta apropriada para uma abordagem teórico metodológica no contexto educacional, pois não é generalista, nem considera o feminino como o único sujeito de estudo. Uma análise de gênero, influenciada por relações sociais, sugere que as identidades feminina e masculina são formadas social e culturalmente, sendo que

[...]o mundo das mulheres faz parte do mundo dos homens, que ele é criado nesse e por esse mundo masculino. Esse uso rejeita a validade interpretativa

da ideia de esferas separadas e sustenta que estudar as mulheres de maneira isolada perpetua o mito de que uma esfera, que experiência de um sexo, tenha muito pouco ou nada a ver com outro sexo (Scott, 1995, p. 75).

Essa visão destaca a esfera das interações sociais entre os gêneros feminino e masculino. Nesse âmbito, as interações de gênero se entrelaçam com as relações no ambiente escolar. Por não ser um fenômeno estritamente biológico, pode-se dizer que existem transformações na concepção do que significa ser homem ou mulher através dos tempos, variando de acordo com as diferentes áreas geográficas e tradições culturais.

Dentro deste quadro, o conceito de gênero possibilita uma reflexão sobre as diferenças sem convertê-las em desigualdades, isto é, sem que essas diferenças se tornem justificativas para discriminação. Segundo Louro (1997), o conceito de gênero nos encoraja a pensar de forma diversificada, visto que as identidades de gênero estão em constante formação e mudança. Por meio de suas interações sociais, os “[...] sujeitos vão se construindo como masculinos e femininos [...], organizando suas “[...] formas de ser e de estar no mundo” (Louro, 1997, p. 28).

Scott (1995) analisa a educação como uma parte crucial do processo de construção de gênero, desempenhando um papel significativo na formação das relações de gênero. Ela sugere que a educação, ao lado do mercado de trabalho e do sistema político, deve ser considerada na análise das relações de gênero, pois essas instituições são valorizadas para a construção e perpetuação dos estereótipos de gênero. Portanto, a educação tem a responsabilidade de participar na desconstrução desses estereótipos, promovendo uma visão mais ampla e inclusiva dessas relações.

Assim, se as interações entre meninas e meninos são fenômenos sociais e culturais passíveis de transformação, a educação assume um papel fundamental na sua produção e reprodução. De acordo com Louro (1999), a instituição escolar estabelece determinados modelos de conduta, delimitando, intensificando e moldando perfis masculinos e femininos tradicionais. A escola, enquanto instituição social, reflete e reproduz as normas e valores da sociedade em que está inserida, orientando as atitudes, as formas de interação e os comportamentos de seus estudantes. Por meio de suas práticas pedagógicas e culturais, a escola não apenas transmite conhecimentos, mas também contribui para a construção de identidades e a manutenção ou transformação das estruturas sociais, desempenhando um papel

importante na formação dos indivíduos e na perpetuação das dinâmicas sociais que a cercam. Dessa forma

[...] a escola espera das meninas um comportamento sempre dócil, meigo, obediente, justificando atitudes agressivas dos meninos, alegando ser esta uma das suas características [...], porque menino tem que ser preparado para a iniciativa, enquanto menina deve ser incentivada à doçura, desprendimento, o dom de si (Whitaker, 1988, p. 63-64).

Louro (1997) destaca que a escola persiste em estampar sua marca característica nos indivíduos, utilizando diversos mecanismos para educar e diferenciar corpos e mentes. Ao longo do tempo em que permanecem na escola, meninas e meninos gradualmente compreendem a distinção que se estabelece entre os gêneros.

Gênero, então, é um conceito multifacetado e que engloba tanto a identidade (individual e coletiva) quanto uma estrutura de organização social e dominação simbólica, caracterizada por hierarquias. As convencionais identidades de gênero dicotômicas (forte versus fraca, dominador versus dominada) e as hierarquias associadas (que valorizam atributos masculinos em detrimento dos femininos) são desafiadas como construções sociais e culturais prejudiciais não somente para as mulheres, mas para todos. A ordem patriarcal tradicional, que categoriza tudo em masculino e feminino, exemplifica essa divisão.

Felipe (2004) faz importantes reflexões sobre o conceito de gênero conceituando-o como estando:

[...] relacionado fundamentalmente aos significados que são atribuídos a ambos os sexos em diferentes sociedades. Homens e mulheres, meninos e meninas constituem--se mergulhados nas instâncias sociais em um processo de caráter dinâmico e contínuo. Questões como sexualidade, geração, classe, raça, etnia, religião também estão imbricadas na construção das relações de gênero (Felipe, 2004, p. 33).

Na próxima seção, trataremos da relação existente entre Gênero e Educação.

2,2 Gênero e escola

A discussão sobre o tratamento de gênero na escola é crucial para promover a igualdade e combater as opressões interseccionais presentes nas práticas educativas, como raça, classe e sexualidade. A escola, como instituição contemporânea, é um

espaço dinâmico e multifacetado que não apenas reproduz os padrões e valores da sociedade em que está inserida, mas também os questiona, transforma e ressignifica. Seu papel vai além da simples transmissão de conhecimentos, sendo um cenário de interação social onde são construídas e desafiadas as normas culturais, bem como novas perspectivas são elaboradas. Nesse sentido, a escola é um reflexo das tensões e contradições da sociedade, ao mesmo tempo que é capaz de influenciá-la, seja reforçando comportamentos estabelecidos, seja abrindo caminho para a desconstrução de estereótipos e a promoção de novas formas de pensar e agir. Essa complexidade torna a escola um lugar importante para a formação de sujeitos críticos e para a transformação das estruturas sociais.

Louro (1997) argumenta que a escola é um espaço onde normas de gênero e sexualidade são frequentemente reproduzidas de forma implícita, influenciando a formação das identidades dos alunos. Ela destaca que “a escola reproduz e produz normas de gênero e sexualidade, muitas vezes de forma implícita” (Louro, 1997, p. 62)., sendo crucial considerar e questionar essas normas sociais impostas, especialmente em relação à sexualidade e à diversidade de gênero.

Louro destaca a relevância de uma pedagogia crítica que questione as normas de gênero e incentive a igualdade desde a infância. Ela propõe que os educadores estejam atentos às suas próprias práticas e discursos, os quais frequentemente reforçam estereótipos de gênero de forma inconsciente.

Os conceitos de gênero estruturam a percepção e a organização concreta e simbólica de toda a vida social. Na medida em que essas referências estabelecem distribuições de poder (um controle ou um acesso diferencial aos recursos materiais e simbólicos), o gênero torna-se implicado na concepção e na construção do próprio poder (Scott, 1995, p. 88).

As contribuições de Scott e Louro se cruzam ao refletirem a escola como um espaço de reprodução e potencial de transformação das normas de gênero. Ambas concordam que as práticas pedagógicas desempenham um papel crucial na formação das identidades de gênero das crianças, enfatizando que é necessário um esforço consciente de todas e todos que estão envolvidos no processo educacional para promover a igualdade de gênero desde a educação infantil.

Scott (1995) oferece uma visão mais ampla sobre como o gênero é construído socialmente e como as instituições, incluindo a escola, desempenham um papel nesse processo, Louro foca especificamente na educação infantil, destacando a importância

de intervenções pedagógicas que desafiem as normas de gênero estabelecidas, promovendo um ambiente inclusivo e equitativo para todas as crianças. Para Louro (1997, p. 145), “a educação infantil é um campo privilegiado para a intervenção crítica sobre as questões de gênero, pois é nesse período que muitas das normas e expectativas sociais começam a ser internalizadas pelas crianças”.

Assim, parece-nos importante explorar as questões de gênero no ambiente escolar, sublinhando a necessidade de desafiar a divisão tradicional existente entre homem e mulher, menino e menina; de questionar a ideia de que essa divisão é natural e de reconhecer a forma como o gênero é historicamente construído e, finalmente, de como as práticas educativas contribuem para essa construção. Com o objetivo de alcançarmos a desconstrução de estereótipos e de analisar as diferenças que são socialmente criadas dentro de cada gênero, buscamos obter a compreensão de como abarcar as questões de gênero na educação.

Louro (2000) observa que o conceito de gênero discutido refere-se a um constructo social, cultural e histórico que se relaciona com as diversas formas de viver a masculinidade ou a feminilidade. Gênero é entendido como uma construção fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo, que moldam as identidades de gênero e influenciam como os indivíduos se identificam e como são percebidos na sociedade.

Ao dirigir o foco para o social, não se nega, como afirma Louro (2011), que o gênero se “constitui com ou sobre corpos sexuados, ou seja, não é negada a biologia, mas enfatizada, deliberadamente, a construção social e histórica produzida sobre as características biológicas” (Louro, 2011, p. 26). A autora destaca que, embora gênero e sexualidade sejam ambos vistos como construções sociais nos estudos feministas, a ideia de que a sexualidade também é um constructo social não é tão amplamente aceita. Tal recusa se baseia, principalmente, em argumentos ligados à nossa “natureza biológica”, e que frequentemente acaba por prevalecer nesse debate sobre o que significa ser homem e mulher em nossa sociedade.

Concordamos com a ideia de gênero como construção sócio-histórica produzida sobre características biológicas (Louro, 2000); produto e efeito de relações de poder, incluindo os processos que produzem, distinguem e separam os corpos dotados de sexo, gênero e sexualidade (Meyer, 2003).

É importante destacar, no entanto, que muitos dos discursos sobre gênero, de algum modo, incorporam ou abrangem questões relacionadas à sexualidade. Assim, torna-se fundamental apontar as diferenças entre gênero e sexualidade, bem como entre identidades de gênero e identidades sexuais. Louro (2011, p. 30) afirma:

[...] Suas identidades sexuais se constituiriam, pois, através das formas como vivem sua sexualidade, com parceiros/as do mesmo sexo, do sexo oposto, de ambos os sexos ou sem parceiros/as. Por outro lado, os sujeitos também se identificam, social e historicamente, como masculinos ou femininos e assim constroem suas identidades de gênero.

Por mais que gênero e sexualidade estejam imbricados, é necessário compreendê-los em suas singularidades e analisar como afetam, de forma concreta, os corpos e as vidas das crianças.

Apesar de esse tópico necessitar de um aprofundamento, não iremos nos ater a essas questões infelizmente, pois nossa pesquisa avançaria para outras relações que não daremos conta aqui. A seguir, prosseguimos a discussão particularizando a questão do tratamento de gênero, agora no espaço da Educação Infantil.

2.3 Gênero e a Educação Infantil: uma construção social

Nós, seres humanos, somos complexos, e nossa complexidade se constitui por diversos marcadores – biológicos, cognitivos, culturais, políticos e históricos. Atuamos no mundo a partir de nossas vivências singulares e, também, nas relações com o outro: compartilhando olhares, experiências, toques, sensações e saberes, independentemente da idade. Um bebê chega ao mundo e já recebe uma carga de identidade a partir do seu sexo biológico. Embora individuais, as escolhas e vontades estão frequentemente em diálogo – e, por vezes, em tensão – com as pressões sociais que envolvem padrões de vestimenta, estilos de cabelo, paletas de cores e modos de ser e estar no mundo.

Escutar e observar como as crianças falam, se comportam, se olham e se relacionam, nos leva a compreender que esses modos podem e devem ser vistos como parte da construção de sua identidade. O papel do adulto educador passa a ser pautado na reflexão e na sensibilidade, sendo sua escuta atenta voltada à compreensão das necessidades e potencialidades das crianças, promovendo um ambiente de respeito, afeto e aprendizagem mútua.

A opção pela Educação Infantil se fundamenta no fato de que esse espaço pedagógico oferece subsídios relevantes para analisar como discursos normativos operam sobre os corpos infantis, sem, contudo, ignorar que tais práticas se estendem a outras fases da trajetória escolar. A infância é um período importante para a construção das identidades e para a internalização de valores sociais. Nesse sentido, abordar questões de gênero na Educação Infantil contribui para desconstruir estereótipos e preconceitos, corroborando para ajudar a criar um ambiente inclusivo, onde todas e todos possam explorar suas potencialidades livremente, sem serem restringidos por papéis sociais predefinidos.

Além disso, esta discussão pode permitir que as/os educadores reflitam sobre suas práticas pedagógicas e reconheçam possíveis reproduções de desigualdades e discriminações. Ao integrar questões de gênero no planejamento e nas interações escolares, abre-se espaço para fomentar outras formas de pensar e criar comportamentos mais igualitários. A integração dos estudos de gênero na Educação Infantil é especialmente relevante, pois esse nível de ensino proporciona uma oportunidade para analisar experiências que ocorrem fora do âmbito familiar e que representam instâncias de inscrições sociais, culturais e subjetivas (Vianna; Finco, 2009).

Louro (1997) enfatiza que o professor deve estar atento às falas, gestos, expressões e manifestações das crianças, reconhecendo nelas formas de comunicação e expressão de suas vivências, emoções e pensamentos. A autora ressalta ainda que, ao observar e escutar as crianças, o educador pode compreender melhor suas demandas, interesses e formas de aprendizagem, fatores que contribuirão para uma prática pedagógica mais significativa e inclusiva.

Além disso, Louro (1997) defende que o professor da educação infantil deve promover um ambiente acolhedor e democrático, no qual as crianças se sintam seguras para expressar suas ideias, sentimentos e experiências. Nesse sentido, o educador deve valorizar a diversidade e a individualidade de cada criança, respeitando suas diferenças e incentivando seu desenvolvimento integral.

Embora essas questões venham sendo debatidas há algum tempo no contexto educacional brasileiro e, conforme Scott (1995, p;.86), entendemos o gênero como “um elemento constitutivo de relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos e como uma forma primária de dar significado às relações de poder”,

a análise e reflexão sobre a constituição identitária, especialmente na Educação Infantil, ainda se apresentam como um grande desafio atualmente.

Patrícia Corsino (2020) em seus estudos versa sobre as questões que perpassam pelo ambiente escolar na Educação infantil, tais como os espaços, as interações e as brincadeiras. Nesse contexto, segundo Corsino e Branco (2020), as interações e brincadeiras são fundamentais para o desenvolvimento das crianças. As interações são compreendidas como processos de significação no qual as crianças agem com outras pessoas ou objetos, promovendo a construção de sentidos e significados. Essas interações são essenciais para a constituição dos sujeitos-crianças, já que favorecem a socialização, as partilhas e a produção cultural.

As experiências educativas na educação infantil devem ter como eixos norteadores as interações e brincadeiras, o que possibilitará um desenvolvimento mais completo e o aprendizado de novas formas de se relacionar, de se comunicar e de interagir em diferentes espaços, bem como com outras crianças e adultos. Essa questão pode ser mais claramente abordada e enriquecida ao integrar discussões sobre gênero. Incorporar essas temáticas promove um ambiente de aprendizado que respeita e valoriza as diferenças individuais, desafiando estereótipos e expandindo as perspectivas das crianças desde cedo. Além disso, ao contextualizar as atividades de ensino com questões de gênero, as/os educadoras/es têm a oportunidade de moldar práticas pedagógicas que refletem os valores de igualdade e respeito mútuo.

As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências que: I - promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança (BRASIL, 2010, p. 25).

Entendemos que as interações das crianças no espaço escolar acontecem de diferentes maneiras: diretamente com as outras crianças e com os adultos que estão o tempo inteiro ao seu redor. Os diálogos, o silêncio e, também, as posturas corporais perfazem o cotidiano, construindo sentidos e significados entre adultos e crianças. Dessa forma, compreendemos que as/os docentes que trabalham diretamente com as crianças constroem, por meio de suas palavras, atitudes e gestos, um conjunto de

significados que são percebidos, absorvidos, significados e internalizados pelas crianças, influenciando sua compreensão do mundo e das relações sociais.

As brincadeiras, nesse contexto, configuram-se como experiências culturais potentes, pois articulam reprodução e criação: nelas, as crianças reelaboram elementos do mundo adulto para construir suas próprias referências, que se atualizam na cultura de pares.

Kishimoto (2011) complementa ao destacar que a brincadeira é um espaço-tempo privilegiado de expressão, no qual as crianças criam, experimentam e constroem sentidos, apropriando-se da cultura, ao mesmo tempo que a transformam. A brincadeira, portanto, é mais que entretenimento: é linguagem da infância, meio de aprendizagem e forma de participar ativamente do mundo.

Em suma, as interações e as brincadeiras na Educação Infantil são vistas, consideradas como elementos essenciais para o desenvolvimento integral das crianças, uma vez que promovem a construção de significados, a socialização, a criatividade e a expressão cultural.

Embora essas categorias venham sendo debatidas há algum tempo, no contexto educacional brasileiro a análise e reflexão sobre a constituição identitária, especialmente na educação infantil, ainda se apresentam como um grande desafio atualmente.

Para nos pautarmos em relação às questões de gênero na Educação Infantil, buscamos respaldo nos trabalhos Felipe (2017). A autora tem contribuído com pesquisas que investigam as interseções entre gênero, sexualidade e infância. Ela discute como as normas de gênero são socialmente construídas e como essas normas impactam o desenvolvimento das crianças desde cedo. Suas análises também exploram a forma como as crianças vivenciam e negociam suas identidades de gênero em diferentes contextos, incluindo o ambiente escolar.

Felipe (2017) e Louro (1997) destacam a importância de problematizar as normas de gênero desde a infância como forma de promover uma educação comprometida com o respeito à diversidade, à pluralidade e às múltiplas formas de ser e existir. Isso inclui o reconhecimento e a valorização das diferenças entre meninas e meninos, bem como das variadas identidades e expressões de gênero, potencializando o convívio respeitoso e inclusivo entre todas as crianças. Elas destacam a importância do papel dos educadores na promoção de práticas

pedagógicas que valorizem a diversidade e que combatam a discriminação de gênero desde os primeiros anos de vida. Como afirma Guacira Lopes Louro (1997), a escola precisa se colocar como espaço onde as identidades possam ser discutidas, desconstruídas e reconstruídas, em vez de reforçar modelos fixos e naturalizados sobre o que é ser menino ou menina.

Uma análise das teorias de Joan W. Scott e Guacira Lopes Louro revela a complexidade das questões de gênero na Educação Infantil. Ambas fornecem uma base teórica robusta para entender como as normas de gênero são perpetuadas e como a educação pode ser um campo de resistência e transformação. A integração dessas perspectivas é crucial para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que promovam a equidade de gênero e a desconstrução de estereótipos desde a infância.

Louro (2002, p. 125) aponta que a “passagem pelos bancos escolares deixa marcas. Permite que se estabeleçam ou se reforcem as distinções entre sujeitos. Ali se adquire todo um jeito de ser e de estar no mundo”.

Ao focar especificamente no contexto da educação infantil, Louro (1997) argumenta que as crianças, desde muito cedo, são introduzidas em um conjunto de expectativas de gênero que moldam suas identidades e comportamentos. A Educação Infantil é um espaço estratégico para a desconstrução de estereótipos de gênero e para a promoção de uma educação mais equitativa.

Através de experiências que historicamente moldam nosso ser, é fundamental que interagamos com outras pessoas, compartilhando vivências e atribuindo novos significados ao conhecimento adquirido ao longo do tempo. Essa experiência, quando convertida em saber, possibilita o reconhecimento do indivíduo como pessoa e a valorização dos outros. Em outras palavras, ela permite a construção da identidade por meio da valorização das diferenças entre os indivíduos.

Finco (2003, p. 1) expressa que, “desde o berço, as atitudes, as palavras, os brinquedos, os livros procuram moldar as crianças para que aceitem e assumam os rótulos que a sociedade lhes reservou”. Em outras palavras, a sociedade estabelece normas para comportamentos, modos de agir,

atitudes diferenciadas para homens e mulheres. É na infância que todas essas regras são introjetadas, desde o nascimento, que começa com as escolhas das cores das roupas que o bebê deve vestir. Todos estes são valores que vão se instalando de forma muito sutil acabam por determinar os comportamentos e escolhas de toda uma sociedade (Finco, 2003., p.1).

Finco (2003, p. 7) aponta que é no ambiente escolar que as crianças formam “padrões de condutas e modos separatistas de ‘ser menino’ e de ‘ser menina’, padrões que, uma vez estabelecidos, são dificilmente modificados”. Nesse processo, tanto os adultos quanto a própria instituição escolar contribuem para a definição dos papéis sociais que as crianças passam a desempenhar.

Oliveira e Haddad (2016) destacam que, desde a infância, meninos e meninas são educados a partir de expectativas socialmente construídas, que condicionam seus comportamentos e formas de se relacionar. Para as autoras, essas normas de gênero se estruturam por meio de uma lógica binária e excludente, na qual as características atribuídas a um gênero tendem a ser automaticamente negadas ao outro. Essa organização simbólica do mundo é reforçada especialmente no ambiente familiar e escolar, moldando, desde cedo, as formas como as crianças percebem as diferenças e constroem suas identidades.

Kramer (2005) discute como o fazer pedagógico de homens e mulheres é atravessado por construções culturais de gênero que operam de forma dicotômica e hierárquica. Em nossa sociedade, práticas tradicionalmente associadas ao feminino = como o cuidado, a escuta e a sensibilidade – muitas vezes são desvalorizadas, sobretudo quando relacionadas à racionalidade, à autonomia ou à dimensão prática da vida. Por outro lado, práticas atribuídas ao masculino tendem a ser vistas com suspeita na Educação Infantil, sendo por vezes interpretadas como inadequadas ou até prejudiciais ao desenvolvimento das crianças, o que acaba exigindo vigilância constante sobre a atuação dos homens nesse espaço.

Essa tensão revela o quanto os papéis de gênero são atravessados por contradições, estigmas e expectativas naturalizadas. Como nos alerta Joan Scott (1995, p. 86), “o gênero é um elemento constitutivo das relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos”, e também “uma forma primária de dar significado às relações de poder”. Assim, refletir sobre o fazer pedagógico implica também enfrentar essas construções e disputar sentidos mais amplos de reconhecimento, valorização e equidade entre os diferentes modos de ser e educar.

A sexualidade, frequentemente silenciada no contexto escolar, é também parte constitutiva da experiência infantil. Como ressalta Oliveira (2016, p. 45), “a sexualidade faz parte do desenvolvimento da criança. Entretanto, não se trata da sexualidade na perspectiva e na ótica do adulto”. A ausência de espaços de escuta e

acolhimento pode levar as crianças a elaborarem respostas baseadas em preconceitos ou desinformações, o que reforça estigmas e limitações quanto às expressões de gênero e afetividade.

No entanto, mesmo diante da rigidez de normas de gênero, o cotidiano da Educação Infantil também revela práticas que tensionam essas fronteiras. Oliveira e Haddad (2016) discutem como crianças ultrapassam as barreiras impostas pelas convenções sociais, expressando-se por meio de brincadeiras, gestos e relações que desafiam as categorizações binárias. Ao observar o dia a dia escolar, as autoras identificam momentos em que os sujeitos infantis criam brechas para experimentar outras formas de ser e estar no mundo, mostrando que o gênero é uma construção permeada de disputas e possibilidades.

Essas contribuições teóricas oferecem subsídios importantes para a compreensão das falas analisadas nesta pesquisa, especialmente aquelas que revelam incômodos, angústias ou reflexões críticas sobre os padrões de gênero impostos às crianças.

É relevante destacar que gênero não deve ser confundido com sexo biológico ou mesmo com sexualidade. Como afirma Meyer (2003), o gênero está relacionado aos papéis e ao reconhecimento cultural do feminino e masculino, sendo continuamente influenciado pelas instituições do contexto histórico em que se vive. Dessa forma, torna-se inviável separar as discussões de gênero das instituições educacionais, como as escolas, onde os indivíduos estão se formando e compreendendo esses papéis, que, inclusive, permeiam a escola e são influenciados pelo processo de ensino.

É importante abordar com clareza os temas de gênero e sexualidade, reconhecendo que, embora estejam profundamente interligados, possuem especificidades que precisam ser compreendidas – especialmente em como se manifestam nos corpos e nas experiências das crianças. Muitas famílias, entretanto, tendem a confundir esses conceitos, associando o debate de gênero exclusivamente à sexualidade, o que pode gerar receios infundados sobre o trabalho pedagógico na escola. Por isso, é fundamental que tratemos o tema com sensibilidade, responsabilidade e profundidade em nossas salas de aula.

Com isso, as questões de gênero, historicamente construídas, atravessam esse contexto social e definem os papéis e as atribuições de homens e mulheres, meninos e meninas com base em uma lógica cultural.

Entende-se por gênero os traços de masculinidade e de feminilidade encontrados em uma pessoa, os gostos, a forma de falar e de se vestir, esses traços socialmente definidos tem influência direta na questão do gênero. Em outras palavras, quando reagimos a alguém como masculino ou feminino, não precisamos necessariamente ver se ele/ela tem pênis, vagina ou seios, é a forma de se comportar socialmente que nos dá essa percepção, assim o gênero é um fato visível a maior parte do tempo, o sexo não (Melo; Sobreira, 2018, p. 382-383).

Dessa forma o aspecto das interações entre docentes e crianças pode contribuir para a construção da igualdade de gênero e a desconstrução de estereótipos na Educação Infantil.

2.4 O que falam os documentos?

Entendemos que seria importante trazer alguns documentos que pautam a Educação Infantil no cenário educacional nacional para balizar nossa pesquisa. Ao fazermos uma busca pela palavra gênero (no sentido de nossa pesquisa, excluindo a ideia de gêneros discursivos), encontramos algumas indicações de como esses documentos abordam esse tema.

Em 1998, o Ministério da Educação e do Desporto (MEC), com o auxílio de especialistas, desenvolveu o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI). Esse documento tinha como objetivo fornecer subsídios para as políticas públicas voltadas à educação infantil, buscando elevar a qualidade e promover a equidade no atendimento educacional.

Em seu segundo volume, intitulado *Formação pessoal e social*, o foco é dado aos processos que contribuem para a construção da identidade e da autonomia das crianças. Dentro desta perspectiva, o volume aborda o tema do gênero, especificando os conteúdos que devem ser explorados com as crianças nesta área, como consta a seguir:

participação de meninos e meninas igualmente em brincadeiras de jogar futebol, casinha, pular corda etc. Respeito às características pessoais relacionadas ao gênero, etnia, peso, estatura etc. (RCNEI, 1998, Vol. II, p. 37).

O RCNEI (1998) recomenda que os professores e professoras promovam valores de igualdade e respeito entre indivíduos de diferentes sexos. Além disso, enfatiza a importância de estarem vigilantes para evitar a perpetuação de estereótipos relacionados aos papéis tradicionais de homens e mulheres na sociedade. Destaca a necessidade de aplicar esses valores de igualdade e respeito nas atividades cotidianas, proporcionando experiências variadas que desafiem e expandam as noções tradicionais de gênero.

É importante possibilitar diferentes movimentos que aparecem em atividades como lutar, dançar, subir e descer de árvores ou obstáculos, jogar bola, rodar bambolê etc. Essas experiências devem ser oferecidas sempre, com o cuidado de evitar enquadrar as crianças em modelos de comportamento estereotipados, associados ao gênero masculino e feminino, como, por exemplo, não deixar que as meninas joguem futebol ou que os meninos rodem bambolê (RCNEI, 1998)

Em 2006, o Governo Federal lançou os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil – PNQEI (Brasil, 2006) –, que contêm referências de qualidade para a Educação Infantil a serem utilizadas pelos sistemas educacionais, por creches, pré-escolas e centros de Educação Infantil, com o objetivo de promover a igualdade de oportunidades educacionais e que levem em conta diferenças, diversidades, desigualdades e diferentes culturas que o Brasil abarca.

O PNQEI (Brasil, 2006) busca colaborar ativamente com um processo democrático na implementação de políticas públicas voltadas para crianças de 0 a 5 anos. A proposta é que o documento seja amplamente divulgado e debatido, tornando-se uma referência para a organização e o funcionamento dos sistemas de ensino. Neste documento encontramos a palavra gênero sendo usada como um dos direitos a ser respeitado:

Assim, no contexto brasileiro, discutir a qualidade da educação na perspectiva do respeito à diversidade implica necessariamente enfrentar e encontrar caminhos para superar as desigualdades no acesso a programas de boa qualidade, que respeitem os direitos básicos das crianças e de suas famílias, seja qual for sua origem ou condição social, sem esquecer que, entre esses direitos básicos, se inclui o direito ao respeito às suas diversas identidades culturais, étnicas e de gênero (PNQEI, 2006).

Já as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) foram aprovadas em 2009 pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). As DCNEI (2009) representam um avanço em relação ao Referencial Curricular Nacional para a

Educação Infantil (RCNEI) (1998), pois colocam a criança como seu foco principal. Nesse documento encontramos a palavra gênero relacionada às formas de sociabilidade e subjetividade. Vejamos:

Construindo novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa (DCNEI, 2009).

As DCNEI (2009) também serviram como base teórica para a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (2017). Porém, não encontramos nenhuma vez a palavra “gênero” nesse documento que foi criado mais recentemente, em 2017. Dessa forma, entendemos que houve um grande retrocesso no que tange aos avanços construídos nos demais documentos citados, já que esses minimamente apontam para a promoção da igualdade de gênero e o respeito à diversidade. Esses documentos buscavam garantir uma educação inclusiva e equitativa, abordando questões fundamentais de respeito às diferenças e construção de uma sociedade mais justa.

As leis e documentos que apresentamos acima norteiam a Educação Infantil no Brasil, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), o Parâmetro Nacional de Qualidade para a Educação Infantil (PQNEI) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) desempenham um papel crucial ao oferecer diretrizes para o trabalho pedagógico nas escolas. Embora o tema gênero não seja amplamente explorado nesses documentos, as poucas menções que existem reforçam a importância de que esse tema seja abordado no ambiente escolar. Esses instrumentos legais oferecem respaldo e fundamentação para que as/os docentes se sintam amparadas/os ao trabalhar questões de gênero com seus alunos/as.

Apesar de esses documentos oferecerem um suporte teórico e respaldo legal para que as/os docentes abordem a questão de gênero na Educação Infantil, é compreensível que muitas/os ainda se sintam inseguras/os em fazê-lo. O temor de respostas negativas por parte das famílias, dos pares e da própria instituição na qual atuam, é uma preocupação real e frequente entre todas e todos que compõem o cenário escolar.

Para desconstruir os preconceitos e equívocos historicamente construídos sobre o gênero, não é suficiente apenas contar com documentos oficiais. É necessário

tempo, conhecimento, planejamento, trabalho coletivo e engajamento de toda a sociedade.

A presença de visões tradicionais e conservadoras entre algumas famílias pode gerar resistências ou questionamentos quanto ao trabalho com questões de gênero nas escolas, sobretudo na educação infantil. Esse cenário pode criar um ambiente de tensão, no qual a/o docente, apesar de estar amparada/o pelas diretrizes oficiais, sente-se vulnerável às críticas ou até mesmo à exclusão por parte da comunidade escolar. A pressão de equilibrar as expectativas das famílias com as demandas pedagógicas e legais pode resultar em um dilema para muitos educadores, que acabam por evitar ou minimizar a abordagem de temas de gênero em suas práticas cotidianas.

A inclusão, ainda que limitada, da temática de gênero em tais documentos demonstra a relevância de educar para a igualdade e respeito às diferenças desde a infância. Isso é fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa. Quando os professores utilizam esses documentos como base para suas práticas pedagógicas, eles não estão apenas cumprindo as exigências legais, mas também têm justificativas formais para inserir discussões sobre o gênero no cotidiano escolar.

Esses documentos possibilitam que as escolas promovam a desconstrução de preconceitos e a formação de crianças mais respeitadas e empáticas, preparando-as para a convivência em uma sociedade diversa.

2.5 Formação continuada

A escola, enquanto instituição social e histórica, espelha as contradições da sociedade em que está inserida. reproduzindo, muitas vezes, desigualdades e discriminações naturalizadas ao longo do tempo. No entanto, ela não se resume a esse papel. Ao mesmo tempo que reflete as estruturas sociais, a escola também pode operar como espaço de resistência, de questionamento e de transformação. Trata-se de um lugar simbólico onde diferentes culturas, saberes, valores e sujeitos se encontram, se confrontam e se (re)constróem. Nessa perspectiva, compreendemos a escola como um território de disputas, mas também de possibilidades: espaço onde

se podem semear práticas pedagógicas comprometidas com a justiça social, com o respeito às diferenças e com a construção de identidades mais livres e plurais.

Como defende Nóvoa (2009, p. 16), “a escola deve ser um lugar de esperança e de transformação, em que os professores, com os seus alunos, constroem o futuro das sociedades”. É nesse chão coletivo – feito de encontros, conflitos, escutas e reexistências – que se torna urgente fortalecer processos de formação continuada que apoiem as/os docentes na reflexão crítica sobre gênero e infância, especialmente na Educação Infantil, em que as primeiras vivências sociais e escolares são significativas para a constituição de sentidos e pertencimentos.

A importância da formação continuada para docentes que atuam na Educação Infantil, especialmente no que se refere às questões de gênero, revela-se cada vez mais relevante no atual cenário educacional. Por meio desses processos formativos, as/os docentes têm a oportunidade de ampliar seus conhecimentos, repensar práticas pedagógicas e construir ambientes mais sensíveis, inclusivos e igualitários para as crianças. Como afirma Imbernón (2010, p. 27), “formar-se é muito mais que capacitar-se: é transformar a própria prática a partir da reflexão crítica”. Essa transformação exige que se reconheça o papel da escola na reprodução – e também na desconstrução – de normas sociais relacionadas ao gênero.

Nesse sentido, Louro (1997, p. 21) nos lembra que “a escola participa da construção e da legitimação de certas identidades, silenciando outras”, sendo, portanto, um espaço estratégico para o enfrentamento das desigualdades. Sem a pretensão de esgotar o tema, este trabalho busca abrir espaço para pensar a formação continuada como um dispositivo de apoio à prática docente diante das complexidades que envolvem o gênero na Educação Infantil.

Entendemos que as práticas educacionais podem promover desigualdades de gênero e a escola possui importante contribuição no processo de formação das identidades de gênero. A autora Auad (2010), para efetivar uma política pública de igualdade, propõe transformações em vários níveis da educação, incluindo a formação de professores, a revisão dos currículos e o processo de formação continuada, contribuindo, assim, para um contexto acadêmico que valorize a equidade entre os gêneros. Esses conhecimentos, somados aos adquiridos durante a formação inicial, devem servir de base para promover alterações ou ajustes no currículo escolar, possibilitando o desenvolvimento de um trabalho colaborativo dentro da escola que

transforme a realidade e cumpra com seu papel social. Esse processo de transformação educacional contribui com novos saberes, valores e vivências.

A formação de professores é crucial para a promoção da igualdade de gênero nas escolas, pois ela pode capacitar as/os docentes a considerarem e desafiarem as desigualdades de gênero existentes nas práticas escolares. É importante que possamos envolver na formação e na capacitação dos profissionais da educação aspectos outros como a legislação e os currículos. Isso significa que, ao serem formados para entender e abordar as questões de gênero, as/os docentes podem criar um ambiente escolar mais igualitário, acolhedor, no qual meninos e meninas são tratados de forma justa e têm oportunidades iguais de aprendizado e desenvolvimento.

No entanto, embora a formação inicial dos docentes seja fundamental, ela muitas vezes apresenta lacunas, não abordando de forma suficientemente profunda ou crítica as questões de gênero. Da mesma forma, a formação continuada, embora apresente potencial transformador, não está isenta de limitações, podendo, inclusive, reforçar estereótipos ou aprofundar preconceitos, caso não esteja fundamentada em perspectivas comprometidas com a equidade e a justiça social. Por isso, é necessário repensar os processos formativos de forma articulada, compreendendo que a abordagem de gênero na educação exige formação constante, reflexiva e contextualizada. Ao incorporar o conceito de gênero como construção social e histórica, os programas de formação continuada podem contribuir para preparar educadores/as a reconhecer e enfrentar desigualdades, promovendo ambientes mais inclusivos e acolhedores. Além disso, fortalecem as/os docentes como agentes de mudança capazes de fomentar, desde a Educação Infantil, uma cultura escolar baseada no respeito às diferenças, na igualdade de direitos e na valorização da diversidade.

A formação continuada pode ser uma ferramenta potente para que as/os docentes se atualizem e reflitam constantemente sobre suas práticas, especialmente no enfrentamento dos desafios relacionados à desconstrução de estereótipos de gênero. No entanto, seus efeitos dependem diretamente da abordagem adotada, da qualidade das discussões propostas e do compromisso com uma perspectiva crítica e inclusiva. Sabemos que a realidade da sala de aula é dinâmica, e as questões que emergem no cotidiano escolar nem sempre podem ser previstas ou suficientemente

tratadas apenas na formação inicial. Por isso, quando bem planejada e fundamentada, a formação continuada contribui para preparar os profissionais da educação a lidar com as diversas situações que envolvem gênero, promovendo a construção de uma cultura escolar mais igualitária, acolhedora e respeitosa com as diferenças.

Assim, a formação continuada deve ser sincronizada com um projeto educacional que interaja com as atividades pedagógicas nas escolas. Esta abordagem promove a reflexão, a criatividade, a ação e a transformação tanto nas práticas pedagógicas como nos discursos.

Constituindo espaço vital para a reflexão sobre a teoria e a prática, a formação continuada pode oferecer às/aos docentes o tempo e o ambiente necessários para o diálogo, a reflexão e a criação de conhecimento. Essa formação é crucial para aprimorar as competências dos educadores. É fundamental integrar os temas abordados nas formações continuadas às discussões e estudos rotineiros, permitindo uma avaliação e revisão futura por todos os envolvidos. Nesse contexto, a formação continuada deve ser vista como uma prática essencial na reconstrução da atividade docente, agindo como um elemento qualificador e gerador de novas possibilidades para aprimorar tanto os discursos quanto as práticas pedagógicas.

Além disso, é necessário reconhecer que a formação continuada, embora tenha potencial para fomentar a autonomia e a reflexão crítica sobre a prática docente, nem sempre cumpre esse papel. Muitas vezes, tais processos formativos são conduzidos de maneira prescritiva, com foco técnico e pouca abertura para o diálogo com os contextos reais das escolas e as demandas sociais mais amplas, como as questões de gênero. Por isso, torna-se fundamental que a formação continuada seja pensada como espaço de ressignificação, capaz de desafiar paradigmas estabelecidos e dialogar com as múltiplas compreensões culturais, históricas, pedagógicas, políticas, religiosas e sociais que atravessam o cotidiano escolar.

Portanto, é importante reconhecer que a escola serve como um local onde a formação continuada pode engajar-se ativamente nas questões de gênero na educação infantil, tornando-se um espaço que fomente reflexões críticas e necessárias, dentro de uma dinâmica de escuta empática e respeito às singularidades de cada indivíduo.

Além disso, a formação continuada também oferece a oportunidade para os docentes aprofundarem seus conhecimentos e trocarem experiências com seus

colegas, promovendo um espaço de diálogo e reflexão. Esse processo é indispensável para que os educadores possam desenvolver práticas pedagógicas mais inclusivas, que não só respeitem, mas também valorizem a diversidade de gênero entre as crianças.

Para que isso ocorra de forma efetiva, é fundamental que a formação seja percebida como uma atividade complexa e criativa, fundamentada em práticas que articulem investigação e os desafios concretos da docência (Nóvoa, 2009). Assim, a formação deixa de ser vista como um acúmulo de conteúdos ou técnicas e passa a ser entendida como um processo contínuo, que acompanha o desenvolvimento do sujeito docente em suas dimensões passadas, presentes e futuras. Como afirma Nóvoa (1995, p. 25):

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar estatuto ao saber da experiência.

A/O docente deve adotar uma postura investigativa para avaliar e aprimorar suas práticas. Segundo Nóvoa, o desenvolvimento do professor como um pesquisador reflexivo não ocorre isoladamente, mas por meio de um processo que é interativo, dinâmico e contínuo.

O diálogo entre os professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional. Mas a criação de redes colectivas de trabalho constitui, também, um factor decisivo de socialização profissional e de afirmação de valores próprios da profissão docente (Nóvoa, 1992, p. 14).

Importante entender que a/o docente desempenha um papel central na narrativa escolar, sendo essencial que ela/e tenha ciência de seu papel formativo e tenha clareza sobre seus objetivos de ensino e o tipo ser humano que deseja ajudar a formar. Além disso, é importante que valorize a formação continuada como um meio de aprimorar suas práticas pedagógicas e ampliar seus conhecimentos.

Entretanto é importante salientar que, de acordo com Nóvoa (2000), a trajetória de vida de uma pessoa é também uma trajetória de formação. As experiências que limitam e moldam a construção da identidade de muitas/os docentes têm um impacto profundo em suas práticas profissionais.

Portanto, tanto a formação inicial quanto a formação continuada são dimensões essenciais e complementares no processo de construção da prática docente. Ambas contribuem, em diferentes momentos e contextos, para o desenvolvimento de

abordagens pedagógicas mais igualitárias e sensíveis às questões de gênero. A formação continuada, quando orientada por princípios críticos e reflexivos, pode favorecer a ampliação dos saberes docentes, possibilitando que educadoras e educadores repensem suas práticas e se fortaleçam como agentes de transformação. Como afirma Nóvoa (2009, p. 25), “não se nasce professor ou professora: torna-se. E esse é um processo que nunca se conclui, uma tarefa permanente de construção de si próprio”. Assim, torna-se possível promover um ambiente educacional mais justo, inclusivo e acolhedor, no qual meninas e meninos possam crescer e aprender em condições de igualdade e respeito às diferenças.

Gatti (2008) define que qualquer atividade que proporcione oportunidades de conhecimento, reflexão, debate e interações que contribuam para o aprimoramento profissional em algum aspecto e em qualquer nível é considerada formação continuada. A literatura sobre formação continuada salienta a importância de considerar os conhecimentos e perspectivas das/os docentes ao prepará-las/os para atender às demandas contemporâneas em diversos aspectos, incluindo sociais, econômicos, culturais e políticos.

Refletimos sobre o modo como a escola atua na construção de sentidos sobre gênero e infância, reconhecendo que esse espaço, historicamente atravessado por discursos normativos, também pode operar como lugar de escuta, resistência e transformação. Já discutimos como os processos formativos – tanto iniciais quanto continuados – influenciam as práticas pedagógicas e, por consequência, os modos como meninas e meninos são percebidos, tratados e educados no cotidiano escolar.

Neste ponto, aprofundamos essa reflexão, voltando o olhar para o ambiente escolar como um território simbólico e relacional, onde os papéis de gênero são continuamente (re)produzidos.

Embora reflexões sobre a função social da escola e sua relação com as construções de gênero já tenham sido apontadas, é importante reforçar que o ambiente escolar continua sendo um espaço estratégico para a reprodução = e também para a superação – de estereótipos. Pequenas distinções no trato cotidiano com meninas e meninos, muitas vezes naturalizadas, revelam como as práticas pedagógicas ainda carregam marcas de uma cultura de gênero desigual. Reconhecer essas sutilezas é o primeiro passo para transformá-las. Peixoto (2018) argumenta que

a formação continuada de professores deve ser tratada com seriedade e planejada de forma a atender às demandas específicas da profissão docente.

Mais do que esperar que a escola resolva sozinha os desafios impostos por essa temática, é preciso compreendê-la como um lugar privilegiado de intervenção, diálogo e escuta. Quando estruturada por princípios de equidade e sensibilidade, a escolarização pode contribuir para a formação de crianças mais conscientes, empáticas e abertas à construção de uma sociedade plural. Pensar a educação para além de seus muros físicos, portanto, significa acolher as múltiplas experiências formativas que atravessam o cotidiano infantil e apostar em uma aprendizagem viva, relacional e transformadora.

Essa perspectiva exige, por parte das/os docentes, um compromisso ético com a escuta e com o enfrentamento das desigualdades, compromisso que se concretiza no cotidiano, nos pequenos gestos, nas escolhas didáticas e nas formas de nomear o mundo junto às crianças.

Para que as discussões sobre as temáticas abordadas em sala de aula tenham resultados positivos, é fundamental que o corpo docente possua um embasamento teórico, político e pedagógico sobre o que significa diversidade. Tal embasamento contribui para evitar a reprodução de discursos baseados no senso comum ou em ideologias excludentes, que podem comprometer a implementação de políticas educacionais inclusivas. No entanto, não se trata apenas de oferecer formação continuada: é igualmente necessário que a escola se constitua como um espaço ético, comprometido com a formação cidadã, pautado no respeito às diferenças e na recusa de qualquer forma de preconceito. O reconhecimento da diversidade como valor positivo e como potência para a vida em sociedade deve atravessar o projeto pedagógico e o cotidiano escolar, garantindo condições para práticas mais justas, democráticas e transformadoras. Como afirma Louro (1997, p. 20), “não se trata de aprender a tolerar o outro, mas de reconhecer que ele faz parte de nós, que ele é constitutivo da nossa identidade”.

O diálogo sobre gênero deve se estender além da prática pedagógica direta das/os docentes, alcançando também as diversas funções dentro do ambiente educacional, como gestão, supervisão e orientação escolar. É crucial que essas formações enfatizem a conexão entre teoria e prática, permitindo que todas as/os docentes que compõem esses cargos incorporem suas experiências pedagógicas na

formulação de novas abordagens pedagógicas. Além disso, valorizar as experiências individuais e coletivas como alicerce para a produção de conhecimento amplia a compreensão das várias facetas da vida social.

Entende-se que a formação continuada também serve como um ambiente para pedagogias inovadoras e desafiadoras, facilitando que os indivíduos se formem de maneira livre e autônoma na construção de suas identidades de gênero. É acrescentado por Butler (2018, p. 72) que:

Não podemos falar sobre um corpo sem saber o que sustenta esse corpo, e qual pode ser a sua relação com esse apoio — ou falta de apoio. Desse modo, o corpo é menos uma entidade do que um conjunto vivo de relações; o corpo não pode ser completamente dissociado das condições ambientais e de infraestrutura da sua vida e da sua ação.

Nesse contexto, é considerável compreender os fundamentos teóricos, conceitos e desafios relacionados à abordagem de gênero na formação continuada, com o objetivo de desenvolver práticas pedagógicas mais inclusivas e sensíveis às demandas atuais. Além disso, a formação continuada estimula a reflexão crítica e a transformação das práticas pedagógicas, capacitando as/os docentes para atuarem de forma comprometida com a promoção da igualdade de gênero desde a primeira infância.

Camilo e Perez (2019, p. 15) destacam a importância de cursos de formação continuada, especialmente quando a formação inicial não abordou adequadamente as questões de gênero. No entanto, é importante reconhecer que essa temática também deve ser trabalhada desde a formação inicial, de forma a garantir que educadores/as estejam preparados/as desde o início para atuar de maneira crítica e comprometida com a equidade.

A formação continuada pode tomar a forma de cursos, minicursos, palestras, oficinas e um número de outras experiências de aprendizagem, oferecendo aos docentes a oportunidade de ampliar seus conhecimentos e reavaliar suas práticas pedagógicas, promovendo uma educação mais consciente, crítica e equitativa para todas as crianças. Ela pode ser viabilizada por meio de debates, rodas de conversa, discussões em reuniões de planejamento, utilização de materiais didáticos interativos e atividades lúdicas que incentivem a desconstrução de preconceitos e a promoção da igualdade de gênero.

É considerável que essas metodologias sejam flexíveis e inclusivas, permitindo que todos as/os docentes se sintam agregadas/os e incentivadas/os a compartilhar suas experiências e pontos de vista. A troca de saberes e vivências entre as/os docentes é igualmente importante para construir um ambiente educacional que valorize a diversidade e promova a equidade de gênero, formando docentes para enfrentar os desafios contemporâneos.

Desenvolver essas direções e implementar inovações nas práticas pedagógicas em sala de aula nem sempre se concretiza com a formação inicial. Nesse aspecto, a formação continuada oferecida no ambiente de trabalho representa uma possibilidade mais ajustada às necessidades emergentes da docência. Como ressalta Imbernón (2011, p. 63),

é preciso estabelecer um preparo que proporcione um conhecimento válido e gere uma atitude interativa e dialética que leve a valorizar a necessidade de uma atualização permanente em função das mudanças que se produzem; a criar estratégias e métodos de intervenção [...].

É uma postura que favorece modos de formação docentes mais sensíveis às realidades de sala de aula, permitindo enfrentar desigualdades de gênero.

As ações das/os docentes no processo formativo deveriam talvez ir além dos conteúdos técnicos e teóricos. Eles deveriam atuar, também como possíveis mediadores de novas aprendizagens. É relevante que os estudos sejam aprofundados para contribuir com a formação social e cultural dos sujeitos, considerando o conhecimento e as experiências das crianças.

Este processo incluiria a adaptação de estratégias pedagógicas que se mostrem verdadeiramente inclusivas, bem como a criação de um ambiente escolar que seja não apenas mais igualitário, mas também acolhedor para todas as crianças, independentemente de seu gênero. Docentes que se engajam nessa formação continuada são levadas/os a repensar profundamente suas práticas pedagógicas, adotando uma abordagem que é consideravelmente mais sensível e atenta às questões de gênero.

Imbernón (2001) descreve a formação continuada como um impulso para o desenvolvimento pessoal, profissional e institucional dos educadores, elevando o padrão de trabalho para transformar a prática pedagógica. Um dos principais e significativos desafios na abordagem de gênero na formação continuada de docentes

atuantes na educação infantil é, sem dúvida, a desconstrução de estereótipos de gênero que estejam enraizados na sociedade e que muitas vezes se reflita de maneira clara e direta na prática docente deste profissional.

A oportunidade que se apresenta está em promover uma reflexão profunda e um debate contínuo sobre os estereótipos de gênero que ainda permeiam a educação, criando condições para que educadoras e educadores construam ferramentas que os auxiliem a questionar práticas cristalizadas, avaliar posturas e reavaliar crenças que possam comprometer o direito das crianças à igualdade. Essa construção não se dá de forma linear nem está restrita a uma etapa formativa específica — ela exige um compromisso constante com o conhecimento, com a escuta e com a transformação.

Sabemos que o ambiente escolar é atravessado por uma diversidade de realidades e desafios, muitos dos quais docentes enfrentam sem a formação adequada para lidar criticamente com as questões de gênero. Embora a formação inicial deva oferecer subsídios importantes, ela nem sempre contempla, de forma aprofundada, essas temáticas. Por isso, a formação continuada pode representar um espaço potente de aprofundamento, troca e reconstrução de saberes, desde que esteja ancorada em práticas reflexivas, contextuais e coletivas, e não em modelos padronizados e prescritivos. Como lembra Romanowski (2010), a formação precisa articular aspectos científicos, críticos, didáticos e pedagógicos, com atenção especial à prática educativa.

Neste contexto, acredita-se que o conhecimento – construído de forma processual, coletiva e situada – seja essencial para promover a equidade de gênero e transformar os paradigmas ainda presentes na escola. Não se trata de eleger uma única solução, mas de fortalecer práticas formativas integradas, capazes de sustentar um projeto educativo comprometido com a justiça social.

Portanto, a formação continuada deve reconhecer e valorizar a diversidade social presente na sociedade. Isso significa respeitar todas as formas de diversidade e as características individuais das crianças. Essa abordagem é muito importante para que as/os docentes possam se envolver nas propostas pedagógicas e se comprometer com o ensino e a aprendizagem de maneira harmoniosa e respeitosa. Dessa forma, estarão aptas/os a lidar com as diversas diferenças, sobretudo a de gênero, e outras que fazem parte da nossa sociedade.

A partir de todas as reflexões, compreendemos que as autoras e autores mencionados até aqui embasaram o escopo teórico desta pesquisa. Trazendo indagações, dúvidas, observações, reflexões, incômodos e possibilidades de caminhos como uma alternativa de conseguirmos atingir nossos objetivos, já que compartilham a preocupação em compreender e problematizar as questões de gênero na educação, sobretudo na educação infantil.

3 CAMINHOS METODOLÓGICOS

3.1 O CONTEXTO E A METODOLOGIA DA PESQUISA

Buscou-se, por meio desta pesquisa, identificar, compreender e discutir o que pensam e como trabalham docentes de Educação Infantil de uma escola da zona Oeste do Rio de Janeiro quando se trata de questões de gênero. A pesquisa foi realizada no Centro de Referência em Educação Infantil Realengo (CREIR) do Colégio Pedro II com parte de seu corpo docente.

O total de docentes² que compunham o CREIR era de 69 (sessenta e nove) na época de realização da pesquisa, sendo 60 mulheres, incluindo a pesquisadora, e 3 homens. É importante explicar que o CREIR é composto por 5 Departamentos, a saber: Departamento de Educação Infantil (DEI), composto por 47 (quarenta e sete) docentes (regentes e em cargo de coordenação de turno, Coordenação de Projetos e direção); Departamento de Artes Visuais (DAV) com 4 (quatro) docentes regentes; Departamento de Educação Física (DEF), com 3³ docentes regentes; Departamento de Informática Educativa (DIE), com 4 (quatro) docentes regentes; e Departamento de Educação Musical (DEM), com 2 (dois) docentes regentes. Ainda há um setor específico do Colégio Pedro II que se chama NAPNE⁴ (Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas). Esse núcleo possui 2 (duas) docentes que não regem turma, porém estão a todo instante com as crianças que necessitam de apoio do NAPNE, oferecendo suporte educacional e atendimento pedagógico especializado aos estudantes com necessidades específicas, propiciando sua inclusão nos espaços e atividades do CREIR bem como do Colégio Pedro II como um todo, favorecendo seu acesso ao conhecimento e buscando desenvolver suas competências e habilidades.

O CREIR recebe o total de 168 crianças divididas em 2 (dois) turnos (manhã e tarde) e as/os docentes que nele trabalham ou trabalham apenas um único turno,

² Dentro do total de docentes, em cada departamento pelo menos 1 (um) é coordenador pedagógico e outros docentes fazem parte da gestão da escola, como nos cargos de Coordenação Setorial, Orientação Pedagógica, Coordenadora de Projetos e Coordenadora do NAPNE.

³ Normalmente, o Departamento de Educação Física possui 4 docentes regentes, porém, na época da pesquisa, contava apenas com 3 pois esperava-se uma nova contratação para o cargo.

⁴ O Napne é o núcleo responsável pela preparação da instituição para receber as pessoas com necessidades específicas. Oferece atendimento aos educandos com necessidades específicas no que diz respeito ao ingresso e permanência na instituição.

principalmente os do Departamento de Educação Infantil (DEI) ou trabalham nos 2 (dois) turnos.

Seguindo os compromissos assumidos junto ao Comitê de Ética, ao qual submetemos e aprovamos a presente pesquisa, o Colégio Pedro II autorizou a pesquisa e pode ser mencionado, mas os nomes das docentes não serão citados, sendo utilizadas letras/números para nos referirmos às participantes desta pesquisa, mantendo o sigilo das informações.

Da mesma forma, as gravações em áudio utilizadas para o registro dos acontecimentos não foram expostas publicamente em nenhuma circunstância, ficando o seu acesso restrito à pesquisadora e a seu orientador, apenas para a finalidade deste estudo, sendo armazenadas posteriormente pela Biblioteca Silvia Becker do próprio Colégio Pedro II.

A pesquisadora se dirigiu à Coordenação Setorial do CREIR, que já tinha conhecimento prévio sobre a pesquisa, vide que a Coordenaria de Pesquisa do Colégio Pedro II aprovou com autorização da referida unidade para que a pesquisa pudesse acontecer. Dessa forma solicitou os e-mails do corpo docente e encaminhou e-mail a todas e todos as/os docentes do CREIR convidando à participação para responderem ao Formulário de Caracterização dos Participantes (FCP) sobre início da pesquisa.

Essa é uma pesquisa aplicada, que se apoia em inspirações na Análise do Discurso Escolar como referencial metodológico e utiliza o Grupo Focal (GF) como técnica de coleta de dados.

Nesta pesquisa, foram adotadas algumas condutas metodológicas propostas por Fischer (2003), com base nas contribuições de Michel Foucault para a análise do discurso. Partimos dos seguintes pressupostos: a linguagem e o discurso constituem arenas de disputas e jogos de poder; os enunciados são raros e nem sempre evidentes ou exclusivos; é necessário atentar tanto para as práticas discursivas quanto para as não discursivas; e é fundamental manter uma postura de questionamento constante diante dos objetos investigados.

Compreendemos, assim, o discurso como um campo de conflitos permanentes, no qual circulam e se disputam sentidos que atravessam os sujeitos, as instituições e as práticas sociais. Inspirados em Foucault (2012), não tomamos o discurso apenas como um conjunto de signos que representam a realidade, mas como práticas que

produzem os próprios objetos de que tratam. Como afirma o autor, o discurso deve ser entendido como "práticas que formam sistematicamente os objetos de que fala" (Foucault, 2012, p. 60). Esse entendimento orienta a análise das falas, silêncios e gestos que emergem dos encontros formativos, considerando que cada enunciado carrega em si marcas do poder, da cultura e da história.

Fischer (2003) enfatiza que a análise do discurso, nessa perspectiva, exige do pesquisador uma postura de escuta atenta aos modos como os sujeitos se posicionam nas redes discursivas que os constituem. Não se trata apenas de identificar conteúdos explícitos, mas de observar os jogos de verdade que se estabelecem nas falas e o modo como certos discursos se legitimam enquanto outros são silenciados. Assim, os sentidos não são fixos nem transparentes, mas se produzem a partir de relações de força que atravessam o campo educativo e se materializam nos dizeres e nas práticas.

Dessa forma, ao adotar a análise do discurso escolar como referencial metodológico, esta pesquisa busca mapear os deslocamentos, tensões e resistências que emergem no interior dos discursos das/os docentes participantes. O foco está menos naquilo que os sujeitos dizem como opinião pessoal e mais nas condições de possibilidade que tornam esses dizeres enunciáveis em determinados contextos. Isso nos permite observar como os sentidos sobre gênero, infância e formação docente são produzidos, reiterados ou contestados no interior das práticas educativas.

A coleta de dados, realizada por meio de questionários (diagnóstico e avaliativo), ficha de observação e grupo focal, não teve por objetivo levantar dados objetivos e fixos, mas compreender as práticas discursivas que produzem sentidos sobre gênero no contexto da Educação Infantil. Assim, os instrumentos foram analisados à luz da análise do discurso escolar, focando não apenas no conteúdo, mas nos posicionamentos, nos silêncios, nos deslocamentos e nos efeitos de verdade que emergem dos enunciados. Cada fala, gesto ou ausência foi considerada em sua potência discursiva, tendo como horizonte a compreensão das relações de saber-poder que atravessam as práticas docentes.

A análise dos dados coletados considerou as falas e registros como enunciados inseridos em jogos de saber-poder (Foucault, 2012), interpretando as condições de possibilidade que permitiram que certos discursos fossem legitimados, enquanto outros fossem silenciados.

A pesquisa qualitativa, segundo Strauss e Corbin (2008, p. 23). refere-se a “[...] qualquer tipo de pesquisa que produza resultados não alcançados através de procedimentos estatísticos ou de outros meios de quantificação”. Ou seja, para a pesquisa qualitativa podem ser utilizados dados quantificados, mas, para além disso, a análise desses dados se desenvolve a partir de um processo não matemático de interpretação, embora as metodologias quantitativas e qualitativas possam se complementar (Strauss; Corbin, 2008).

Conforme Minayo (2014), a pesquisa qualitativa parte de um olhar interpretativo e analítico de determinada realidade e está ligada a perspectiva subjetiva e intersubjetiva das relações humanas. Para Strauss e Corbin (2008, p.21), a “importância dessa metodologia é que ela garante um senso de visão, no qual o analista quer seguir junto com a pesquisa”. Dessa forma, o pesquisador precisa estar imerso em sua pesquisa a tal ponto que o processo o transforma ao longo de sua realização, levando-o a refletir criticamente sobre suas próprias perspectivas e a compensar suas práticas e entendimentos à medida que interage com os dados, os participantes e o contexto treinado. Assim, a pesquisa deixa de ser apenas um exercício técnico e passa a ser um caminho de autoconhecimento e evolução profissional.

Fischer (2005) destaca a importância de que as pesquisas assumam um caráter experiencial, em que o pesquisador precisa realizar o exercício de estar, ao mesmo tempo, imerso e distanciado de si próprio.

Dada a complexidade do problema de pesquisa e das diversas questões que surgiram a partir dele, optamos por inspirações da Análise do Discurso Escolar para discutir os resultados desta investigação. A escolha desse referencial se justifica por sua capacidade de compreender o discurso não como reflexo de uma realidade preexistente, mas como prática social e histórica que produz sentidos e subjetividades. Em vez de buscar verdades escondidas ou intenções profundas por trás das falas dos professores, buscamos analisar o que é dito, o que se silencia, o que se repete e o que se transforma nas práticas discursivas que emergem do campo da formação docente.

Essa postura encontra respaldo no pensamento de Foucault (2008), que adverte sobre os riscos de se interpretar o discurso como simples aparência de algo mais profundo ou essencial. Para o autor:

O discurso manifesto não passaria, afinal de contas, da presença repressiva do que ele diz; e esse não-dito seria um vazio minando, do interior, tudo que se diz. O primeiro motivo condena a análise histórica do discurso a ser busca e repetição de uma origem que escapa a toda determinação histórica; o outro a destina a ser interpretação ou escuta de um já-dito que seria, ao mesmo tempo, um não-dito. É preciso renunciar a todos esses temas que têm por função garantir a infinita continuidade do discurso e sua secreta presença no jogo de uma ausência sempre conduzida (Foucault, 2008, p. 28).

Ao incorporar esse olhar, não buscamos identificar um “verdadeiro” pensamento oculto dos docentes, mas analisar os enunciados que se tornam possíveis em determinados contextos – os sentidos que circulam e os regimes de verdade que operam nas práticas pedagógicas. A análise, portanto, se volta para as condições de possibilidade dos discursos sobre gênero na Educação Infantil: o que pode ser dito, por quem, em que circunstâncias, e com quais efeitos. Como salienta Fischer (2003), essa abordagem permite compreender como os sujeitos são posicionados em redes discursivas, e como esses posicionamentos ativam saberes, resistências e tensões no interior do cotidiano escolar.

Para Fischer (2006, p. 85), o discurso “[...] constitui nossas práticas e é construído no interior dessas mesmas práticas”. Ou seja, o discurso atravessa o sujeito o tempo todo, mas também é atravessado por ele. Assim, o discurso pode ser compreendido como um elemento do processo de subjetivação, ao mesmo tempo que permeia a sociedade e é moldado pelas relações de poder, pelos contextos históricos e pelas práticas culturais. Dessa maneira, acredita-se que essa análise permite entender como o trabalho das/os docentes de Educação Infantil é concebido e executado em relação às manifestações e discussões de gênero com as crianças, levando em consideração o contexto cultural, histórico e político vigente.

A teoria do discurso de Foucault tem uma influência significativa nas metodologias de pesquisa educacional contemporânea, principalmente ao oferecer uma nova forma de investigar e compreender os discursos no campo educacional. Foucault propõe que os pesquisadores não devem buscar o que está “por trás” dos textos, mas sim descrever as condições de existência de um determinado discurso.

Foucault (1986) destaca que o discurso não é apenas uma expressão de ideias, mas possui regularidades intrínsecas que definem uma rede conceitual própria. Essa abordagem permite que os pesquisadores educacionais analisem discursos de professores, alunos e instituições educacionais, considerando as condições históricas e sociais que possibilitam o aparecimento de certos discursos e não de outros.

Para Fisher (2001), a aplicação da teoria foucaultiana no campo educacional é justificada pela proliferação de pesquisas que se propõem a "analisar discursos", como os de professores, alunos e textos oficiais sobre políticas educacionais. Essa perspectiva oferece ricas possibilidades teóricas e metodológicas para a investigação educacional, ao explorar a íntima relação entre discurso e poder e as complexas formas de investigar as "coisas ditas" (Fisher, 2001).

Considerar que os enunciados são raros implica, como exploraremos posteriormente, analisá-los a partir de suas condições de existência. Isso significa problematizar e localizar seus efeitos de verdade, questionando seu surgimento e mostrando, por exemplo, como eles emergem em detrimento de outros, que são excluídos, rejeitados ou considerados falsos em determinados momentos e contextos.

Descrever enunciados, nesse sentido, envolve compreender como o que é dito se manifesta como um acontecimento dentro de contornos muito específicos, "no interior de uma certa formação discursiva – esse feixe complexo de relações que 'faz' com que certas coisas possam ser ditas (e serem recebidas como verdadeiras), num certo momento e lugar" (Fisher, 2003, p. 373). A análise das práticas discursivas e não discursivas exige investigar e tornar visíveis os efeitos dessas práticas, que podem se manifestar tanto no que é "propriamente discursivo (linguagem, discurso, enunciado)", como também nas práticas institucionais, como "exercícios, rituais, definição de lugares e posições, distribuição espacial dos sujeitos, etc.", as quais "jamais 'vivem' isoladamente" (Fisher, 2003, p. 387).

Dentro dessa perspectiva, é crucial observar essas práticas produzidas nas relações de saber/poder de uma determinada época, e descrever os enunciados que são considerados verdadeiros, uma vez que estão presentes no cotidiano, interpelando os sujeitos e moldando determinadas formas de viver.

Adotar a postura da dúvida é, portanto, uma consequência dessas atitudes metodológicas iniciais. Em vez de buscar confirmar o que já se sabe, essa abordagem abre o caminho para múltiplas interpretações, afastando a pesquisa do terreno das certezas.

Essas atitudes metodológicas propõem uma mudança nas perguntas de pesquisa, ao sugerirem que é mais produtivo perguntar "os 'modos', as 'formas pelas quais', ou os 'comos', mais do que propriamente indagações sobre 'quais são', 'o que é', 'por quê', 'para quê'" (Fisher, 2007, p. 56). Foucault (2012) enfatiza a função

produtiva do discurso e dos efeitos de verdade na produção de subjetividades. Para ele, o sujeito não é uma essência preexistente à sua constituição pela linguagem.

A noção de discurso de Foucault revelou-se bastante relevante para as análises desta pesquisa, já que o foco foi entender como as interações entre docentes e crianças contribuem para a desconstrução de estereótipos e a promoção da igualdade de gênero na Educação Infantil. Valorizamos tanto as regularidades nos discursos quanto suas descontinuidades, procurando observar de que maneira as docentes se apropriam dos discursos predominantes e como, em algumas situações, acabam reforçando as demarcações de gênero.

Diante disso, a técnica do GF é uma abordagem qualitativa que envolve uma discussão de dilemas, desafios e possibilidades em sua estruturação e aplicação, considerando seu funcionamento nas pesquisas atuais. De acordo com Borges e Santos (2005), o GF é relevante para aproximar pesquisadores e o público-alvo, além de contribuir para dar voz a grupos que historicamente não têm espaço de fala. Essa técnica de coleta de dados pode ser vista não apenas como um método, mas como uma ferramenta social com grande potencial de transformação, pois a visibilidade e a escuta, elementos essenciais desse processo, são fundamentais para desconstruir estereótipos, tabus e preconceitos, promovendo, assim, mudanças sociais.

É importante compreender os limites e as possibilidades de um processo de pesquisa. Pesquisar docentes em seu ambiente de trabalho se faz necessário para captar as dinâmicas reais de ensino e aprendizagem, permitindo uma análise mais profunda de suas práticas pedagógicas, desafios e estratégias impostas no ambiente escolar, além de possibilitar a identificação de fatores que influenciam diretamente seu desempenho e a interação com as crianças.

Precisamos considerar que os conhecimentos gerados pela pesquisa serão sempre incompletos, nunca abrangendo a totalidade. Além disso, esses conhecimentos não podem ser analisados de forma correta ou absoluta. Embora essa percepção possa, em um primeiro momento, parecer inquietante, ela também abre espaço para uma maior atenção ao próprio processo de pesquisa e aos eventos que ocorrem ao longo do caminho. Portanto, manteremo-nos atentos às dúvidas, incertezas, conflitos e aos diversos significados que emergem. Será preciso "resistir à tentação de formular sínteses conclusivas; admitir a provisoriedade do saber e a

coexistência de diversas verdades que operam e se articulam em campos de "poder-saber" (Meyer; Soares, 2005, p. 40).

Estar como pesquisadora no ambiente da Educação Infantil me proporcionou fazer aproximações interessantes durante o trajeto da pesquisa. De certa forma, pude estabelecer contato de maneira mais próxima com as/os docentes, observar as interações em seus contextos e compreender, em maior profundidade, os desafios e as dinâmicas presentes nesse ambiente educativo.

Inicialmente fizemos um Formulário de Caracterização dos Participantes (FCP) com perguntas abertas e objetivas para conhecermos melhor o que pensam as/os docentes sobre gênero, entender seu perfil e a possibilidade de fazerem parte de encontros para conversar sobre as questões de gênero na educação infantil. Foram enviados e-mails para todas e todos as/os docentes⁵ que compõem o quadro do CREIR e tivemos um retorno de 33 questionários, todos respondidos por mulheres.

Esse resultado levanta uma reflexão importante sobre a baixa participação masculina em discussões relacionadas ao tema gênero, especialmente em contextos educativos como o do CREIR. Embora o número de docentes homens participantes na pesquisa tenha sido significativamente menor em relação ao número de mulheres – apenas três em um universo de sessenta e nove respondentes –, chama atenção o fato de que nenhum deles respondeu à pergunta aberta sobre o tema. Essa ausência, ainda que não possa ser generalizada, pode indicar um distanciamento ou uma dificuldade em se engajar em debates que dizem respeito a toda a sociedade. Tal cenário evidencia como certas barreiras culturais persistem, levando muitos homens a se colocarem à margem das discussões sobre gênero, mesmo quando essas questões atravessam o cotidiano escolar. O envolvimento de todos os sujeitos, independentemente do gênero, é essencial para que se construa um ambiente educacional mais inclusivo, equitativo e comprometido com a transformação social.

Além disso, essa ausência também pode revelar uma lacuna na formação dos docentes homens sobre a importância de refletir sobre o tema gênero em suas práticas pedagógicas. Para que haja um diálogo sobre as questões de gênero dentro da escola, é fundamental que todos, independentemente do gênero, participem dessas discussões. Assim, a ausência de vozes masculinas nesse primeiro retorno

⁵ As docentes que compõem o NAPNE também receberam o questionário por entendermos que faziam parte do perfil escolhido para a pesquisa – docentes –, independente de não estarem em regência de turma.

aponta para a necessidade de compensar as estratégias de engajamento e formação continuada, para que os homens se sintam igualmente responsáveis e envolvidos com essas diretrizes, contribuindo para uma perspectiva mais ampla e inclusiva no contexto escolar.

Além de nenhuma pessoa do sexo masculino ter retornado, nenhum docente do Departamento de Educação Musical (DEM) também retornou. Todos os outros departamentos tiveram pelo menos a participação de uma docente. Encontra-se no anexo o FCP enviado à todas/os docentes do CREIR. Com base nas respostas das 33 participantes, tivemos um total de 29 docentes que indicaram interesse em compartilhar e refletir sobre questões de gênero com outras/os docentes. Essas características mostraram que as participantes estavam interessadas em aprofundar suas reflexões sobre a questão de gênero no ambiente escolar, trazendo para a discussão diferentes níveis de experiência e compreensão sobre o tema.

O pesquisador deve ser cauteloso ao realizar a análise, especialmente no que se refere a reduções, pois estas podem comprometer a compreensão do problema em questão. No trabalho com grupos focais, o pesquisador pode adotar métodos mais estruturados de organização de dados, mas, para isso, é necessário primeiro definir uma unidade de análise que englobe o grupo como um todo ou considere suas partes individualmente. Nesse processo, é importante ter cuidado, pois, na análise do grupo, "não é suficiente somar as codificações processadas em nível individual. Há sempre a necessidade de interpretações que transcendem essa agregação em função de aspectos da dinâmica grupal" (Gatti, 2005, p. 51).

O que distingue esse método é seu caráter interativo, com ênfase na dinâmica do grupo em si, mais do que nas interações individuais. Portanto, essa técnica requer que as informações sejam produzidas a partir da interação dinâmica entre os participantes do grupo (Barbour, 2009; Gatti, 2005).

3.2 Grupo focal

O grupo focal é compreendido, nesta pesquisa, como uma técnica de coleta de dados no âmbito das abordagens qualitativas, e não como metodologia em si (Gatti, 2005). De acordo com a autora, trata-se de um recurso que permite compreender de forma aprofundada as percepções, experiências e saberes dos participantes por meio

da interação em grupo, mediada por um pesquisador. Ainda segundo Gatti (2012), embora essa técnica seja muitas vezes confundida com uma estratégia metodológica, ela deve ser compreendida dentro do desenho maior da pesquisa, articulada com os objetivos, o referencial teórico e os procedimentos de análise.

O grupo focal é uma técnica de coleta de dados, utilizado em estudos educacionais e em diversas outras áreas, especialmente quando se busca entender as percepções, experiências e opiniões de indivíduos sobre um determinado tema. Esse método envolve a formação de pequenos grupos de participantes, selecionados com base em características relevantes para o objeto de estudo, com o intuito de promover a discussão coletiva mediada por um moderador. O ambiente do grupo focal permite a troca de ideias e a interação entre os participantes, possibilitando a emergência de novos significados a partir da inter-relação entre as falas.

Segundo os princípios da pesquisa qualitativa, o Grupo Focal (GF) é uma técnica de coleta de dados baseada em entrevistas coletivas, nas quais os participantes expressam suas opiniões de forma espontânea e direcionada. Essa técnica promove a interação entre os integrantes do grupo, que debatem um tema proposto pelo pesquisador, permitindo que surjam discussões entre eles. O GF é uma ferramenta valiosa para compreender as ideias e os conhecimentos que as pessoas possuem sobre determinado assunto. A heterogeneidade e o pluralismo de ideias presentes nos grupos focais tornam essa técnica particularmente relevante em pesquisas qualitativas de caráter social, conforme destacado por Gatti (2005).

O foco está no processo de interação entre os membros do grupo, o que permite ao pesquisador acessar não apenas o conteúdo das opiniões, mas também os modos como essas opiniões são construídas, negociadas e, muitas vezes, transformadas no decorrer da conversa. O grupo focal, assim, é uma ferramenta poderosa para captar a riqueza das narrativas e compreender os diversos ângulos de uma mesma questão, oferecendo uma visão ampliada. Nesta dissertação, o uso do grupo focal será um recurso metodológico, que permitirá uma análise mais profunda sobre as questões de gênero na educação infantil a partir das interações e das perspectivas compartilhadas pelos participantes.

Os participantes foram selecionados a partir do retorno de um questionário enviado a todas/os as/os docentes que compõem o CREIR. O método de busca reuniu informações que permitiram compreender as percepções, opiniões e atitudes dos

participantes em relação a um tema específico. O grupo focal se distingue da entrevista individual por depender da interação entre os participantes para obter os dados essenciais à pesquisa. Sua formação obedece a critérios previamente determinados pelo pesquisador, de acordo com os objetivos da investigação, cabendo a este a criação de um ambiente favorável à discussão, que propicie aos participantes manifestar suas percepções e pontos de vista (Patton, 1990; Minayo, 2000).

No que se refere ao número de participantes por sessão de grupo focal, não há um consenso entre diferentes autores, sendo apresentadas várias orientações, como: 6 a 8 pessoas (Gaskell, 2002); 6 a 12 pessoas (Gil, 2008; Minayo, 2010; Bordini; Sperb, 2013); 8 a 12 pessoas (May, 2004); e 4 a 15 pessoas (Amado, 2014). May (2004) sugere que o tamanho do grupo seja definido com base nos objetivos da pesquisa e nos recursos disponíveis, visto que o grupo não seja tão pequeno ou tão grande a ponto de dificultar a discussão.

Para a utilização eficaz do grupo focal, algumas especificidades devem ser seguidas, como apontado por Gatti (2005). Isso inclui a seleção dos participantes com base em características relevantes, o número adequado de integrantes, o método de coleta de dados, o ambiente adequado para as sessões, a condução do grupo, a elaboração de um roteiro e o encerramento adequado da sessão.

Os participantes de um grupo focal são escolhidos de acordo com características comuns, como faixa etária, gênero ou contexto social, garantindo que compartilhem alguma relação com o tema a ser discutido. Segundo Gatti (2005), essa conexão com o tema fortalece a formulação de perguntas baseadas em suas experiências, facilitando o desenvolvimento da comunicação e das interações dentro do grupo. Dessa forma, as docentes do CREIR por terem convivência diária estão dentro dos critérios para o GF.

A escolha das docentes se deu a partir do retorno dos questionários enviados. Como foram 33 retornos, analisamos que 3(três) docentes estavam de licença (estudo, maternidade e sem vencimento) e por isso não poderiam participar de forma presencial; 4 (quatro) disseram que não gostariam de compartilhar e refletir sobre essas ideias com outros docentes. Dessa forma, 7 pessoas entraram no critério de exclusão. Com isso, 26 docentes colocaram à disposição de serem chamadas para participarem do grupo focal.

Os critérios de escolha foram:

- Possibilidade de participar de forma presencial do grupo focal;
- Pelo menos 1 docente de cada departamento;
- Pelo menos 1 em cargo de coordenação/gestão/orientação;
- Dizer que gostaria de participar de um grupo de formação no questionário enviado;
- Ter dito que não se sente preparado para lidar com as questões de gênero na escola;
- Pelo menos 1 docente efetiva e 1 docente contratada de cada departamento que tenha respondido;
- Pelo menos 1 professora de turnos diferentes que tenha respondido ao questionário.

Entendemos que as questões de gênero não dizem respeito apenas à prática docente, mas atravessam todo o funcionamento institucional da escola. Por isso, reconhecemos que a escuta da equipe técnica e dos demais profissionais que atuam no CREIR teria ampliado e enriquecido os sentidos produzidos nesta pesquisa. Ainda assim, vale destacar que mesmo aqueles que ocupam cargos de gestão, como coordenadoras e diretoras, são sujeitos docentes que também atuam (ou atuaram) diretamente no chão da escola. Como afirmam Lins *et al.* (2016, p. 64):

[...] professoras/es, gestoras/es e toda a equipe técnica deve estar voltada para a percepção das questões de gênero. Em se tratando de práticas naturalizadas em nosso cotidiano, é importante que muita energia e esforço contínuo sejam despendidos no questionamento de nossas ações e preconceitos, visando construir uma escola mais acolhedora.

Consideramos que a melhor abordagem seria a utilização de grupos focais, que se configuram como uma técnica de coleta de dados de pesquisa em que pessoas com características semelhantes são reunidas para discutir um tema específico.

Dessa forma, foram enviados 12 convites inicialmente e, conforme algumas docentes diziam que não poderiam participar por questões diversas, outras foram sendo chamadas para que tivéssemos o máximo de 12 pessoas no GF. No primeiro encontro uma professora não compareceu.

O grupo focal foi organizado em dois encontros que contou com a participação de 11 docentes mulheres. Suas idades variaram entre 34 e 51 anos. Com relação à titulação, 3 possuíam especialização, 4 (quatro) mestrado e 4 (quatro) doutorado. Em relação ao tempo de docência na educação infantil do CREIR, 5 possuíam mais de 10 anos, 3 (três) docentes entre 8 e 10 anos e 3 (três) docentes entre 0 e 2 anos.

No primeiro encontro, utilizamos uma sala do Complexo Esportivo do Campus Realengo II e que continha uma sala com ar-condicionado e uma mesa oval com cadeiras individuais confortáveis para as participantes. Foi oferecido água e biscoitos para essa sessão. Na segunda sessão do grupo focal, utilizamos uma sala do próprio CREIR, mas que também tinha uma mesa oval e cadeiras para cada uma das participantes. O primeiro encontro do grupo focal durou 1h02min59s e contou com a participação de 11 docentes mulheres, mais uma mediadora, no caso a pesquisadora, e uma relatora, mulher, que já compôs o quadro de docentes do CREIR e atualmente se encontra no quadro de docentes do Campus Realengo I do Departamento de Música do Colégio Pedro II. Resolvemos chamá-la por seu histórico como pesquisadora da educação infantil e por estar distante há 3 anos do CREIR.

O segundo encontro do grupo focal durou 59min05s e contou com a participação de 6 docentes. Essas docentes também fizeram parte do primeiro encontro do grupo focal. Infelizmente, por questões de local e organização dos próprios participantes e o comparecimento a uma consulta médica, que atrasou no dia para uma delas, impossibilitaram a participação de todas as docentes que fizeram parte do primeiro encontro. Porém isso parece não ter abalado a qualidade das trocas e discussões do grupo. A relatora, nesse segundo encontro, foi uma professora e pesquisadora de Dança.

A partir disso, tanto o primeiro como o segundo encontro se enquadram dentro da quantidade de pessoas para um grupo focal de forma satisfatória e dentro dos parâmetros para um GF.

No que diz respeito à duração da sessão de um grupo focal, as orientações presentes na literatura da área também apresentam variações: até 1h30m segundo Minayo (2010) e de 1h a 2h (Gaskell, 2002; Patton, 2002; Smith; Bowers-Brown, 2010; Bordini; Sperb, 2013). Vale destacar que, em relação ao tempo das sessões, um único estudo pode envolver uma série de grupos focais para captar diferentes perspectivas (Patton, 2002), permitindo que o grupo focal ocorra em múltiplas sessões ou encontros.

Decidimos fazer o GF durante o período entre o turno da manhã e o turno da tarde, que compreende entre 11h45 e 13h15. Dessa forma, marcamos a reunião com início às 12h e término até 13h10. De 15 em 15 dias, acontece uma Reunião de Planejamento Integrado (RPI) às quintas-feiras com todas/os as/os docentes que

compõem o CREIR, e o primeiro dia foi escolhido em uma quinta-feira no mesmo horário para que as docentes não tivessem muitos problemas com horários, respeitando o funcionamento da escola, fazendo com que as docentes não precisassem se ausentar do seu momento de trabalho.

Como as quintas-feiras seguintes teriam reuniões de outra natureza e como não gostaríamos de deixar passar muito tempo entre um encontro do GF e outro, perguntamos às docentes se poderiam fazer em outro dia, mas mantendo o horário e, a partir da resposta da maioria, decidimos fazer em uma quarta-feira.

3.2.1 Recursos

Para a condução dos grupos, é necessário reservar ambientes adequados, preferencialmente locais neutros e de fácil acesso aos participantes. O ideal é que uma sala acomode de maneira confortável o número estimado de participantes e moderadores, além de ser isolada de ruídos e interferências externas. Os participantes podem ser posicionados ao redor de uma mesa retangular ou oval, ou organizadas em cadeiras dispostas em círculo. Também é aconselhável oferecer água, café e um lanche leve para os presentes.

No que se refere aos equipamentos necessários, o uso de gravadores (pelo menos dois) é considerado indispensável para garantir a qualidade do áudio na fase de transcrição. Notebooks podem ser usados como recursos complementares, dependendo da especificidade dos pesquisadores em relação ao uso de som e imagem. É importante destacar que a utilização de qualquer um desses recursos deve estar condicionado à autorização dos participantes. Esse e outros aspectos fazem parte dos requisitos éticos na condução do grupo focal. Em ambos os encontros, utilizamos dois celulares para gravação dos áudios e notebooks para anotação das relatoras.

Em nossa situação, é importante esclarecer que o número de pessoas convidadas representou o limite possível. Essa abordagem foi escolhida com base em leituras sobre o tema, que apontam que, em grupos focais, é comum que algumas pessoas convidadas, mesmo confirmando previamente, acabem não comparecendo ao encontro. A incerteza quanto à presença das/os participantes nas datas e horários marcados mostrou ser, sem dúvida, um fator relevante a ser considerado no planejamento da atividade. E, de fato, isso se concretizou: tanto no primeiro quanto

no segundo encontro houve ausência de participantes. No primeiro encontro, uma convidada não compareceu; já no segundo, o número de ausências foi maior, contando com a presença de apenas seis participantes, o que implicou em uma configuração distinta e exigiu atenção redobrada do ponto de vista da escuta e da mediação do grupo.

Vale ressaltar que todas foram convidadas a partir dos critérios estabelecidos acima e a adesão foi voluntária. “Embora alguns critérios pautem o convite às pessoas para participar do grupo, sua adesão deve ser voluntária” (Gatti, 2012, p. 13).

Os participantes de um grupo focal precisam compartilhar determinadas características em comum, que sejam diretamente relacionadas ao tema central da pesquisa. O grupo deve ser homogêneo no que diz respeito às características que podem influenciar significativamente a percepção sobre o assunto em discussão. Barbour e Kitzinger (1999) sugerem que os participantes sejam escolhidos a partir de um grupo de pessoas que vivam o tema a ser debatido e que possuam um conhecimento aprofundado dos fatores que impactam nos dados. Como já colocado, as docentes fazem parte de um mesmo ambiente de ensino e trabalho, o CREIR. Para garantir que as discussões sejam profundas e relevantes, a seleção dos participantes para o grupo focal é cuidadosamente planejada com base em critérios específicos.

O grupo será composto a partir de alguns critérios associados a metas da pesquisa. Deve ter uma composição que se baseie em algumas características homogêneas dos participantes, mas com suficiente variação entre eles para que apareçam opiniões diferentes ou divergentes. Por homogeneidade entende-se aqui alguma característica comum aos participantes que interesse ao estudo do problema (Gatti, 2012, p. 17-18).

3.2.2 A moderadora e a dinâmica

Em relação ao moderador, é importante que se tenha conhecimento do tema em discussão para que possa conduzir o grupo de forma adequada. Se houver algum apoio, se torna ainda melhor. Em nossa pesquisa, a moderadora foi a própria pesquisadora, sendo responsável pela condução da discussão com base no roteiro de debate previamente elaborado, contando com duas relatoras, uma em cada encontro, realizando os registros em seus *notebooks* das falas das docentes, bem como da moderadora.

A moderadora também controlou o tempo com o auxílio da relatora, favorecendo a fluidez das discussões. A transcrição dos dois encontros foi realizada com auxílio do programa MAXQDA pela pesquisadora.

A condução de um grupo focal como método de pesquisa requer que o moderador possua habilidades específicas para gerenciar a discussão em grupo. O moderador deve demonstrar sensibilidade e discernimento, assegurando que a conversa seja mantida focada nos objetivos da pesquisa, ao mesmo tempo que seja permitido que os participantes se expressem de maneira espontânea.

Foi preciso, em alguns momentos, ser cuidadosa para deter uma catarse coletiva. De forma ampla, os dois encontros construíram discussões em torno do tema e dos objetivos propostos pela pesquisa de forma satisfatória. No início, fizemos a leitura do TCLE (termo de consentimento livre e esclarecido) e todas assinaram, sinalizando sobre as questões principais da pesquisa. A cada fala cada participante pode se apresentar e foram feitas falas no sentido de explicar as regras e combinados básicos para o funcionamento do grupo explicando sobre o papel da moderadora.

Gondim (2002) propõe um conjunto básico de regras para o momento, que inclui: 1) falar uma pessoa de cada vez; 2) evitar discussões paralelas para que todos possam participar; 3) dizer livremente o que pensa; 4) evitar o domínio da discussão por parte de um dos integrantes; 5) manter a atenção e o discurso na temática em questão.

No uso do grupo focal, também se destaca a flexibilidade de seu formato, permitindo ao moderador questões não planejadas e estimulando a participação dos membros. A escolha por essa metodologia se justifica pelo fato de que pesquisas qualitativas em ambientes escolares não apenas se restrinja para a formação dos acadêmicos, mas também promovem a reflexão e o pensamento crítico dos próprios educadores e demais profissionais da área sobre suas práticas (Weller; Pfaff, 2010). Segundo Strauss e Corbin (2008, p. 21), “a importância dessa metodologia é que ela garanta um senso de visão, no qual o analista quer seguir junto com a pesquisa”. Isso significa que o pesquisador deve estar profundamente envolvido em sua pesquisa, a ponto de ser transformado por ela durante o processo. Fischer (2005) ressalta a necessidade de as pesquisas terem um caráter experiencial, exigindo que o pesquisador exerça a capacidade de estar, ao mesmo tempo, imerso e distanciado de si mesmo.

Essa técnica de coleta de informações pode ser vista não apenas como um método, mas também como um instrumento social com grande potencial transformador. Isso porque a visibilidade e a escuta, enquanto elementos

fundamentais, são essenciais para romper com estereótipos, tabus e preconceitos, promovendo assim mudanças no sistema. Além disso, é evidente que o grupo focal (GF) pode ser considerado uma janela para a realidade e as experiências do público-alvo, permitindo que os sujeitos de uma determinada realidade expressem suas vivências, o que é essencial em pesquisas qualitativas.

O uso do grupo focal (GF) como método de coleta de dados é adequado quando se busca compreender como os participantes refletem sobre uma ideia ou experiência ao longo das sessões. As informações obtidas podem revelar pensamentos, emoções e comportamentos dos envolvidos. Nesse sentido, Nóbrega *et al.* (2016, p. 438) destacam:

O grupo focal, por provocar a conversação entre os participantes de uma pesquisa, torna-se um espaço propício para a circulação e emergência de saberes com racionalidades distintas. Desse modo, os participantes do grupo, diante de um tópico de discussão, comunicam-se e assumem posicionamentos, norteados por determinados saberes que podem ser colocados em uma posição de conflito com outros.

3.2.3 Planejamento dos encontros

Com o intuito de conduzir uma discussão direcionada e coletar informações pertinentes para a pesquisa, desenvolvi um planejamento que foi o roteiro do debate, com objetivos e a duração prevista. De maneira semelhante, foram criadas estratégias de condução com o objetivo de incentivar a discussão e gerar outros debates para o encontro subsequente.

Roteiro de trabalho do grupo focal, a seguir:

| |
|---|
| ENCONTRO I |
| INÍCIO |
| <ul style="list-style-type: none"> - Apresentação da moderadora e da relatora, bem como seus respectivos papéis. - Cada membro recebeu e colocou um crachá com seu nome previamente impresso pela pesquisadora. A moderadora solicitou que na medida que houvesse a fala, que cada um se apresentasse. - Apresentação dos objetivos da investigação. |

- Fala sobre o anonimato dos envolvidos e preenchimento do termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE).
- A proposta do grupo focal e a duração aproximada do encontro.
- Defender a ideia de um debate, com o envolvimento de todos e de que não existiam respostas certas ou erradas.

TÓPICO DE DISCUSSÃO: Gênero e papéis sociais

OBJETIVOS:

- Entender o que as docentes possuem de histórico sobre o significado de gênero.
- Estimular as participantes a falarem sobre as atribuições de homens-pais e mulheres-mães, principalmente no que se refere à educação e à participação na vida escolar dos(as) filhos(as).

PLANO DE TRABALHO: Estímulo para discussão: Solicitar que escrevessem sobre o que vem à cabeça sobre o termo gênero (*brainstorm*) e mostra da tirinha em quadrinho Armandinho.

DISCUSSÃO: A moderadora solicitou ao grupo que fizesse comentários gerais sobre o que escreveram relacionando com a tirinha.

Figura 1 – Tirinha Armandinho



| |
|--|
| <p>Fonte: https://brainly.com.br/tarefa/43410696</p> |
| <p>FINALIZAÇÃO: Informar às docentes que a discussão se aproxima do final. Solicitar que explicitem algum comentário ou observação com a discussão. Agradecer a participação de todas.</p> |

Prates *et al.* (2015) ressaltam que, em pesquisas utilizando grupos focais, é possível recorrer a materiais como fotografias, vídeos, textos, músicas e dinâmicas para incentivo à divulgação. Esses recursos facilitam a troca de saberes e experiências. Além disso, o processo geralmente inicia com perguntas e reflexões de caráter geral, para depois se aprofundar na questão central do estudo, promovendo o necessário aprofundamento.

| |
|--|
| <p>Encontro II</p> |
| <p>TÓPICO DE DISCUSSÃO: Gênero e Infância</p> |
| <p>OBJETIVOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Refletir sobre as questões de gênero imbricadas com o contexto da Educação Infantil. – Estimular as participantes a falarem sobre as relações do brincar e as questões de gênero. |
| <p>PLANO: Estímulo para discussão:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Apresentada uma fotografia de um menino que gostava de se vestir de princesa. Esta foto ilustrava uma reportagem veiculada há 10 anos. |

Figura 2 – Menino vestido de princesa



Fonte: <https://www.portaldoholanda.com.br/coluna-2/menino-e-expulso-de-escola-por-usar-roupas-de-princesa>

– Apresentada também uma reportagem que falava sobre o uso de fantasias de princesas por meninos.

Figura 3 – Menino vestido de princesa com mulher adulta vestida de princesa



Fonte: <https://revistacrescer.globo.com/Diversao/noticia/2020/03/fotos-de-meninos-vestidos-de-princesas-viralizam-nas-redes-sociais.html>

– Apresentada uma reportagem sobre a escolha de um brinquedo de cozinha de um pai para seu filho.

Figura 4 – Criança brincando com cozinha de brinquedo



Fonte: <https://blogs.oglobo.globo.com/pai-para-toda-obra/post/pai-da-cozinha-de-brinquedo-ao-filho-quer-o-que-ele-seja-melhor-do-que-eu.html>

Figura 5 – Tirinha Armandinho



Fonte: <https://br.pinterest.com/pin/42221315242424253/>

– Mostra de fotografias de um menino dançando ballet e uma menina sendo apontada de forma excludente por estar brincando com um carrinho.

Figura 6 – Menino dançando ballet



Figura 7 – Menina brincando com carrinho



| | |
|---|--------------------------------|
| Fonte: Inteligência Artificial | Fonte: Inteligência Artificial |
| | |
| <p>DISCUSSÃO: A moderadora solicitou ao grupo que fizesse comentários gerais sobre cada uma das etapas que foram apresentadas no plano de trabalho acima.</p> | |
| | |
| <p>FINALIZAÇÃO: Informar às docentes que a discussão se aproxima do final. Solicitar que façam algum comentário ou observação com relação à discussão. Agradecer a participação de todas.</p> | |

Sobre as tirinhas, foram apresentadas para que causassem surpresa entre as participantes, buscando a relação entre os papéis sociais de homens e mulheres. No segundo encontro foi possível mostrar mais reportagens que já tinham sido previamente selecionadas, oferecendo robustez à discussão. Em relação às reportagens, impulsionamos as participantes a falarem sobre as questões que permeiam a Educação Infantil relacionadas com as questões de gênero, perpassando sobre as imagens que são associadas aos estereótipos de gênero.

A elaboração do roteiro do grupo focal visa a recuperar fatos, acontecimentos e experiências. A ordem estabelecida e a flexibilidade dos temas permitiram que a moderadora e as participantes retomassem pontos discutidos anteriormente, além de facilitar uma melhor articulação da discussão.

4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Quanto aos resultados apresentados neste texto, reconhecemos que, como pesquisadores/as formados/as em uma cultura permeada por representações hegemônicas de masculinidades e feminilidades, também podemos, em determinados momentos, atuar como reprodutores e perpetuadores dessas representações dominantes ou tradicionais.

As respostas das docentes no Formulário de Caracterização dos Participantes (FCP) sobre como abordar questões de gênero em suas práticas pedagógicas revelaram diferentes níveis de envolvimento e metodologias. A maioria das educadoras afirmou que aborda o tema de forma espontânea, à medida que surgem situações no cotidiano escolar, enquanto outras tratam de maneira mais sistemática e intencional. Algumas docentes destacaram:

Acolhimento e combate a preconceitos: Algumas docentes mencionam a importância de tratar com naturalidade as diferenças de gênero e combater desigualdades e preconceitos, acolhendo todas as crianças independentemente de suas identidades.

“Sim, com naturalidade e contextualizado em algumas abordagens que utilizo no dia a dia.”

“Tentando tratar com naturalidade os temas 'tabu', questionando estereótipos e propondo atividades que incentivem a reflexão crítica sobre as diferenças de gênero.”

Uso de literatura e brincadeiras: Algumas docentes utilizam histórias, músicas, e atividades lúdicas como formas de promover discussões sobre o gênero, desconstruindo estereótipos e permitindo reflexões sobre o tema.

“Sim. É um tema que tenho muito interesse e por isso busco inseri-lo nas minhas práticas por meio de atividades que abordem as questões de gênero.”

“Por meio das rodas de conversa, da literatura, de brincadeiras lúdicas e de situações que aparecem espontaneamente no dia a dia.”

Abordagem superficial ou inexistente:

Algumas docentes admitem que ainda não tratam de forma intencional ou estruturada essas questões, enquanto outros mencionam que fazem abordagens de maneira pontual ou incipiente, sem saber ao certo como aprofundar o tema.

"Não, preciso me aprofundar mais nos estudos de gênero."

Em geral, as respostas indicam que muitas educadoras compreendem a importância do tema, mas variam em sua capacidade ou estratégia para tratar as questões de gênero de forma contínua e planejada. Isso revela um campo de possibilidades para o desenvolvimento de formações continuadas que ofereçam mais ferramentas e segurança para lidar com o assunto de forma mais integrada à prática pedagógica.

Analisamos também as respostas à pergunta: "Você se sente preparado para lidar com essas questões no seu contexto escolar?", pois ela revela uma diversidade de níveis de confiança das docentes. Aqui estão alguns destaques:

Docentes que não se sentem qualificadas:

A maioria das participantes (15) afirmou que não se sente totalmente preparada para lidar com questões de gênero no contexto escolar. Muitas delas mencionaram que sente a necessidade de estudar mais sobre o tema, buscar formações adicionais ou aprofundar suas leituras sobre a questão.

"Não. Acho que preciso estudar o tema um pouco mais para me sentir preparada."

Algumas professoras também citaram dificuldades específicas, como trabalhar com crianças pequenas ou enfrentar preconceitos enraizados na sociedade que afetam sua abordagem.

"Não, por se tratar de crianças muito pequenas."

Docentes que se sentem parcialmente preparadas:

Algumas (8) indicaram que se sentiam "parcialmente" qualificadas, confirmando que têm algum conhecimento ou prática sobre o tema, mas ainda consideram que precisam de mais formação. Outras mencionaram que abordam a questão com

naturalidade quando o tema surge no cotidiano escolar, mas ainda busca se aprimorar.

“Em parte sim. Mas sinto que necessitamos compreender melhor o tema para avançar nas discussões.”

“Parcialmente. Acredito que precise me atualizar mais para lidar de forma mais efetiva com essas questões.”

Docentes que se sentem preparadas:

Um número menor de participantes (5) indicou que se sente preparado para lidar com essas questões, mencionando que o fazem com naturalidade e utilizando ferramentas como o respeito ao próximo e a contextualização do tema nas atividades.

"Sim, no Creir esse respeito com o outro é muito presente."

"Sim, no Creir esse respeito com o outro é muito presente."

Necessidade de formação:

A maioria das docentes, tanto as que se sentem preparadas quanto as que não se sentem, destacaram a importância de continuar se formando e de buscar mais informações para lidar com as questões de gênero de forma mais integrada.

“Não. Por mais que a gente se esforce e tente melhorar, sinto que ainda preciso de mais formação e estudo sobre o tema.”

“Em parte sim. Mas sinto que necessitamos compreender melhor o tema para avançar nas discussões.”

Essa análise indica que há uma consciência entre as docentes sobre a relevância do tema, mas também uma percepção clara de que seja importante a formação continuada para que possam trabalhar com questões de gênero de maneira mais profunda e sistemática no ambiente escolar.

A fala de **S5** ecoa o que Oliveira e Haddad (2016) apontam sobre a rigidez das normas de gênero que incidem sobre as meninas desde a infância. Ao dizer que “tudo seu tem que estar de uma maneira muito específica”, a professora revela como o corpo e o comportamento das crianças são regulados por representações culturais que determinam o que é considerado adequado ou inadequado para cada gênero.

S5 *"Eu acho que no final das contas, todo mundo sofre. [...] Existe uma criação específica muito forte do que é ser menina,*

de qual é como você tem que se portar, como suas pernas têm que estar, tudo seu tem que estar de uma maneira muito específica que não é adequado"

Guacira Lopes Louro (1997) propõe que o gênero seja compreendido como uma construção histórica e cultural, performada diariamente nas práticas escolares. A professora que diz “tudo seu tem que estar de uma maneira muito específica” está denunciando a rigidez dos papéis atribuídos às meninas, que aprendem desde cedo a se portar segundo padrões de feminilidade. Louro argumenta que esses padrões são repetidos e naturalizados até parecerem verdadeiros, mas que podem – e devem – ser questionados no ambiente escolar. Ao refletirem sobre suas práticas e compartilharem incômodos, as docentes já iniciam esse movimento de desnaturalização do gênero.

Na análise final, foram fundamentas a compreensão e a organização dos dados coletados e registrados durante o percurso do trabalho. Segundo Alves,

Isto se faz através de um processo continuado em que se procura identificar dimensões, categorias, tendências, padrões, relações, desvendando-lhes o significado. Este é um processo complexo, não linear, que implica um trabalho de redução, organização e interpretação dos dados, e que se inicia já na fase exploratória, acompanhando toda a investigação em uma relação interativa com os dados empíricos (1991, p. 60).

Nesse sentido, foi articulado o diálogo, principalmente, com as contribuições de Sommer (2007) e Fischer (2001), autores que também se utilizam das referências de Foucault ao investigar temas relacionados à Educação. Essa abordagem fundamentou-se na concepção foucaultiana de discurso, entendido não apenas como um conjunto de enunciados, mas como um acontecimento histórico e político que produz sentidos e subjetividades (Foucault, 2010).

Assim, compreender o discurso como prática que forma os objetos de que fala permitiu analisar as falas das docentes não como reflexos de uma verdade interior, mas como produções que operam nas relações de poder e saber que atravessam a escola e a infância.

O que é dito em uma escola faz parte da ordem do discurso, ou seja, está dentro dos limites do que é possível e permitido ser dito (Sommer, 2007, p. 59). Assim, a análise do discurso escolar busca, tanto nos discursos proferidos quanto nos silenciados, identificar os enunciados que são autorizados e aqueles que são proibidos.

Ao relacionar a análise do discurso foucaultiano ao contexto escolar, Fischer (2001) sugere que se trabalhe diretamente com os discursos em si, sem a busca por significados ocultos ou interessadores velados. Ele destaca que é fundamental entender que nenhum discurso não há elementos, mas sim aceitar que o discurso deve ser analisado como ele se apresenta, reconhecendo que ele reflete as relações de poder e saber que o moldam, sem necessidade de considerar-lhes sentidos implícitos ou manipulados. Nesse contexto, a inspiração está fundamentada nas obras da fase arqueológica de Foucault (1996; 2010), sendo que, nesse caso, o propósito consiste em examinar os enunciados presentes nas falas das docentes durante os encontros do grupo focal.

Com base em Foucault (2010), entende-se que o enunciado corresponde às elaborações do que é possível dizer (Vilela, 2015). Isso significa que, na escola, o que é dito está inserido dentro da ordem do discurso, ou seja, dentro do que é autorizado a ser dito (Sommer, 2007, p. 59). Para isso, é fundamental "enxergar as interdições como produções discursivas e, assim, como efeitos de poder" (Vilela, 2015, p. 211).

No entanto, devido ao tempo limitado do mestrado, não foi possível a análise discursiva escolar de todos os dados gerados em cada etapa da pesquisa. Por isso, serão descritas as falas apresentadas nos dois encontros do grupo focal estabelecendo um diálogo com as referências teóricas mencionadas. O objetivo é verificar se a proposta inicial desta pesquisa – compreender de que forma as/os docentes abordam as questões de gênero e se contribuem para a desconstrução de estereótipos e construção da igualdade de gênero na Educação Infantil – foi de alguma forma alcançada.

Em relação à abordagem, Foucault (2015) afirma que não oferece um método aplicável a diversos domínios com a intenção de alcançar validade universal. Pelo contrário, seus procedimentos e ferramentas são desenvolvidos para um problema específico, que ele define como a tarefa de "fazer emergir essa espécie de camada, ou melhor, interface, como dizem os técnicos modernos, a interface entre saber e poder, entre verdade e poder" (Foucault, 2015, p. 224). Dessa forma, revela como essas relações se entrelaçam e se manifestam nas práticas sociais e institucionais. Foucault enfatizou que é a partir dessa interconexão entre conhecimento e poder que surgem os discursos e as verdades que moldam e regulam as práticas sociais. Esses discursos criam normas e padrões que controlam e categorizam indivíduos e grupos,

estabelecendo limites sobre o que pode ser conhecido, dito e feito. No contexto escolar, isso se traduz na produção de “verdades” sobre o que é ser menino ou menina, sobre como deve se portar um professor ou uma criança, e sobre quais práticas são aceitas ou rechaçadas. Foucault ressalta que essas dinâmicas são fundamentais para entender os mecanismos de dominação e resistência presentes em diferentes contextos sociais, culturais e políticos.

Foucault argumenta que o dispositivo é, por natureza, um mecanismo de poder composto por elementos tanto explícitos quanto implícitos. É a partir dessa perspectiva que passamos à análise do discurso escolar dos enunciados produzidos no grupo focal, compreendendo-os como práticas que materializam relações de saber-poder. O grupo focal foi orientado pelas falas das docentes à medida que iam verbalizando suas questões pessoais, profissionais e acadêmicas. Ao trazer as elocuições produzidas pelas docentes, não haverá uma indicação do dia específico da roda de conversa, uma vez que não influencia no resultado. De acordo com Veiga-Neto (2003), o enunciado é uma forma particular de ato discursivo, pois se desliga dos contextos imediatos e dos significados usuais, criando um campo de sentidos que deve ser reconhecido, seja pelos seus efeitos de verdade, pela autoridade de quem o enunciou ou pela instituição que o legitima.

Para Foucault, a análise enunciativa deve se voltar também para formas específicas de acúmulo. Nesse contexto, é fundamental considerar que a análise dos enunciados envolve reconhecer a presença de uma memória, ou seja, de um conjunto de enunciados já proferidos. Isso significa que qualquer sequência discursiva que analisamos pode conter informações previamente ditas, havendo, assim, um processo de reatualização do passado nos discursos do presente. É necessário investigar os temas relacionados aos esquecimentos e evidenciar o modo de existência que caracteriza os enunciados, os quais estão sempre profundamente imbricados em técnicas e práticas, ou seja, em relações sociais (Fisher, 2001).

Nesse sentido, as análises aqui empreendidas buscaram entender como os enunciados que circulam no ambiente escolar da educação infantil sobre gênero produzem determinadas formas de ser menina e de ser menino. Buscamos analisar os processos de subjetivação na escola a partir dos discursos sobre gênero na educação infantil pelas docentes no GF. Construimos alguns agrupamentos discursivos das docentes, buscando identificar possíveis padrões discursivos, além

de explorar como esses enunciados contribuem para a formação de identidades de gênero e a perpetuação ou desconstrução de estereótipos no ambiente escolar.

O primeiro encontro de grupo focal contou com 11 docentes e o segundo encontro com 5. Inicialmente estavam confirmadas 6 docentes no segundo encontro, porém uma docente não chegou há tempo para entrar na sala e no GF. Com isso, apenas 5 ficaram no GF de fato. A diferença marcante dos dois encontros foi que no segundo encontro 3 docentes falaram mais vezes, de forma muito ativa, em contraponto ao primeiro encontro em que 2 docentes não falaram em nenhum momento, vide o tempo previamente planejado. Porém no segundo encontro também tivemos a participação de uma docente que se pronunciou extremamente pouco.

Com isso, pretende-se fazer uma análise dos diálogos estabelecidos no grupo focal que no primeiro encontro, se iniciou pedindo que as docentes escrevessem o que pensavam quando escutavam a palavra Gênero; Foi apresentada uma “tirinha” do desenho Armandinho, na Figura 1, para suscitar as reflexões sobre o tema.

Após, cada docente falou sobre suas observações e reflexões relacionadas à educação e à Educação Infantil relacionadas às questões de gênero. Durante esse momento, foram gerados dados que versaram sobre temas como família, formação continuada e o brincar na educação infantil. Todas as descrições dos dois encontros do grupo focal estão no anexo relativo à transcrição dos grupos focais, que indicaram situações interessantes até como possibilidades pedagógicas.

A escuta das docentes da Educação Infantil evidencia como essas normas atravessam o cotidiano escolar e, ao mesmo tempo, como há fissuras e resistências que podem ser potencializadas por meio de uma prática pedagógica crítica, sensível e comprometida com a equidade de gênero.

Percebemos que as sequências nos permitiram analisar os valores morais, religiosos, sociais, culturais, as normas e os mitos que permeiam as interações sobre as questões de gênero dentro desse contexto escolar. Após muitas reflexões sobre o que resultou dos dois encontros do GF, organizamos em 3 (três) unidades discursivas todo o cômputo das falas. A saber: família, brincar e formação Continuada. Apresentamos e discutimos, dentro dessas unidades, os enunciados das/os docentes que compuseram seus discursos, buscando explorar os efeitos discursivos produzidos neste contexto.

As docentes destacaram a complexidade de tomar uma posição diante dessas situações na escola. Foi possível perceber que, embora essas questões façam parte de sua realidade, elas geralmente são pouco abordadas e discutidas. Vejamos alguns excertos nos quais essa questão fica clara:

4.1 Família

Nos trechos a seguir, há um claro tensionamento entre as expectativas familiares e as experiências das crianças na escola, especialmente no que diz respeito à expressão de gênero. As docentes discursaram como se deparam com o desafio de mediar essas expectativas enquanto respeitam a individualidade das crianças.

S2 – “Principalmente quando isso vem muito forte pela família. E aí, como que a gente conversa com a criança? [...] O pai vinha buscar, ele corria para tirar o vestido porque o pai não podia ver de jeito nenhum.”

S5 – “Eu fico numa angústia sincera de, tipo, numa decisão profissional que é: Eu possibilito que essa criança viva isso em algum momento da sua vida? Ou eu acompanho a família e vou cercear? E eu sou uma pessoa enquanto professora, numa posição que estou sendo vista por todas as outras crianças.”

As falas das professoras revelam que as crianças estão constantemente produzindo sentidos sobre o mundo e sobre si mesmas, especialmente em relação às normas de gênero. Fischer (2001) entende que o discurso escolar não apenas representa uma realidade, mas produz subjetividades. Quando uma professora relata que uma criança usa vestido e tira rapidamente quando o pai chega, vemos uma subjetividade infantil tensionada entre desejo e vigilância. Isso reforça a ideia de que as identidades são constituídas nos entremeios do permitido e do proibido, do público e do privado, conforme as práticas discursivas que circulam na escola e em casa.

Já em algumas falas, vimos que há uma preocupação, no sentido de acolhimento às famílias que fazem parte daquela comunidade escolar.

S7 – A outra questão que eu anotei, que já foi muito falada, é a da família assim, da gente realmente conseguir acolher essas famílias mais do que a gente já tem feito, né? Que a gente faz para muitas outras questões. Mas essa questão também a gente precisa conseguir dar conta disso, porque é isso. A gente fala

uma coisa, a família tem uma criança completamente diferente. Então, para eles também vai ser muito difícil a gente falar: Oh, beleza, que vocês pensem assim, mas aqui a gente trabalha de outra forma, aqui a gente acolhe, aqui a gente entende que todo mundo pode brincar de tudo, que todo mundo pode usar tudo.

A expectativa e as práticas associadas fazem com que a criança pequena que desafia as normas de gênero seja observada e analisada minuciosamente de maneira individual, transformando-se em um “caso”. Assim, cria-se um sistema comparativo que fornece informações utilizadas para a construção das normas. Esse sistema não apenas classifica os indivíduos, mas também define sua relação com o grupo. Cada criança que desafia as convenções passa, então, a ser vista como um “caso”, um problema que é construído a partir das perspectivas da produtividade, do poder e do conhecimento.

O caso é o indivíduo tal como pode ser descrito, mensurado, medido, comparado a outros e isso em sua própria individualidade; e é também o indivíduo que tem que ser treinado ou retreinado, tem que ser classificado, normalizado, excluído, etc. (Foucault, 1977:70).

As discussões sobre família frequentemente abordam o impacto que os valores e expectativas familiares têm sobre as crianças no ambiente escolar. Em diversas ocasiões, os discursos evidenciam como o comportamento das crianças refletem as normas impostas pelas suas famílias:

S2 – “Eu lembro de um menino há muitos, muitos anos atrás, em que ele chegava aqui, a primeira coisa que ele fazia era colocar vestido e quando ele percebia que estava na hora de ir embora, que era o pai que vinha buscar, ele corria para tirar. Ele ficava desesperado quando via que ia abrir o portão porque o pai vinha buscar. E ele tava de vestido e era o momento que a gente via ele mais feliz, mais sorridente, era quando ele tava brincando com a fantasia. Mas se tivesse na hora de sair, o pai chegava, ele tinha que correr e tirar, porque o pai não podia ver de jeito nenhum. Então ficava difícil até pra gente conversar, para a gente tentar mudar um pouco a ideia dele, porque ele tinha isso muito forte dentro de casa.”

Outras professoras compartilham a dificuldade que enfrentaram com suas próprias famílias:

S9 – *“Meu pai não. As pessoas brincam com o presente de rosa. Ele não encosta. Eu já vi, eu adolescente, meu pai chegando na casa da minha avó e aí foi sentar na cama da minha tia, era rosa, levantou, nem sentou.”*

S3 – *“Então assim, não só as famílias, mas a gente também tem, é... pessoas que vivem no ambiente, que são educadores 'também' e que também têm essa visão de rejeitar ou de reprimir essa situação.”*

Dessa forma, compreendemos que o universo que cerca as docentes, também é envolvido e mitigado por questões familiares que perfazem sua história e são internalizadas de forma profunda, ao ponto de suas marcas serem faladas e externadas em seus discursos sobre suas próprias famílias também durante o GF. Consideramos um avanço significativo o fato de as professoras reconhecerem, durante o grupo, suas limitações, sendo tanto participantes quanto produtos de uma trajetória pessoal e de uma formação profissional marcada por estereótipos e preconceitos. Nesse contexto, discutir questões de gênero ainda se apresenta como um desafio pouco explorado e distante das práticas comuns de suas formações e atuações profissionais.

Nas palavras de S10 nota-se a preocupação em estabelecer atitudes ditas “normais” pelas famílias:

S10: Então havia um gurizinho que ele tava com umas presilhas no cabelo. Ele tinha o cabelo com uma franja. A minha ideia é que a franja estaria caindo no olho dele e alguém colocou aquele tic-tac, aquela presilha. E ele veio assim para escola. Felizmente na minha equipe e, também, felizmente por esse distanciamento que eu tive daquele meu contexto tão delimitador lá de Gabriel Monteiro, eu olho para aquilo e aquilo para mim é natural. Alguém precisa de um acessório para fazer algo, enfim, né?!, Seja menino ou menina. Mas aquilo causou é, é, é, é, um...

S4: *Um desconforto!*

S10: *Um desconforto, um rompante de uma atitude violenta e de uma fala violenta por parte de outra criança. A atitude foi de chegar a fazer isso (fez gestos com as mãos como se estivesse puxando algo) no corpo da outra criança para querer arrancar o tic-tac. E aquilo foi tão...*

S4: *Aí é violência! Hehehe*

S10: *Complicado assim para mim, né?!? E é claro, e a criança começou a chorar e tudo. Mas além desse gesto, que para mim foi esse gesto de violência e muito forte, até para mim, que sou adulta de ver assim é, ele, ele trouxe essa demarcação da família, né?! – Isso é coisa de menina! O meu pai. Ele, é... o meu*

pai, é, é... sempre tinha a imagem do pai assim, falando que meu pai disse que não pode, né?! Sempre essa imagem forte assim, enfim, da figura paterna dele.

Essa fala discute a imposição social de comportamentos considerados “normais” para meninos e meninas, destacando a reação violenta a algo que foge dessa norma para as famílias.

Por diversas vezes a preocupação de como conjugar as exigências das famílias e a escola como parte de uma sociedade que promove a igualdade de gênero apareceu nos discursos das docentes. Como as expectativas familiares influenciam comportamentos também:

S3 – Eu lembrei de uma situação no ano passado, uma criança que estava em investigação. Hoje em dia tem um laudo. E aí ele começou a correr atrás dos colegas. Deixa eu te dar um beijo. Você gosta de beijinho? Menina vem cá que eu vou te dar um beijinho. E aí, quando eu sentei pra conversar com ele, é.. porque ele também gostava de botar vestido, provavelmente a mãe já tinha percebido em casa que brincava muito de boneca, mas para mim isso nunca foi uma questão e nem para ele. Os colegas na sala algumas vezes... porque foi recriminado algumas vezes, não pode pegar isso. E aí a gente faz aquela intervenção que a gente tá acostumado. Não! Ele tem o direito de brincar com quem ele quiser, não importa como que ele vai nomear, se ele está brincando de pai, de mãe, enfim, não importa. E aí ele chegou aqui na escola falando que a mãe dele disse que ele tinha que beijar as meninas porque ele era um menino, então ele tinha que beijar meninas. E aí isso arrumou mais um problema pra gente, que já tinha outras questões.

A narrativa da professora S3 traz à tona uma situação densa e reveladora, em que se entrelaçam expressões da infância, práticas familiares normativas e as intervenções docentes no cotidiano escolar. Ao relatar que a criança “gostava de vestir vestidos” e “brincar de boneca”, e que isso “nunca foi uma questão” para ela, a professora sinaliza uma postura de acolhimento e escuta as manifestações infantis. No entanto, a chegada de discursos familiares normativos – como o relato da mãe que diz ao filho que “tem que beijar meninas porque é menino” – reorganiza o campo das relações e impõe à escola o desafio de lidar com as contradições entre o que se vive em casa e o que se propõe pedagogicamente.

Mais do que espelhar os valores familiares, essa situação nos convida a pensar: qual o papel da escola diante das normas de gênero que operam fora e dentro

dos seus muros? Foucault (1979) nos ajuda a compreender que esses discursos – vindos da família, da religião, da mídia – são formas de poder que normatizam comportamentos e produzem corpos dóceis, desejáveis, ou excluíveis. Ao mesmo tempo, como nos lembra Louro (1997), a escola pode e deve ser espaço de deslocamentos, tensionamentos e invenção de outras possibilidades de existir. A fala da professora, ao afirmar “ele tem o direito de brincar com quem quiser”, é gesto de resistência. Mas até onde essa resistência pode ir sem ser vista como afronta aos valores das famílias? Quais os limites, e quais os possíveis caminhos?

Oliveira e Haddad (2016) afirmam que, na Educação Infantil, o desafio é criar um ambiente que reconheça as múltiplas expressões das crianças sem reforçar estigmas ou desigualdades. Nesse sentido, o caso relatado por S3 evidencia a necessidade de uma prática pedagógica comprometida com o diálogo, com a escuta sensível e com a construção coletiva de um espaço em que a diversidade não seja apenas tolerada, mas compreendida como potência.

Conforme observado por Finco (2003), as diferenças físicas e os comportamentos esperados de meninos e meninas são frequentemente reforçados, por vezes de maneira inconsciente, através de pequenas ações e rotinas cotidianas na educação infantil. Por exemplo, o elogio à delicadeza de uma menina pela família ou professoras, ou a desculpa dada pela falta de cuidado em uma atividade feita por um menino.

Outro trecho que a docente S7 nos faz refletir sobre as questões culturais e familiares imbricadas:

S7 – É... e uma coisa que eu anotei aqui, foi uma criança do ano retrasado que tinha uma questão com cadeira, lembra S3? E ele só queria sentar na cadeira de uma cor determinada e a outra não podia porque era coisa de menina. E aí a gente fazia: Não, não é assim! Mas o não é assim, ele em casa, ele ouve de alguém e aí a gente descobriu que não eram o pai e mãe era um dos dois. Colocava na criança que era aquilo. E aí como é que a gente vai dizer “Não, não é”. Ele tá ouvindo o pai ou a mãe e nós, professores, estamos no momento tempo ali, né? E menor tempo com ele. Outra relação. Como é que a gente vai dizer isso para ele assim, de uma forma tão enfática? Então, achei assim muito interessante essa questão da gente trazer mesmo a problematização para a própria criança.

A fala da professora S7 revela uma tensão cotidiana vivida por docentes da Educação Infantil: como acolher as crianças e, ao mesmo tempo, problematizar os discursos normativos que elas trazem de seus contextos familiares? Quando a criança se recusa a sentar numa cadeira “de menina”, vemos mais do que uma preferência individual: presenciamos um enunciado performativo, uma atualização de discursos de gênero que circulam socialmente e que são aprendidos desde muito cedo. Como propõe Foucault (2008), o discurso não é apenas aquilo que se diz, mas uma prática que produz sentidos e sujeita os indivíduos. Ao dizer que “não pode sentar ali porque é coisa de menina”, a criança participa da repetição de normas que categorizam corpos, cores, objetos e afetos, naturalizando divisões binárias e hierárquicas.

Nesse momento, os professores são interpelados por esses discursos, e a própria docente reconhece a dificuldade de se contrapor a eles com firmeza, pois “ele está ouvindo o pai ou a mãe”, e o tempo da escola é “menor”. O que está em jogo aqui é o embate entre regimes de verdade concorrentes, nos quais diferentes instituições (família, escola, mídia, religião) disputam o direito de dizer o que é “certo” ou “adequado”. A escola, nesse campo, não é neutra: ela pode tanto reforçar essas normatividades quanto operar como espaço de ruptura. Ao afirmar que “é interessante trazer a problematização para a própria criança”, a docente aponta para uma possibilidade pedagógica potente: questionar as normas sem impor outras.

Como afirma Fischer (2001), o discurso pedagógico não apenas reflete valores, mas também produz subjetividades, isto é, ajuda a constituir modos de ser, de sentir e de agir no mundo. Quando o/a docente intervém, mesmo diante do receio de contrariar a família, está disputando sentidos, oferecendo outras formas de nomear e viver o gênero. Louro (2010, p. 11) corrobora essa visão ao afirmar que “a inscrição dos gêneros – feminino ou masculino – nos corpos é feita sempre no contexto de uma determinada cultura e, portanto, com as marcas dessa cultura”. Essas marcas, no entanto, não são fixas: são performadas, tensionadas, transformadas, e a escola pode ser território dessa reinvenção.

Em vez de apenas corrigir a criança com um “não é assim”, a proposta que emerge da própria fala docente é a de transformar o momento em uma roda de conversa, um convite à reflexão. Ou seja, tensionar o discurso sem antagonizar diretamente a família, mas abrindo caminhos para que a própria criança possa significar e ressignificar o mundo que habita.

4.2 Brincar

O tema do brincar, especialmente em relação à quebra de estereótipos de gênero, é recorrente nas falas das docentes. A ideia central é como o brincar pode ser um espaço para a criança explorar diferentes possibilidades de identidade, mas também como ele pode ser restringido pelas normas sociais.

S6 – “Eu comecei a ouvir: Isso é para menina, isso não é para você menino! De um professor que viu um menino brincando de amarelinha e pular elástico.”

S2 – “Quando se fala em gênero na educação infantil, a gente vê questões de menino usando vestidos na hora da fantasia, as meninas na hora do pátio que querem jogar futebol;”.

Brincar com objetos ou em atividades tradicionalmente associadas a outro gênero é frequentemente reprimido por colegas ou adultos. As brincadeiras se tornam um campo de batalha onde as normas de gênero são reforçadas ou desafiadas, sendo um espaço crucial para o desenvolvimento de intervenções educativas.

A partir das discussões anteriores, torna-se evidente a necessidade de romper com os estereótipos de gênero, que limitam não apenas as práticas pedagógicas, mas também a formação de identidades mais plurais e livres de preconceitos.

Meyer (2003, p. 25) destaca que, ao analisar o gênero, é importante considerar a diversidade existente no modo de ser homens e mulheres, que varia ao longo do tempo e entre diferentes grupos sociais no mesmo período histórico. Assim, o gênero é um conceito que ressalta a construção relacional e a organização social das diferenças entre os sexos, questionando o determinismo biológico que marcou algumas teorias anteriores.

Beauvoir (1980) argumenta, por meio da afirmação “Nós não nascemos mulheres, nós nos tornamos mulheres”, que são as práticas sociais e culturais que formam os indivíduos como mulheres ou homens de certos tipos. De forma semelhante, Scott (1989) abordou o gênero como um meio para definir as relações sociais entre os sexos, refutando explicações biológicas que atribuem a subordinação feminina a fatores como maternidade ou a maior força física masculina.

Com isso, o brincar, sendo inerente à criança, deve ser entendido como algo que fará parte da construção social de meninas e meninos e que os papéis sociais serão construídos ao longo de suas formações.

Como já dito anteriormente, para Scott, o gênero deve ser visto como uma construção social que molda as expectativas sobre os papéis de homens e mulheres, enfatizando a necessidade de romper com a dicotomia binária masculino-feminino. Tradicionalmente, homem e mulher são vistos como polos opostos em uma relação de dominância e submissão, fixando papéis rígidos para cada gênero.

Em algumas falas, percebemos o quanto o brincar, quando resguardado dentro de sua importância, pode oferecer tranquilidade para uma criança que apenas tem o desejo de brincar perante sua família:

S3 – Você falou da questão do vestido e aí eu lembrei também de uma outra criança que também colocava vestido, que brincava, que rodopiava, porque o vestido tem esse movimento de rodar e a mãe levava de super de boa, sabe. Então assim ele passou. Não lembro agora se GIII ou GIV, mas passou um ano colocando o vestido, experimentando e depois ele, tipo assim, não me interessa mais. Porque ele pôde experimentar e brincar. Inclusive, eu lembro na situação que teve um funcionário terceirizado que apontou, entrou na sala, encontrou ele de vestido e falou: Professora, você deixa isso? Então assim, não só as famílias, mas a gente também tem, é.. pessoas que vivem no ambiente, que são educadores “também” (enfática) e que também tem essa visão de rejeitar ou de reprimir essa situação.

Foucault (1979) nos ajuda a entender como os corpos das crianças são vigiados, disciplinados e regulados pela instituição escolar e pelas normas sociais. Quando professoras relatam que funcionários da escola apontam de forma surpresa e questionadora, o brincar com vestidos ou bonecas, isso evidencia o funcionamento de um micropoder que atua sobre os corpos para torná-los legíveis dentro de uma matriz normativa. A escola, nesse sentido, pode tanto reproduzir esse poder disciplinar quanto criar brechas de resistência por meio de práticas pedagógicas que reconheçam e acolham as dissidências.

Vimos também na fala de S3 acima a importância de conversarmos e ampliarmos essas discussões para todas e todos que fazem parte do ambiente escolar, pois é a partir dessas discussões que podemos minimizar os ruídos e ampliar os debates frente à essa questão de gênero na Educação Infantil.

Observemos a fala da docente S7:

S7 – A gente fez algumas propostas na informática educativa de tirar foto das crianças usando fantasias e aí alguns meninos queriam usar fantasias, né, de princesas e a gente entrava ali, naquele, naquela discussão. E agora, a gente vai colocar isso no portfólio, a gente tem um consenso em relação a isso? Não tem? O que que a escola, o que que nós, enquanto escola dizemos? Que tá ok? Mas é um material que não é só aquela família que tem acesso, são todas as famílias da turma. Então como é que a gente faz? E a gente acaba mesmo se pegando num momento: Já legal, mas vamos tentar escolher outra?!

A fala da professora S7 escancara uma das contradições mais presentes nas práticas educativas: o embate entre o desejo de garantir a livre expressão da criança e a vigilância constante exercida pelos olhares familiares. O episódio do menino que deseja se fantasiar de princesa, mas cuja imagem poderá ir para o portfólio acessado por todas as famílias, expõe não apenas um conflito prático, mas um campo discursivo de disputa entre valores normativos e práticas pedagógicas inclusivas. Foucault (1979) nos ajuda a compreender que essa vigilância não é apenas externa: ela é internalizada nas instituições, nas falas, nas escolhas, inclusive nas docentes, que hesitam, negociam e, muitas vezes, recuam.

Como aponta Louro (1997), o gênero é performado cotidianamente, inclusive nas brincadeiras e fantasias infantis. Ao desejar vestir-se de princesa, o menino não está apenas brincando: está expandindo seus modos possíveis de ser no mundo. O gesto das professoras – “já legal, mas vamos tentar outra?” – revela o quanto essa expansão é mediada por limites institucionais e sociais. E, mais do que indicar uma falha, essa hesitação é reveladora do que Fischer (2001) chamaria de produção de subjetividades em tensão: o professor é também atravessado por discursos, normas e expectativas.

A pergunta que emerge dessa fala não é tanto “qual a solução?”, mas como a escola pode assumir essa tensão como parte de seu fazer pedagógico. É possível proteger a liberdade de expressão das crianças sem romper com as famílias? A escola pode – e talvez deva – ocupar esse espaço de mediação crítica, onde se reconhece os conflitos e se aposta na escuta, no diálogo e na construção coletiva de novos sentidos. A fala da professora é, portanto, extremamente valiosa, pois evidencia um movimento real de reflexão docente diante dos limites e possibilidades da prática educativa quando se trata de gênero e infância.

Entretanto, percebemos falas como

S5 – Então a gente na escola entende que essa criança não tá determinada, ela é um ser humano, uma pessoa que está experimentando subjetivações. A gente fala brincadeiras e experiências e aí experimentar a subjetivação significa experimentar que ela pode viver um personagem fantástico. Ela pode ser um herói ou uma jogadora famosa. Ela pode ser uma atriz, ela pode ser uma bailarina, ela pode ser uma sereia, ela pode ser um troço que nem exista, né? Na vida real, mas apenas existe enquanto fantasia e inclusive performar um outro gênero, por que não? Como brincadeira. Só que isso já é um estigma muito grande para que a gente corra e fale: Isso não pode. Então, a gente quer uma escola em que as crianças tenham essa liberdade, ao mesmo tempo em que a gente sabe que essa liberdade ela não existe socialmente, isso aqui seria um lugar específico. Ela poderia vivenciar determinadas coisas. E ela precisa performar um outro, um outro jeito no mundo para que ela se enquadre, para que ela se aceite, para que ela se proteja, né? Então a gente fica pensando uma coisa que pode ser só uma brincadeira, vira um peso e uma marca muito grande de determinação do que aquela criança é.

A fala da professora S5 propõe uma reflexão profunda sobre a relação entre infância, brincadeira e subjetivação. Ao afirmar que a criança “não está determinada” e que “está experimentando subjetivações”, a docente mobiliza um olhar sofisticado e alinhado às teorias que compreendem a infância como um tempo de possibilidades e não de fixações identitárias. A brincadeira, nesse contexto, não é mero entretenimento: é um ato simbólico e político, um território de ensaio de si e do outro, de experiências que ultrapassam as fronteiras do que é socialmente permitido ou esperado. Como nos alerta Foucault (2008), os sujeitos são continuamente constituídos por práticas discursivas e relações de poder. Ao performar um personagem “fantástico”, uma “bailarina”, um “super-herói” ou mesmo uma “sereia”, a criança não apenas imagina: ela experimenta modos de ser que desafiam normas e fixações.

Louro (1997) contribui ao afirmar que o gênero é performado, ou seja, não é algo que se é, mas algo que se faz, se repete e se enuncia socialmente. Quando a professora pergunta “por que não [performar outro gênero] como brincadeira?”, ela tensiona o discurso normativo que transforma qualquer expressão infantil que fuja da binariedade em risco, em ameaça ou em marca. Isso é ainda mais visível quando ela afirma que “uma coisa que pode ser só uma brincadeira vira um peso e uma marca

muito grande de determinação do que aquela criança é”. Aqui, a fala da docente aponta para o modo como a sociedade antecipadamente atribui identidades fixas às crianças com base em suas expressões momentâneas, retirando delas o direito ao jogo, à fluidez, à invenção.

A escola, segundo a docente, deveria ser esse lugar de liberdade – um “lugar específico” em que a criança possa explorar sem o medo da vigilância. No entanto, ela reconhece os limites: “essa liberdade não existe socialmente”. Como indica Fischer (2001), a escola é também espaço de produção de subjetividades, atravessada por normas que regulam o corpo e o comportamento, mas que pode também abrir brechas, promover deslocamentos e operar como território de resistência.

A potência dessa fala reside justamente no reconhecimento da contradição: a liberdade infantil de brincar e performar está o tempo todo sob a ameaça de ser interpretada como identidade definitiva. O gesto pedagógico de garantir esse espaço de experimentação, portanto, não é neutro: é um ato ético e político, que exige sensibilidade e coragem para enfrentar os efeitos da normatividade sem violentar as crianças ou desconsiderar os contextos socioculturais em que estão inseridas. Louro (2010) diz que a inscrição dos gêneros nos corpos é sempre atravessada pelas marcas da cultura. Reconhecer isso é o primeiro passo para desafiar tais inscrições e abrir a escola à pluralidade dos modos de ser.

A fala da docente S6, a seguir, traz uma reflexão potente sobre os desafios enfrentados na Educação Física escolar em relação à reprodução – ou desconstrução – de estereótipos de gênero nas práticas corporais. Quando menciona a situação do cabo de guerra com “dez meninos de um lado e duas meninas do outro”, a docente não apenas descreve uma dinâmica comum, mas evidencia o quanto as brincadeiras podem se tornar dispositivos que naturalizam desigualdades sob a aparência de espontaneidade e neutralidade.

S6 – E aí assim, sobre a gente enquanto professor de educação física, né? Falo por mim, mas acho que que contempla outros, a gente fica mais atento a que conteúdos, a que propostas a gente pode trazer para as crianças, para a gente não reforçar esses estereótipos? E quando surgem essas situações de: esse brinquedo ou essa brincadeira, ou eles são mais fortes que eu, até coloquei aqui, num cabo de guerra. Os meninos se sentem superfelizes em trazer todos para um lado só. Mas, peraí, vamos

ver se tá legal? Tá igual? Será que não dá para equilibrar, não? E aí é trazer, é através dessas propostas a reflexão, como você disse. Será que dez meninos de um lado e duas do outro, mas não tá justo, não tá igual. Mas não deixar é a gente possibilitar, né? Que possibilitar também que eles percebam as suas diferenças e trabalhem, brinquem juntos, porque isso é possível. Então, aqui eu acho importante que a gente não precisa ficar separando, fazendo fila de menino e menina, que isso também me angustia um pouco, bastante.

Como nos lembra Foucault (1979), os corpos são permanentemente modelados por práticas que os tornam úteis e dóceis, e a escola é uma das instituições centrais nesse processo. Ao intervir e propor o “equilíbrio” nas equipes, a docente realiza um gesto que pode ser lido como um ato de ruptura micropolítica: tensiona a norma implícita de que meninos são mais fortes e mais numerosos, e convida as crianças a refletirem sobre justiça, cooperação e respeito às diferenças.

A Educação Física, tradicionalmente marcada por uma divisão binária dos corpos (Louro, 1997), torna-se aqui um campo de possibilidade: espaço de convivência e reconfiguração das regras. A docente, ao dizer que não se sente confortável em “fazer fila de menino e menina”, expressa o desconforto diante das estruturas que reforçam a segmentação de gênero, mesmo nas rotinas mais sutis. Como destaca Fischer (2001), o discurso pedagógico é sempre um campo de produção de subjetividades – e quando o professor escolhe não separar, não reforçar, não calar, ele está criando outras possibilidades de ser e estar no espaço escolar.

A fala de S6, portanto, é reveladora de uma docência sensível à potência da Educação Física como espaço de socialização e construção de valores. Sua prática não busca neutralizar as diferenças, mas torná-las visíveis e negociáveis, sem hierarquizá-las. É nesse gesto que reside sua potência transformadora, e sua força ética e política.

Entendemos ser importante que façamos relações das falas das docentes relacionadas ao brincar, relacionando com os conceitos que trouxemos nos capítulos anteriores. A partir da fala da docente S5 podemos compreender a lógica de gênero:

S5 – A lógica do gênero universal masculino... as meninas estão em negativa daquilo. Elas não podem ser daquela maneira, né? Elas têm que se limitar a outras coisas que numa hierarquia de ações possíveis está considerada inferior, como o cuidado, o brincar com a boneca, fazer as comidinhas, o ser calma...

[...] de fato, a advertência: – Não faça isso porque isso é de menina! Isso recai sobre os meninos. Essa fala é massivamente dita para os meninos e um pouco menos para as meninas. Por quê? Porque a lógica patriarcal e o machismo ele é tão estruturante que poucas meninas se lançam para se aventurar em outras coisas. Eu vejo isso assim. As meninas basicamente brincam nas casinhas. As meninas basicamente gostam dos vestidos. As meninas basicamente gostam de pintar o rosto e eventualmente tem uma que, ah! eles não deixaram entrar no futebol. Aí vêm se queixar. A gente fala vai entrar no futebol sim, abre espaço, aí ela vai jogar. E aí joga, né? Mas a própria educação da menina, né? E é um princípio de castração muito precoce, ele já surte efeito numa criança que chega num momento de ser escolarizada, porque ela já chega...

S3 – *Gostando de Rosa.*

S5 = Exato. Muito adepta ao universo dito feminina e o menino ele teve ali. E isso aí é uma questão freudiana, né? Uma castração explícita da negação. E é isso, né? São modos de castração. Tem uma castração que é uma castração que a cultura te ensina. Tudo a sua volta foi feito daquele modo. O do menino também, mas além disso tem a castração com a linguagem: você não pode, isso é de menina!

E, também, a partir da fala a seguir:

S5: [...]que eu tinha pensado em falar como ponto de partida, que é a lógica do gênero universal masculino. Então as meninas elas estão em negativa daquilo. Elas não podem ser daquela maneira, né, elas têm que se limitar a outras coisas que numa hierarquia de ações possíveis, tá considerada inferior, que é, por exemplo, o cuidado, o brincar com a boneca, fazer as comidinhas, o ser calma, não ser espevitada, o se comportar, ou sentar de determinados modos, enfim, tudo, tudo que vem no corpo de uma criança imediatamente quando ela nasce, né.

As meninas que apresentam um comportamento ativo, questionador e rebelde frequentemente causam desconforto, pois essas atitudes desafiam o modelo tradicional de submissão, passividade e delicadeza não quais geralmente são educadas. Esses comportamentos são muitas vezes atribuídos a uma "essência" feminina ou masculina, utilizada para especificar a desigualdade de gêneros. Contudo, o conceito de gênero surge exatamente para contestar essa noção de essência, procurando demonstrar que as maneiras de ser homem ou mulher, bem como os comportamentos esperados de cada um, são o resultado de uma construção histórica

e social. Assim, o que nos parece tão natural hoje é, na verdade, fruto de um esforço significativo da sociedade para manter certas normas (Felipe, 2001).

Ao pensar nesses enunciados, entendemos que eles estão atravessados de um processo de escolarização, trazendo uma concepção de infância. Como ressalta Daniela Finco (2010, p. 27):

Se ser menina e ser menino fosse apenas uma construção biológica, não seria necessário tanto empenho para defini-los rotineira e tão reiteradamente como tal. É perceptível que existem intensos esforços para que as crianças desenvolvam uma identidade de gênero feminina ou masculina – existe uma busca pelo desenvolvimento “normal” da masculinidade e feminilidade. Há uma forte preocupação, na história dos estudos dos comportamentos masculinos e femininos durante a infância, com a necessidade de uma clara identidade de gênero, por se acreditar na “maleabilidade das identidades das crianças” pequenas

A formação da identidade de menina ou menino é um processo histórico, social, cultural e discursivo. À medida que as crianças exploram suas identidades, as instituições como a família, a igreja, a escola e o Estado orientam como elas devem agir, falar, se vestir e existir.

Louro (1997) levanta questionamentos que incentivam a adoção de uma visão mais ampla e inclusiva, motivando-nos a “implodir a ideia de um binarismo rígido” nas relações de gênero. É necessário problematizar os binarismos fixos nas relações de gênero, a normalização dos comportamentos de meninos e meninas, e o papel de cada um na escola. Essas preocupações dos adultos em relação às crianças estão ligadas às dificuldades em distinguir entre identidade de gênero e sexual. Louro (1997) esclarece que, embora inter-relacionadas, essas identidades “não são a mesma coisa”. Elas frequentemente se misturam na linguagem e nas práticas cotidianas, o que dificulta sua distinção clara. Infelizmente, não avançaremos nessa explicação das diferenças entre identidade de gênero e orientação sexual, mas faz-se importante colocar que são assuntos extremamente imbricados entre si e que permeiam os ambientes, falas e comportamentos tanto de adultos como de crianças que estão no ambiente escolar.

4.3 Formação continuada

A falta de consensos e de espaços de discussão sobre gênero na Educação Infantil foi ressaltada por diversas participantes, assim como a carência de formação

continuada que aborde o tema de forma aprofundada. As docentes expressaram a necessidade de ambientes seguros para reflexão e troca de experiências, destacando que o enfrentamento às desigualdades de gênero demanda escuta, estudo e partilha entre pares. Ainda que a presença masculina na equipe seja bastante reduzida (no CREIR, por exemplo, há apenas três professores homens), algumas participantes indicaram a importância de que todos os sujeitos da escola, independentemente de gênero, estejam implicados nas reflexões.

Assim, a questão não se limita a “incluir” os poucos homens presentes, mas de compreender que o debate de gênero atravessa toda a instituição, devendo ser assumido coletivamente.

As ações das/os docentes no processo formativo devem ir além dos conteúdos técnicos e teóricos, atuando também como mediadores de novas aprendizagens. É importante que os estudos sejam aprofundados para contribuir com a formação social e cultural dos sujeitos, considerando o conhecimento e as experiências das crianças.

S6 – “Acho que é isso, é importante a gente ler, estudar, refletir, conversar junto, porque a gente, querendo ou não, com todos os nossos estudos, a gente às vezes acaba errando.”

Esse discurso é visto como crucial para que as/os educadoras/es possam lidar de forma mais consciente e segura com os desafios que surgem no cotidiano escolar, especialmente ao lidar com crianças e suas famílias em relação à identidade e expressão de gênero.

A fala da professora S6 – “a gente, querendo ou não, com todos os nossos estudos, às vezes acaba errando” – expressa uma consciência crítica sobre os limites e contradições da prática docente no contexto da Educação Infantil. Essa autorreflexão revela que, mesmo com formação e boa intenção, é possível (e comum) reproduzir normas e preconceitos de forma involuntária. A escola, nesse sentido, não é apenas espaço de formação e diálogo, mas também de reprodução de desigualdades simbólicas.

Como afirma Louro (2003), ela pode ser vista tanto como um espaço que fomenta debates, reflexões, pensamento crítico e atenção ao próximo, quanto como um local que perpetua preconceitos sexistas e a estigmatização de mulheres e de identidades de gênero que desafiam as normas estabelecidas pela organização

escolar. Essa dupla função da escola – formar e normatizar – atravessa os relatos das docentes, e exige delas não apenas domínio técnico, mas também disposição ética para escutar, rever práticas e reconstruir sentidos em diálogo com os sujeitos infantis. Observa-se que essa normatização está presente no dia a dia das instituições de ensino.

Uma noção singular de gênero e sexualidade vem sustentando currículos e práticas de nossas escolas. Mesmo que se admita que existem muitas formas de viver os gêneros e a sexualidade, é consenso que a instituição escolar tem obrigação de nortear suas ações por um padrão: haveria apenas um modo adequado, legítimo, normal de masculinidade e de feminilidade e uma única forma sadia e normal de sexualidade, a heterossexualidade; afastar-se desse padrão significa buscar o desvio, sair do centro, tornar-se excêntrico (Louro, 2003, p. 43-44).

Refletir sobre práticas educacionais que valorizem a liberdade de expressão exige um processo de desconstrução de ideias preestabelecidas. Louro (2003) afirma que esse processo de desconstrução influenciará positivamente a atuação dos educadores, resultando em benefícios concretos.

Talvez seja mais produtivo para nós, educadoras e educadores, deixar de considerar toda essa diversidade de sujeitos e de práticas como um “problema” e passar a pensá-la como constituinte do nosso tempo. (...) Precisamos, enfim, nos voltar para práticas que desestabilizem e desconstruam a naturalidade, a universalidade e a unidade do centro e que reafirmem o caráter construído, movente e plural de todas as posições. É possível, então, que a história, o movimento e as mudanças nos pareçam menos ameaçadores (Louro, 2003, p. 51).

Finalizamos as análises enfatizando algumas últimas falas de algumas docentes tão potentes nesse processo. Dessa forma, a partir da fala da docente S6, podemos compreender sobre o que já conversamos sobre gênero na parte conceitual:

“Acho que é isso, é importante a gente ler, estudar, refletir, conversar junto, porque a gente, querendo ou não, com todos os nossos estudos, a gente às vezes acaba errando.”

A fala da professora S6 expressa com sensibilidade e consciência crítica a importância da formação continuada como processo inacabado e coletivo. Ao afirmar que, “mesmo com todos os nossos estudos, a gente às vezes acaba errando”, ela mobiliza uma concepção de docência profundamente alinhada ao que Nóvoa (2009) entende como o professor reflexivo: aquele que reconhece a complexidade da prática educativa e está disposto a revê-la permanentemente.

A formação, nesse sentido, não se resume a acúmulo de conteúdo, mas envolve processos de escuta, partilha, afetação e autocrítica. Como lembra Imbernón (2011), a formação continuada deve partir da experiência concreta dos/as docentes e de seus desafios reais, favorecendo a construção de saberes situados. A humildade presente na fala da docente – reconhecer o erro mesmo com preparo – é o que dá potência à ideia de que ninguém está pronto, e todos/as podemos aprender com o cotidiano escolar.

Essa perspectiva desmonta a lógica da formação como algo técnico e prescritivo, e a reposiciona como espaço de reconstrução subjetiva e política. Ao destacar que "é importante ler, estudar, refletir, conversar junto", a docente aponta para uma formação que se faz em diálogo, em coletivo, no chão da escola – o que é particularmente significativo quando se trata de temas como gênero e diversidade, que exigem não apenas conhecimento, mas posicionamento ético e escuta sensível.

Entendemos também ser interessante destacar a fala da docente S7 quando ela fala sobre uma situação que envolve a discussão de todas servidoras e servidores da escola para uma tomada de decisão. Ela fala sobre o uso de placas nos banheiros do CREIR. Para entendimento, em nossa unidade possui 2 banheiros com entradas distintas para as crianças que ficam próximo ao pátio central da unidade. Em uma determinada época, foi discutido sobre as placas dos banheiros designadas para meninas e meninos. Por conta da dificuldade em manter os banheiros limpos e com número reduzido de assistente de alunos, a escola optou por deixar aberto às crianças apenas um banheiro, que contém 3 cabines com portas. Essa foi uma questão que atravessou toda a discussão em uma reunião com toda a escola (docentes, técnicos e gestão) em que ficaram receosos, à época, por não compreenderem que o banheiro, a partir daquele momento, seria um banheiro para crianças e não dividido para meninas e meninos.

Vejamos a seguir como ela chega nessa questão:

S7 – E eu me lembro que alguma reunião online com a equipe toda, não me lembro exatamente qual foi a reunião e qual foi o tópico. Eu não sei se era alguma questão do banheiro, na época do banheiro, se era unissex, se ia fazer de menina, de menino. Não me lembro se era alguma proposta pedagógica em si. Mas a gente ia tomar alguma decisão. E aí eu lembro que alguém falou assim: Mas a gente tem um consenso em relação a isso? A gente parou para discutir? E a gente definiu que não! Que era um assunto bem amplo e que a gente não tinha ainda, é..., tido

oportunidade de discutir, de ler, de conversar sobre! E eu vejo que a gente, sei lá, dois, três, quatro anos. Não lembro quando foi. Cinco anos depois, a gente...

S4 – 2019

S7 – Isso!

S4 – Pra, pra começar 2020 sem as plaquinhas...

S7 – Isso, exatamente, as plaquinhas do banheiro. E aí então, cinco anos depois, a gente também continua sem conseguir fazer isso, né? Então, assim, acho que é muito interessante Cínthia, a gente ter esse momento aqui é... que a gente já fica assim, com o coração um pouco mais tranquilo de ver que as angústias e as ansiedades e as ideias são compartilhadas. Da gente conseguir ouvir.

Butler (2010, p. 153-154) argumenta que a categoria de "sexo" não apenas atua como uma norma, mas também como parte de uma prática reguladora que “produz os corpos que governam”, ou seja, “toda força regulatória manifesta -se como uma espécie de poder produtivo, o poder de produzir – demarcar, fazer, circular, diferenciar – os corpos que ela controla”. Assim, os banheiros são igualmente prudentes para demarcar, fazer, circular e diferenciar os corpos.

Compreendemos que determinadas questões atravessam as discussões cotidianas e que não são refletidas pelo conjunto escolar. Nessa relação com a formação docente, entendemos que as formações continuadas são espaços importantes para que a fala e a escuta sejam responsivas e refletidas para chegar a uma efetiva modificação no ambiente escolar, mas que possa ter embasamentos e profundas conversas em momentos oportunos para refletir sobre essas questões.

S7 – Porque é muito isso, a gente faz o que a gente acha que deve fazer, não tem nenhum manual, não tem nada ali que diz para gente: Oh! É isso, é assim! Você deve falar dessa forma, nesse caso ou nessa situação aqui do brinquedo ideal! A gente não tem! A gente vai de acordo com a demanda e do que a gente achou certo. Mas até que ponto? Como a S4 falou, será que a gente, é, é, é, aquela mediação naquele momento para aquela criança, depois não vai ter ali uma coisa muito ruim por trás disso que a gente não vai nem chegar a saber?

A partir da fala da docente acima, vemos o quão importante são as propostas voltadas para a uma formação continuada para docentes, para que possam ter

embasamento teórico e repertório para poder abordar essas questões tanto com as crianças, como com outros colegas de profissão e com as famílias.

Portanto, o grupo focal não apenas estimulou uma reflexão inicial sobre as questões de gênero, mas também ofereceu um espaço seguro para que as docentes compartilhassem suas dúvidas e experiências. Esse tipo de discussão é importante para promover uma mudança gradual e consciente nas práticas pedagógicas, pois permite que as/os docentes reconheçam que a construção de uma educação mais inclusiva é um processo contínuo. Ao compreender que as transformações não acontecem de maneira imediata e que o caminho é permeado por desafios e questionamentos, elas se tornam mais abertas para reavaliar suas abordagens e buscar soluções coletivas.

O grupo focal mostrou um ponto de partida importante, não apenas para a desconstrução de estereótipos, mas também para o fortalecimento de uma rede de reflexões entre as docentes e que pode se estender a outros profissionais da educação. A troca de ideias e vivências possibilitou um olhar mais crítico sobre as práticas cotidianas e reforçou a importância de continuar aprendendo e se adaptando às demandas de uma sociedade em constante mudança.

Dessa forma, finalizamos os encontros do grupo focal convidando as participantes a se inscreverem no minicurso de extensão fruto deste mestrado profissional, configurado como o produto educacional da pesquisa. O curso foi aberto a todas e todos os docentes do CREIR, e das 11 participantes do grupo focal, 9 (nove) seguiram participando dessa nova etapa, compondo um total de 13 docentes inscritas. Mais do que um simples curso, essa experiência se constituiu como desdobramento ético e pedagógico da pesquisa, atuando como convite contínuo à reflexão sobre a prática docente e o papel da escola na construção de espaços verdadeiramente inclusivos, acolhedores e respeitosos com todas as crianças.

5 PRODUTO EDUCACIONAL

A discussão sobre gênero na Educação Infantil envolve a compreensão de conceitos e definições que vão além da dicotomia masculino/feminino, abrangendo a diversidade e igualdade de gênero. É fundamental que as/os docentes compreendam a complexidade desse tema, considerando a pluralidade de expressões de gênero que as crianças podem manifestar desde cedo. Portanto, é importante discutir a desconstrução de estereótipos de gênero e promover um ambiente educativo que respeite e acolha.

5.1 Conceitos e definições

Os estereótipos de gênero na formação continuada em Educação Infantil constituem um dos grandes desafios que precisam ser enfrentados com seriedade, pois podem influenciar de forma negativa e prejudicial na construção da identidade das crianças. É extremamente importante abordar durante a formação profissional os impactos desses estereótipos, que muitas vezes acabam por reforçar comportamentos discriminatórios e limitantes, restringindo assim o desenvolvimento pleno e saudável das crianças. As/Os educadoras/es, portanto, devem aprender a identificar e desconstituir tais estereótipos, promovendo práticas pedagógicas que realmente estimulem a quebra de barreiras de gênero e a valorização da diversidade em todas as suas formas, contribuindo para uma Educação Infantil muito mais inclusiva e igualitária, onde todas as crianças possam se sentir representadas e respeitadas em suas singularidades.

O Produto Educacional tomou a forma de um minicurso de extensão que tratou das questões de gênero na Educação Infantil. Assim, o curso “Gênero e Educação Infantil: caminhos e experiências” foi desenvolvido com o propósito de fornecer ferramentas e materiais didáticos para que os/as docentes possam intervir em seus contextos de atuação sobre o tema, a partir das reflexões promovidas. Buscou-se também munir as/os cursistas com fundamentos teóricos que oferecessem subsídios e repertórios para abordar criticamente essa temática nos espaços escolares. O material do curso foi concebido como instrumento integrador, comprometido com uma prática educativa que tensione os estereótipos de gênero, promovendo a reflexão, o diálogo e a desconstrução de normatividades cristalizadas.

O curso aconteceu de forma on-line e está estruturado em 4 encontros síncronos e 1 assíncrono. O PE inclui discussões e aportes teóricos sobre o tema Gênero e Educação Infantil, leituras e slides que exploram as relações sobre a igualdade de gênero de forma educativa e respeitosa. Além disso, o curso proporcionou momentos de diálogo e respeito mútuo entre as/os participantes.

Buscamos criar um ambiente de escuta sensível e respeitosa, no qual as/os docentes tivessem espaço para compartilhar percepções, refletir coletivamente e dialogar sobre as questões trazidas. A proposta foi pautada pelo reconhecimento das diferenças individuais e pelo compromisso com a promoção de um espaço formativo igualitário, reflexivo e responsivo, conforme apontam algumas falas durante os encontros e nas avaliações do curso.

Além disso, o curso tem como objetivo fortalecer a rede de docentes comprometidos com a educação para a igualdade de gênero, proporcionando um diálogo com as diferentes possibilidades de se trabalhar a temática no ambiente escolar. Assim, espera-se que os participantes, ao concluir o curso, não apenas implementem as práticas aprendidas em seus próprios cotidianos, mas também se tornem agentes multiplicadores de mudança, incentivando outras/os docentes a se engajarem na questão de gênero na educação infantil.

É por essa razão que é fundamental que docentes e gestores incluam as questões de gênero em seus estudos, seja nos currículos acadêmicos, seja em formações continuadas. Segundo as respostas obtidas no questionário preenchido pelas participantes ao final do encontro, ficou evidente que essas discussões precisam ser abordadas em suas formações profissionais.

Entendemos ser interessante colocar, que quando pensamos o curso, imaginamos uma imagem que pudesse refletir a sensação de liberdade. A partir desse entendimento, fizemos uma imagem de uma criança soprando uma flor dente-de-leão, carregando uma forte simbologia de liberdade, transformação e fluidez. A flor dente-de-leão é frequentemente associada à leveza e à ideia de que as sementes são levadas pelo vento, livres para encontrar novos destinos. Esse movimento pode ser interpretado como uma metáfora para a liberdade de escolha, o respeito pela individualidade e o direito de explorar diferentes caminhos na vida.

No contexto da Educação Infantil, especialmente em discussões sobre gênero, essa imagem remete à ideia de que as crianças devem ser livres para explorar suas

identidades e expressões de gênero sem serem limitadas por expectativas ou normas sociais. A flor dente-de-leão, que se espalha e cresce em diversos lugares, simboliza a multiplicidade de possibilidades que uma criança pode seguir na sua jornada de autodescoberta.

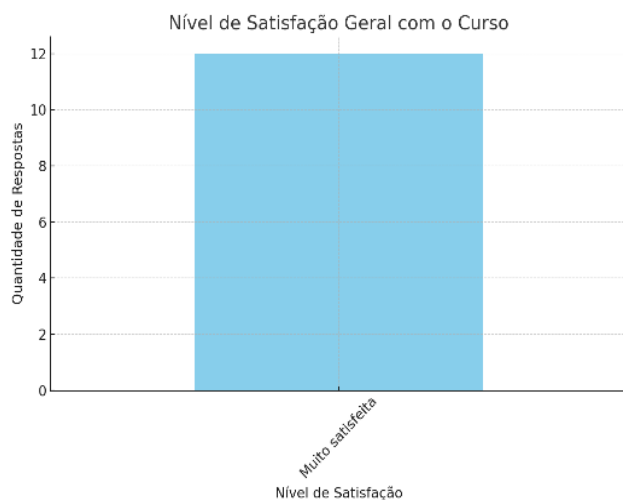
Essa representação visual, dentro do curso, reforça a mensagem de que não há um único caminho ou uma forma “correta” de ser, mas sim uma variedade que cada criança pode escolher. Ao colocar o foco na liberdade de ser quem a criança quiser ser, o curso promove a ideia de que a educação deve ser um espaço de acolhimento e respeito à diversidade, onde cada criança se sinta livre para expressar e sua identidade, seja em termos de gênero ou outros aspectos da vida.

Essa imagem serve, portanto, como um símbolo visual poderoso no curso, ajudando a ilustrar os princípios relacionados à igualdade de gênero, de respeito à diversidade, individualidade e à liberdade de expressão que são essenciais para um ambiente educativo inclusivo e acolhedor.

O curso foi oferecido a todo corpo docente do CREIR e 13 docentes mulheres participaram. Dessa forma, o PE foi aplicado no CREIR e contou com um formulário ao final do curso em que as cursistas puderam retornar sobre suas avaliações. Abaixo estão algumas considerações sobre o curso.

Quanto ao nível de satisfação (Gráfico 1) e se o curso atendeu às expectativas (Gráfico 2), 100% das concluintes disseram que ficaram muito satisfeitas e que o curso atendeu às expectativas. Isso sugere que os conteúdos e a abordagem atenderam ou superaram as expectativas das participantes. Reforça também a qualidade e pertinência do conteúdo apresentado e mostra que o curso está alinhado com as expectativas dos educadores no que diz respeito à temática de gênero.

Gráfico 1 – Nível de Satisfação Geral com o curso Gráfico 2 – O curso atendeu às suas expectativas?



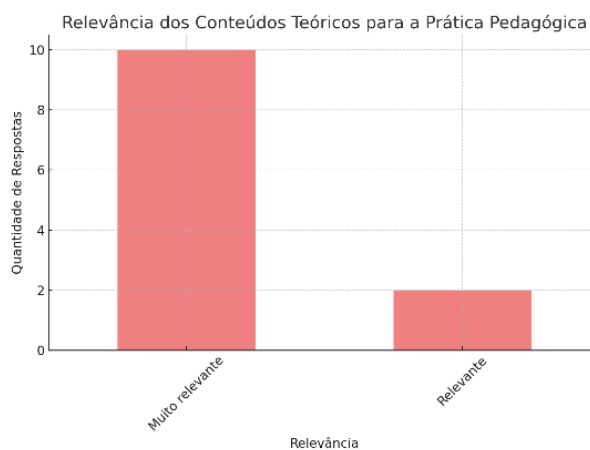
Fonte: Dados da Pesquisadora



Fonte: Dados da Pesquisadora

Sobre os conteúdos teóricos (Gráfico 3), como os de Scott e Louro, foram considerados “muito relevantes” pela maioria das participantes. Isso evidencia que o material apresentado teve um impacto positivo e é aplicável à prática pedagógica dos educadores, contribuindo para uma educação mais respeitosa e atenta às questões de gênero.

Gráfico 3 – Relevância dos conteúdos Teóricos para a Prática pedagógica



Fonte: Dados da Pesquisadora

Todas as participantes responderam afirmativamente à pergunta sobre recomendar o curso para outras/os docentes da educação infantil. Isso sugere que o curso teve um efeito transformador e as participantes acreditam que mais profissionais se beneficiariam da experiência.

Algumas participantes mencionaram que gostariam de mais encontros ou um maior tempo de duração do curso. Isso indica um interesse em expandir o curso, talvez com mais interações presenciais ou online, para permitir discussões mais profundas e contínuas. Houve destaque para a qualidade das sugestões de material pedagógico (livros, jogos, vídeos) e para os debates e discussões realizadas durante o curso. Isso mostra que as participantes valorizaram tanto os recursos práticos oferecidos quanto a oportunidade de dialogar e trocar experiências com as colegas.

O curso parece ter sido bem-sucedido em termos de relevância e aplicabilidade prática para as educadoras. As participantes observaram como novas ferramentas e conhecimentos podem ser aplicados em suas práticas pedagógicas, especialmente em questões relacionadas a gênero. A demanda por mais tempo e encontros presenciais indica que o curso despertou um interesse contínuo e que há potencial para futuras edições ou expansões.

D8 – “ampliou minha compreensão sobre o papel transformador da educação na desconstrução de estereótipos e preconceitos de gênero e possibilidades de um olhar mais inclusivo e consciente em relação à diversidade.”

Fazendo uma análise do item: *Levando em consideração o papel multiplicador do exercício docente, na perspectiva de reflexões sobre igualdade de gênero no ambiente escolar, de que forma o curso contribuiu para a sua formação continuada?*, compreendemos que muitas participantes afirmaram que o curso ampliou o conhecimento conceitual sobre gênero forneceu ferramentas teóricas para uma reflexão mais crítica sobre suas práticas pedagógicas. Conceitos sobre igualdade de gênero, desconstrução de estereótipos e importância de uma educação inclusiva foram destacados como fundamentais.

Diversas participantes mencionaram que o curso as provocou a repensar suas práticas diárias e a buscar formas de intervenção para promover a igualdade de gênero no ambiente escolar. Houve menções sobre a incorporação de novos materiais e estratégias pedagógicas baseadas nas leituras e vídeos apresentados durante o

curso. Alguns relatos destacam que o curso capacitou as docentes para refletirem criticamente sobre situações cotidianas que envolvem a temática de gênero, o que impacta diretamente seu discurso e prática pedagógica. Essa nova perspectiva permite uma abordagem mais consciente, especialmente no trato com crianças. A troca de experiências com outras docentes e a possibilidade de discutir temas complexos como gênero em um espaço seguro e reflexivo foi muito valorizada pelas participantes. Isso possibilitou um ambiente de aprendizagem colaborativo que fortaleceu o processo formativo.

Para muitas participantes, o curso possibilitou reflexões coletivas fundamentais no contexto institucional, especialmente após um período marcado por desafios políticos e retrocessos em relação aos direitos sociais – entre eles, o silenciamento das discussões de gênero na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O apagamento intencional desses temas do documento oficial acentuou a urgência de espaços formativos que resgatem a centralidade da equidade, da diversidade e do respeito às múltiplas formas de existência.

Nesse sentido, o curso foi percebido como um espaço de escuta, fundamentação teórica e incentivo à continuidade dos estudos sobre gênero na escola, fortalecendo o papel da educação como agente de transformação social. A formação foi vista como essencial para a desconstrução de lógicas patriarcais e para a promoção de um olhar mais inclusivo em relação à diversidade. As participantes destacaram como a compreensão da constituição histórica das desigualdades de gênero auxilia nas lutas cotidianas, tanto no campo profissional quanto no pessoal. O curso também foi entendido como um momento e espaço para a busca de mais conhecimento, especialmente por meio das leituras e materiais indicados, o que reforça a importância da continuidade desse tipo de formação crítica no fazer docente.

Com base nas respostas sobre o impacto que o curso pode ter nas práticas pedagógicas na Educação Infantil, observamos os seguintes eixos de transformação apontados pelas participantes:

- Maior sensibilidade às expressões das crianças

Várias participantes mencionaram que o curso proporcionou uma maior atenção às necessidades e expressões das crianças, especialmente no que diz

respeito às questões de identidade de gênero. A escuta mais atenta e o cuidado com as formas de se dirigir às crianças foram apontados como mudanças significativas nas práticas cotidianas.

- Combate ativo aos preconceitos e padrões impostos

A ideia de “sanar preconceitos” e questionar padrões sociais naturalizados esteve no centro das mudanças desejadas pelas participantes. Houve um reconhecimento da necessidade de ir além da simples não reprodução de práticas sexistas: é preciso pensar estratégias pedagógicas ativas para desconstruir desigualdades de gênero nas rotinas escolares.

- Promoção da igualdade de gênero no cotidiano escolar

A criação de contextos pedagógicos que promovam a igualdade de gênero foi vista como uma das maiores contribuições do curso para as práticas docentes. Algumas participantes relataram iniciativas como a reorganização de brincadeiras, a escolha consciente de materiais e a valorização da individualidade de cada criança.

- Ampliação do repertório didático

As educadoras apontaram que o curso trouxe novas referências de literatura infantil e sugestões de intervenções práticas que podem ser incorporadas ao cotidiano. Isso incluiu mediações de leitura, indicações de títulos e atividades que rompem com as normativas de gênero.

- Despertar de um “alerta pedagógico”

Outro efeito destacado foi o desenvolvimento de uma consciência crítica ampliada sobre as práticas diárias. Algumas docentes descreveram esse movimento como um “alerta pedagógico” – um chamado para observar com mais atenção como os estereótipos de gênero são (re)produzidos de forma sutil, e como podem ser evitados ou ressignificados.

- Fortalecimento de valores como o respeito à diversidade

As participantes relataram que o curso reforçou o respeito à diversidade como valor central a ser cultivado na escola. Isso se expressou em falas que destacaram o compromisso com a construção de um ambiente escolar onde cada criança seja acolhida em sua singularidade.

Essas conclusões demonstram que o curso cumpriu seu papel de promover uma educação mais libertadora e reflexiva sobre as questões de gênero na Educação Infantil. Além de bem avaliado pelas participantes, o curso não apenas ofereceu ferramentas teóricas e práticas, mas também provocou reflexões transformadoras que transcendem o ambiente escolar, impactando tanto a prática profissional quanto a postura pessoal das docentes em relação à igualdade de gênero.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa, realizada no Centro de Referência em Educação Infantil Realengo (CREIR) do Colégio Pedro II, teve como objetivo geral compreender de que forma as/os docentes abordam as questões de gênero e se contribuem para a desconstrução de estereótipos e a construção da igualdade de gênero na Educação Infantil.

Para alcançar esse propósito, buscou-se: promover espaços de escuta e fala entre docentes da Educação Infantil a partir de atividades relacionadas ao tema; investigar como as concepções e práticas docentes influenciam a constituição das identidades de gênero das crianças; propor estratégias educativas que favoreçam a igualdade de gênero desde os primeiros anos escolares; além de fornecer subsídios teóricos e materiais didáticos, por meio de um minicurso de extensão, que ampliem o repertório crítico das/os participantes sobre a temática.

A pesquisa foi conduzida sob uma abordagem qualitativa e contou com a realização de um grupo focal como técnica de produção de dados, que possibilitou a escuta sensível das docentes e a problematização coletiva das experiências vividas na escola. Além disso, a discussão teórica fundamentou-se nos estudos de gênero e na análise do discurso escolar, o que permitiu aprofundar os sentidos atribuídos às práticas e às representações presentes no cotidiano pedagógico.

A partir da análise dos dados gerados e das reflexões construídas, foi possível concluir que a abordagem das questões de gênero na infância constitui uma responsabilidade coletiva, que envolve todos os sujeitos da escola. A infância, enquanto etapa formativa essencial, exige que o ambiente educacional promova a escuta, a liberdade de expressão e a valorização da diversidade. Por isso, as instituições de ensino precisam assumir um papel ativo na desconstrução dos estereótipos de gênero, cultivando práticas pedagógicas que favoreçam o respeito, a inclusão e a equidade desde os primeiros anos da vida escolar.

Diante disso, a reflexão que se impõe é que, por meio de práticas pedagógicas, sensibilizações e programas de formação, as escolas têm a capacidade de formar uma nova geração de indivíduos conscientes, empáticos e comprometidos com a causa da equidade de gênero. É indispensável empreender esforços para superar as barreiras historicamente estabelecidas, com o objetivo de favorecer o

desenvolvimento das crianças, influenciando suas atitudes e percepções que irão moldar suas vidas.

Os papéis de gênero na infância precisam ser incorporados às políticas educacionais, mesmo frente a possíveis resistências. Assegurar às crianças o direito de expressar sua verdadeira identidade em um ambiente onde sua autenticidade é valorizada e as diferenças são valorizadas torna-se uma necessidade que deve ser levada em consideração.

Para que a educação seja realmente emancipadora, é fundamental que as escolas proporcionem formação continuada aos/às professores/as, capacitando-os/as para lidar com questões relacionadas à diversidade de gênero. Assim, revisitamos esse desafio para destacar que esta trajetória pesquisa está profundamente ligada às minhas inquietações pessoais e profissionais. É impossível, portanto, dissociar vida e trabalho quando se trata das aprendizagens adquiridas ao longo de um processo formativo. Ao longo dessa jornada, as questões que me instigaram e moveram meu olhar crítico foram se entrelaçando com as reflexões acadêmicas, tornando essa experiência algo mais do que apenas uma construção intelectual e profissional, mas também de vida.

Essas inquietações que emergiram ao longo da pesquisa refletem um movimento constante de questionamento sobre a realidade ao meu redor e sobre as práticas que desenvolvo e observo. Ao longo da minha trajetória, fui desafiada a refletir não apenas as teorias e metodologias utilizadas, mas também a forma como me posiciono diante dos desafios encontrados no campo da Educação Infantil. A cada nova descoberta, a cada novo questionamento, percebi que a pesquisa se transformava em um espaço de (re)significação das minhas próprias experiências e das relações que elas estabelecem com o conhecimento e com os sujeitos envolvidos.

Essa indissociabilidade entre o percurso acadêmico e a vida pessoal foi fundamental para que eu pudesse aprofundar meu olhar crítico, reconhecer os limites e as potencialidades do meu trabalho, e, sobretudo, transformar minhas práticas pedagógicas e investigativas. A pesquisa, portanto, não se limitou a um exercício acadêmico, mas foi também um processo de autoconhecimento e de transformação das minhas concepções sobre Educação, Gênero e Educação Infantil.

As instituições são permeadas por questões de gênero, como destacam diversos teóricos, uma vez que refletem, reforçam e, também, têm potencial de

transformar as relações sociais entre homens e mulheres. Elas não apenas expressam essas relações, mas desempenham um papel ativo na transmissão, reprodução e, também, na reinvenção de valores e comportamentos que a sociedade considera adequados para moldar a identidade de indivíduos como homens ou mulheres. Esse processo ocorre de forma contínua, por meio de práticas sociais que influenciam a construção das identidades dos sujeitos. Assim, as instituições podem reafirmar padrões hegemônicos, mas também abrir brechas para tensioná-los, promovendo espaços de questionamento e mudança, especialmente quando habitadas por sujeitos críticos e comprometidos com a equidade.

As práticas hegemônicas – aquelas que ocupam uma posição dominante na sociedade – são frequentemente apresentadas como naturais ou inevitáveis, o que contribui para sua perpetuação. No entanto, é justamente nas frestas da instituição, como a escola, que podemos construir contranarrativas que desafiem esses padrões. Ao mesmo tempo que podem sustentar desigualdades de gênero, as instituições também carregam a possibilidade de ruptura e transformação dessas normas, desde que assumam esse compromisso de forma intencional. Não investir na construção da igualdade de gênero significa não apenas perpetuar desigualdades, mas abrir mão do papel da escola como espaço de formação ética, cidadã e emancipatória. Reconhecer essa ambivalência institucional – entre reprodução e possibilidade de reinvenção – é condição fundamental para apostar na escola como espaço de luta, resistência e transformação social.

A pesquisa bibliográfica serviu como base para o desenvolvimento deste estudo, demonstrando que a escola, como uma instituição social, é profundamente marcada por questões de gênero. Embora funcione como um espaço onde normas e valores generificados, que se refere ao processo de socialização de acordo com as normas de gênero dominantes, são transmitidos e reforçados, a escola não atua de maneira unilateral. As crianças que nela convivem não são simplesmente receptáculos passivos dessas normas e regras; elas se engajam de forma ativa e criativa na construção de suas próprias identidades de gênero.

Mesmo participando ativamente do processo educativo, as crianças estão inseridas em um ambiente escolar que, em diversas situações, ainda reflete e atualiza paradigmas conservadores sobre o que significa ser homem ou mulher. Esses paradigmas podem ser reforçados por meio de currículos, práticas pedagógicas e

interações sociais que, muitas vezes, naturalizam determinadas expectativas de gênero. A escola, nesse cenário, configura-se como um espaço de disputa simbólica, onde coexistem tanto a reprodução das normas sociais hegemônicas quanto as possibilidades de resistência, reinvenção e transformação, impulsionadas por experiências infantis, mas também por intervenções pedagógicas críticas e coletivas.

O papel das/os docentes, diante disso, torna-se cada vez mais desafiador, exigindo sensibilidade e reflexão sobre como intervir nas múltiplas situações do cotidiano escolar, especialmente nas interações e brincadeiras em que as crianças expressam, reinventam e tensionam modos de ver, sentir e viver suas relações com o mundo dentro e fora da escola.

O Grupo focal apresentou vários elementos implícitos e explícitos sobre a maneira como as/os docentes vivenciam as práticas de gênero. Por meio da análise do GF, a pesquisa revelou que os conceitos observados no discurso das docentes demonstram a importância de uma formação continuada alinhada a pautas sociais que reverberam na escola. Algumas delas conseguem perceber que suas práticas pedagógicas contribuem para a reprodução dos estereótipos de gênero e das identidades femininas ou masculinas fixas, mas ao mesmo tempo se perguntam como fazer para avançar nessas questões.

As docentes procuram retornar para as crianças os questionamentos que são feitos, mas ainda entendem não ser o suficiente quando se veem numa determinada situação considerada complexa e que poderá afetar as famílias. Analisamos também que as trajetórias de vida profissional e pessoal são amalgamadas de forma a perfazer seus comportamentos, reflexões e ações perante a prática no ambiente escolar numa determinada situação relacionada à gênero.

As/Os docentes precisam compreender a responsabilidade de, por meio de estudos, diálogos e reflexões, criar oportunidades para que essas identidades fixas e resultados sejam desafiados. Mesmo não tendo a oportunidade de termos docentes homens dentro do âmbito do estudo, entendemos que esse é um dado que nos traz muitas inquietações frente a tudo que trouxemos nessa pesquisa. Ao envolver as crianças em discussão, é possível provocar uma problematização de situações cotidianas, desestabilizando normas aparentemente imutáveis e denunciando seu caráter construído e artificial. Essa interação permite não apenas a desnaturalização dessas normas, mas também a compreensão de como cada indivíduo, seja adulto ou

criança, contribui para a construção, reprodução e possível desconstrução dessas identidades de gênero.

As crianças, no ambiente escolar, são frequentemente expostas a modelos de identidades de gênero fixas, binárias e universais, que definem o que é ser masculino e feminino de maneira limitada e restritiva. A escola desempenha um papel crucial na construção da igualdade de gênero por meio da socialização, transmissão e apropriação desses modelos, porém, ela também pode e deve ser um espaço onde os/as docentes problematizam e modificam essas normas.

Uma alternativa interessante para promover a igualdade de gênero na prática pedagógica é o uso de termos neutros, como “crianças”, em vez de fortalecer a divisão entre feminino e masculino. Essa abordagem pode contribuir para a construção de um ambiente mais inclusivo e igualitário. No entanto, ao realizar uma revisão bibliográfica para este estudo, ficou evidente que, apesar dos avanços, ainda são poucos os estudos no Brasil que exploram a naturalização das relações de gênero na educação infantil, em comparação com outros níveis da educação básica.

O desenvolvimento deste estudo justifica-se pela urgência de ampliar as discussões sobre gênero na Educação Infantil, contribuindo para que as/os docentes possam refletir criticamente sobre o trabalho pedagógico e os processos de construção das identidades infantis. As atitudes, falas e práticas do cotidiano escolar, muitas vezes naturalizadas, podem reforçar estereótipos e identidades fixas de gênero, mesmo que de forma inconsciente.

Nesse cenário, a formação continuada deixa de ser apenas um complemento da formação inicial e passa a ser entendida como um campo de resistência e reelaboração das práticas pedagógicas. Quando crítica e situada, ela possibilita que educadoras e educadores reconheçam os discursos normativos presentes na escola e busquem tensioná-los em favor de uma educação mais inclusiva, sensível à diversidade e comprometida com a equidade de gênero.

Esta pesquisa me proporcionou a oportunidade de expandir os referenciais teóricos já explorados, além de me possibilitar o desenvolvimento de perguntas e problemas relacionados à minha prática. Isso me levou a exercitar uma postura crítica constante, a buscar novas maneiras de pensar e realizar a educação, e a conectar meus interesses de pesquisa com a prática docente em diferentes níveis educacionais. Ao refletir sobre esse processo, percebo que meu trabalho se configura

como uma prática social e cultural que impacta os assuntos com os quais interagem. Esse impacto, por sua vez, não está isento das dinâmicas de poder, mas, ao contrário, está profundamente imerso nelas.

Reconhecer a natureza política e cultural do fazer pedagógico não significa posicionar-se em um lugar de autoridade ou explicitamente absoluta. Pelo contrário, essa constatação revela a necessidade de assumir a responsabilidade sobre as ações e palavras que empregamos como educadores, entendendo que todas as nossas preocupações carregam implicações que moldam as práticas educativas. O reconhecimento de que a docência é um ato político nos leva a entender que o desafio maior é justamente questionar e desconstruir o que, muitas vezes, consideramos natural ou correto.

Ao integrar a pesquisa com a atuação profissional, compreendendo que esse processo crítico e reflexivo se torna indispensável para mantermos uma postura investigativa e inquieta, fui capaz de questionar constantemente as práticas cotidianas. Foi por meio da leitura de Foucault que pude enfrentar o desafio de tornar os gestos, que por vezes se tornam automáticos, algo mais complexo e digno de reflexão. Isso significa encarar a docência como uma prática que exige esforço intelectual, ético e político, envolvendo não apenas a transmissão de saberes, mas a formação de sujeitos críticos e conscientes das relações de poder que permeiam o ambiente educacional.

Ao concluir este trabalho, ressalta-se a satisfação de investigar o espaço da escola pública, que, por sua natureza, oferece um campo fértil para novos estudos e disciplinas. A articulação entre gênero, educação infantil e formação continuada continua sendo um desafio, mas é um desafio que pode ser superado com a implementação de políticas públicas e a criação de espaços de estudo e discussão coletiva entre os/as docentes. Essas ações, direcionadas tanto para a formação inicial quanto para a continuação, são fundamentais para promover mudanças significativas no trabalho pedagógico e na desnaturalização das relações de gênero, contribuindo para a construção de uma educação mais justa e inclusiva para todos e todos

Em um mundo cada vez mais marcado por profundas injustiças sociais e desigualdades, onde direitos e garantias são constantemente colocados em xeque, e onde cresce a valorização de atributos pessoais baseados no egoísmo, individualismo e na violência desmedida, é necessário que resistamos e nos posicionemos de forma

ética. Precisamos defender o respeito, a dignidade, a justiça, a proteção e outros valores que possibilitem uma convivência solidária e inclusiva com as diferenças. Afinal, temos testemunhado inúmeras tentativas de retrocesso, o que torna urgente a necessidade de combater a transformação das diferenças humanas e sociais em desigualdades.

Falar em uma educação que promova a igualdade de gênero não significa eliminar as diferenças entre as pessoas, mas sim garantir um espaço democrático onde a dignidade humana seja aceita. Não nos propusemos a buscar soluções definitivas, mas de criar a reflexão e o debate por meio dos textos e dos dados coletados. Que essas reflexões possam ajudar a ampliar nosso entendimento sobre a diversidade de identidades e modos de ser, para que possamos construir uma sociedade mais justa e igualitária. Que possamos, por meio da educação, da formação continuada e, também, das crianças, manter um diálogo permanente, rompendo com as estruturas que perpetuam exclusões e discriminações, abrindo caminho para um futuro em que todas e todos possam ter liberdade para serem o que quiserem no mundo...

Para tanto, é fundamental que, enquanto educadoras e educadores, reconheçamos as barreiras que ainda persistem em nossa prática e nos engajemos em ações que questionem e desconstruam representações tradicionais de gênero, abrindo espaço para uma educação mais crítica, consciente e humanizadora.

Avançar na desconstrução de preconceitos demanda atenuar as resistências que ainda cercam o debate sobre gênero nas escolas. Essa tarefa, por vezes árdua, deve ser encarada como um processo contínuo, que exige escuta, paciência e coragem, afinal essas resistências não surgem por acaso, mas são frutos de construções culturais e históricas profundas.

Embora esta pesquisa não tenha aprofundado as distinções entre identidade de gênero e orientação sexual, reconhece-se que essas dimensões são imbricadas e atravessam, de forma constante, os discursos, gestos e comportamentos de crianças e adultos no ambiente escolar. Essa complexidade não pode ser ignorada – pelo contrário, deve inspirar uma educação que acolha a multiplicidade dos sujeitos em sua integralidade.

Finalizo esta dissertação com a certeza de que o caminho trilhado não se encerra aqui. O que se construiu foi um território de escuta, de movimento e de

transformação. Reafirmamos, assim, nosso compromisso com uma educação, e, sobretudo, com uma Educação infantil, que valorize a pluralidade, promova o respeito mútuo e contribua, com coragem e afeto, para uma convivência mais justa, inclusiva e emancipadora.

Mais do que educar meninas e meninos, estamos educando crianças, e isso nos convoca, todos os dias, a tecer uma escola onde caibam todas as infâncias.

REFERÊNCIAS

ALTMANN, Helena. **Educação Física Escolar: relações de gênero em jogo**. São Paulo: Cortez, 2015 (Coleção educação & saúde, v. 11).

AUAD, Daniela. **Educar meninas e meninos: relações de gênero na escola**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2006. *E-book*. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br>. Acesso em: 13 ago. 2024.

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

BRANCO, Jordana Castelo; CORSINO, Patricia. **Experiência do encontro na Educação Infantil: interações, brincadeiras e espaços**. Educação, Santa Maria, v. 45, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao>. Acesso em: 8 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v.: II.

_____. Ministério de Educação e Cultura. **Lei de diretrizes e bases – LDB – Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

_____. Ministério da Educação – Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB Nº 5/2009 – Fixa **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, 2009a.

_____. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

_____. MEC/ SEB. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. 2006.

BUTLER, Judith. **Problemas de Gênero: Feminismo e Subversão da Identidade**. Civilização Brasileira, 2018.

BUTLER, Judith. **Problemas de Gênero: Feminismo e Subversão da Identidade**. 20. ed. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2020.

CORSINO, Patricia. **Educação Infantil: cotidiano e políticas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

DAL'IGNA, Maria Cláudia. Grupo focal na pesquisa em educação: passo a passo teórico-metodológico. In: MEYER, Dagmar Esterman; PARAÍSO, Marlucey Alves, (Org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012

FELIPE, Jane. Scripts de gênero, sexualidade e infância: temas. In: ALBUQUERQUE, S. S.; FELIPE, J.; CORSO, L.V. (Org.). **Para pensar a docência na educação infantil**. Porto Alegre: Evanfrag, 2019. p. 236-248.

_____; GUIZZO, B. S. Rompendo com os scripts de gênero e de sexualidade na infância. In: SARAIVA, K.; GUIZZO, B. (Org.). **Educação, transgressões e narcisismos**. Canoas/RS: Ed. da Ulbra, 2017. p. 40-45.

_____; GUIZZO, B. S. Sexualidade na infância: dilemas da formação docente. In: XAVIER FILHA, C. (Org.). **Sexualidades, gênero e diferenças na educação das infâncias**. Campo Grande, MS: Ed: UFMS, 2012. p. 47-58.

_____; GUIZZO, B. S. Entre batons, esmaltes e fantasias. In: MEYER, D. E.; SOARES, R. de F. R. (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade**. Porto Alegre: Mediação, 2008. p. 31-40.

FINCO, Daniela F. Relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na educação infantil. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 14, n. 3, p. 89–101, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643863>. Acesso em: 11 out. 2024.

_____. Encontrando nas brincadeiras as múltiplas formas de ser menino e de ser menina. In: Faz-de-conta na escola: a importância do brincar. **Pátio, Educação Infantil**, n. 3, nov./dez, 2003.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Escrita acadêmica**: a arte de assinar o que se lê. In: COSTA, M.V.; BUJES, M.I.E. (Org.). **Caminhos investigativos III**: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras. Rio de Janeiro: DP, 2005. p. 117-140.

_____. O desafio da diferença na escola: entre a repetição e a invenção. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana (org.). **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 55–72.

_____. O discurso pedagógico como espaço de produção de subjetividades. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Educação e Filosofia**: questões filosóficas em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 70-75.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Petrópolis, RJ: Vozes, 1979.

_____. As regularidades discursivas. In: FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008. p. 21-85.

_____. **História da sexualidade I**: a vontade de saber. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

_____. **A Arqueologia do Saber**. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. In: GASKELL, G.; BAUER, M. W. (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 64-89.

_____; BAUER, M. W. (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis. RJ: Vozes, 2002.

GATTI, Bernardete Angelina. **Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil na última década**. Rio de Janeiro: Anped/Autores Associados, v.13, n 37, p. 57-70, jan/abr. 2008.

_____, Bernardete A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Liber Livro, 2005.

_____, Bernardete A. **Em busca de uma pedagogia da formação docente**. São Paulo: Autores Associados, 2012.

GUIZZO, B. S.; BECK, D. Q.; FELIPE, J. Infâncias, gênero e sexualidade: articulações possíveis. In: FELIPE, J; GUIZZO, B. S.; BECK, D. Q. (org.). **Infâncias, gênero e sexualidade nas tramas da cultura e da educação**. Canoas: Ulbra, 2013. p. 17=28.

IMBERNÓN, F. **Formação Continuada de Professores**. Tradução de Juliana dos Santos Padilha Porto Alegre: Artmed, 2010.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

_____. **Formação docente e profissional: formar-se a mudança e a incerteza**. Tradução de Silvana Cobucci Leite. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Formar-se é mais que formar professores: é transformar a prática**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O brincar e suas teorias**. 2. ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2011.

KRAMER, Sonia. **Profissionais de educação infantil: gestão e formação**. São Paulo: Ática, 2005.

KRONBAUER, Heloisa Gasparotto; SCHWERTNERB, Suzana Feldens. **Conversando Sobre Gênero em uma Escola de Educação Infantil: Percepções dos Educadores**. Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas, [S. l.], v. 19, n. 1, p. 73–81, 2018. DOI: 10.17921/2447-8733.2018v19n1p73-81. Disponível em: <https://revistaensinoeeducacao.pgsscogna.com.br/ensino/article/view/4901>. Acesso em: 17 ago. 2024.

LOURO, Guacira Lopes. Corpo, Escola e Identidade. **Educação & Realidade**, v. 25, n. 2, 2014 Disponível em:

<https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/46833>. Acesso em: 29 fev. 2024.

_____; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre. **Corpo, Gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

_____, **Gênero, História e Educação**: construção e desconstrução. *Educação & Realidade*, v. 20, n. 2, 2017. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71722>. Acesso em: 10 jun. 2024.

_____, **Gênero e sexualidade**: pedagogias contemporâneas. **Pro-Posições**, Campinas, v. 19, n. 2, p. 17-23, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-73072008000200003>. Acesso em: 3 jun. 2020.

_____, **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

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

_____. Gênero, Sexualidade e Educação: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas. **GT: gênero, sexualidade e educação**, n. 23. 2006. Disponível em: http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalhos_encomendados/GT23/TE%20-%20GT23%20-%20Guacira.pdf. Acesso: 20 jan. 2020.

_____. (Org.) *et al.* **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. O currículo e as diferenças sexuais e de gênero. In: COSTA, M. V. (Org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 85-92.

MARÇAL, Leonardo. Igualdade de gênero no ambiente escolar. **Revista Educação Pública**, v. 19, n. 21, 17 de setembro de 2019. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/21/igualdade-de-genero-no-ambienteescolar>. Acesso em: 26 jul. 2023.

MARIANO, M.; ALTMANN, H. Educação Física na Educação Infantil: educando crianças ou meninos e meninas? **Cadernos Pagu**, n. 46, p. 411-438, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/18094449201600460411>. Acesso em: 17 jun. 2020.

MEYER, Dagmar Esterman. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, G. L.; NECKEL, J. F.; GOELLNER, S. V. **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 9-27.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; SANCHES, O. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade? **Cad. Saúde Pública**, v. 9, n. 3, p. 239-262, 1993.

_____, **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 10. ed. São Paulo: Hucitec; 2007.

NÓVOA, António. Histórias de vida: perspectivas metodológicas. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 2000. p. 18-30

_____, **Em defesa da escola**: uma questão pública. São Paulo: Autêntica, 2009.

_____, **Professores**: Imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

OLIVEIRA, Robson; HADDAD, Silvana. **Gênero e sexualidade na educação infantil**: desafios e possibilidades. São Paulo: Contexto, 2016.

ROMANOWSKI, J.P. **Formação e profissionalização docente**. 4. ed. rev. Curitiba: Ibpex, 2010.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. Formação de professores: aspectos críticos da proposta das diretrizes curriculares. **Educar**, Curitiba, n. 35, p. 93-110, 2010.

ROSEMBERG, D. S. **O processo de formação continuada de professores**: do instituído ao instante. Niterói: intertexto; Rio de Janeiro: ed. Wak, 2002.

SCOTT, Joan W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995.

_____. **Gênero**: uma categoria útil para análise histórica. Portal de Periódicos UFPE, 1989. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/cadernosdehistoriaufpe/article/view/109975/21914>. Acesso em: 1 set. 2020.

_____; EIRAS, C. S. T. A. C. Os usos e abusos do gênero. **Projeto História: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História**, n. 45, 2014. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/15018>. Acesso em: 13 jun. 2024.

STRAUSS, A.; CORBIN, J. **Pesquisa qualitativa**: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada. Porto Alegre: Artmed, 2008.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

WHITAKER, Dulce. **Mulher e homem**: o mito da desigualdade. São Paulo: Moderna, 1988.

APÊNDICE A – FORMULÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES

11/10/2024, 08:55

FORMULÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES

FORMULÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES

Prezadas(os) Docentes do CREIR,

gostaria de expressar minha gratidão pela valiosa participação de vocês nesta pesquisa. Sua colaboração é essencial para o desenvolvimento do estudo.

Este formulário a seguir tem o objetivo de conhecer você e suas práticas educativas relacionadas ao tema Gênero. Para respondê-lo leve em consideração sua realidade como docente, suas experiências e reflexões.

Todas as informações fornecidas serão tratadas com total sigilo. Ao responder esta pesquisa você está de acordo com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) <https://drive.google.com/file/d/1Y0qrtzxIFPZ4NG84LPE4tH7nXnSNJbNd/view?usp=sharing>.

Assinale abaixo se você concorda ou não com o TCLE.

Muito obrigada pelo seu tempo e dedicação investidos nesta pesquisa.

Atenciosamente,

Cíntia Ramos

* Indica uma pergunta obrigatória

1. TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO(TCLE) *
<https://drive.google.com/file/d/1Y0qrtzxIFPZ4NG84LPE4tH7nXnSNJbNd/view?usp=sharing>

Concordo com o TCLE.

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

2. Seu nome *

11/10/2024, 08:55

FORMULÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES

3. Seu e-mail *

4. Sua idade *

5. Gênero *

Marcar apenas uma oval.

- Feminino
- Masculino
- Outro gênero
- Prefiro não informar

6. Qual foi o sexo atribuído em seu nascimento? *

Marcar apenas uma oval.

- Feminino
- Masculino

7. Qual seu cargo/função no CREIR? *

11/10/2024, 08:55

FORMULÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES

8. Você é efetiva(o) ou contratada(o)? *

Marcar apenas uma oval.

Efetiva(o)

Contratada(o)

9. Assinale a sua formação? *

Marque todas que se aplicam.

Superior Completo

Especialização

Mestrado

Doutorado

Pós-doutorado

10. Descreva a sua formação ? *

11. Tempo de trabalho no CREIR: *

Marcar apenas uma oval.

0 - 2 anos

2 - 4 anos

4 - 6 anos

6 - 8 anos

8 - 10 anos

Mais de 10 anos

11/10/2024, 08:55

FORMULÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES

12. Gostaríamos agora de saber, qual a sua ideia/concepção quando você escuta a palavra Gênero. *

Continuação

Cada vez mais, o conceito de gênero vem sendo utilizado para designar a construção social das diferenças entre os sexos, para indicar que o masculino e o feminino não são determinações biológicas, mas construções sociais, históricas e culturais.

Para Louro, "gênero se constitui com ou sobre corpos sexuados, ou seja, não é negada a biologia, mas enfatizada, deliberadamente, a construção social e histórica produzida sobre as características biológicas." (2011, p. 25)

A partir desta afirmação, considere suas respostas.

13. Você considera que essas questões devem ser tratadas na escola? Comente.

14. Caso não considere a escola o local apropriado para esse tipo de discussão, onde ela deveria ocorrer? *

11/10/2024, 08:55

FORMULÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES

15. Como você observa as questões de Gênero na escola? *

16. Você considera que a Educação Infantil seja o espaço para as discussões das questões de Gênero? *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

17. Na sua prática Educativa, como você aborda as questões de Gênero? *

18. Poderia nos descrever algum episódio que você tenha vivenciado relacionado às questões de Gênero? *

11/10/2024, 08:55

FORMULÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES

19. Como você reagiu a este episódio? *

20. Caso tenha trabalhado com seus alunos sobre as questões de Gênero, quando e como fez? *

21. Você se sente preparado para lidar com essas questões no seu contexto escolar? Sim ou não? Comente. *

22. Você gostaria de compartilhar e refletir sobre essas ideias com outros docentes? *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

11/10/2024, 08:55

FORMULÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES

23. Se você respondeu sim na pergunta anterior, quais dias e turnos seriam bons para você participar de uma/duas roda(s) de conversa ou entrevistas? Assinale os dias e turnos em que você conseguiria participar desses encontros* (pode marcar mais de uma opção):

*cada encontro terá a duração de 1:30h

Marque todas que se aplicam.

| | Manhã | Tarde |
|----------------------|--------------------------|--------------------------|
| Segunda-feira | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Terça-feira | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Quarta-feira | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Quinta-feira | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Sexta-feira | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

24. Caso não possa em nenhum dos dias e/ou turnos listados acima, registre qual dia e turno você poderia.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

APÊNDICE B – TCLE DO FORMULÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
COLÉGIO PEDRO II
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP/CPPII



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – MAIORES DE IDADE

Você está sendo convidado (a) a participar como voluntário (a) da pesquisa denominada: **QUESTÕES DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: OUVIR, IDENTIFICAR E NÃO NEGAR - POSSIBILIDADES DE INTERVENÇÕES**, realizada no âmbito do Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica do Colégio Pedro II e que diz respeito a uma dissertação de mestrado.

1. OBJETIVO: O objetivo do estudo é fornecer ferramentas/materiais didáticos para que as trabalhadoras e trabalhadores possam intervir em seus contextos de atuação sobre a temática, a partir de reflexões promovidas por entrevistas ou encontros (rodas de conversas ou minicursos), na área de relações de corpo e gênero. Analisar o potencial de aplicabilidade de um material didático com orientações sobre as reflexões que serão feitas ao longo dos encontros em suas práticas pedagógicas na Educação Infantil. Analisando as relações de corpo e gênero na Educação Infantil a partir do que emerge dos cotidianos escolares.

2. PROCEDIMENTOS: a sua participação consistirá em responder a um questionário inicial com perguntas abertas sobre o tema. Utilizaremos um formulário eletrônico para recebimento das respostas.

3. POTENCIAIS RISCOS E BENEFÍCIOS: Toda pesquisa oferece algum tipo de risco. Nesta pesquisa, o risco pode ser avaliado como mínimo, isto é, o participante pode ter algum nível de incômodo ou dificuldade para acessar o formulário on-line e preenchê-lo, o que pode causar certo cansaço ou estresse. O participante pode acessar os dados da pesquisa e será respeitado em seus valores, hábitos e costumes. A pesquisa não traz benefícios diretos ao participante, mas, por outro lado, pode contribuir para o aprimoramento da formação profissional na atuação em escolas de Educação Infantil, além de contribuir para possíveis reflexões sobre a temática e contribuir com os processos educacionais na escola.

4. GARANTIA DE SIGILO: Os dados da pesquisa serão publicados/divulgados em livros e/ou revistas científicas. Asseguramos que a sua privacidade será respeitada e o seu nome ou qualquer informação que possa, de alguma forma, o (a) identificar, será mantida em sigilo. A pesquisadora responsável se compromete a manter os dados da pesquisa em arquivo, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa.

5. LIBERDADE DE RECUSA: a sua participação neste estudo é voluntária e não é obrigatória. Você poderá se recusar a participar do estudo ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar. Se desejar sair da pesquisa você não sofrerá qualquer prejuízo.

6. CUSTOS, REMUNERAÇÃO E INDENIZAÇÃO: a participação neste estudo não terá custos adicionais para você. Também não haverá qualquer tipo de pagamento devido a sua participação no estudo. Fica garantida indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, nos termos da Lei.

7. ESCLARECIMENTOS ADICIONAIS, CRÍTICAS, SUGESTÕES E RECLAMAÇÕES: você receberá uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e a outra ficará com o pesquisador. Caso você concorde em participar, as páginas serão rubricadas e a última página será assinada por você e pelo pesquisador. O pesquisador garante a você livre acesso a todas as



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
COLÉGIO PEDRO II
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP/CPII



informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências. Você poderá ter acesso à pesquisadora Cíntia Ramos de Pinho Barreto Magalhães Vieira pelo telefone (21) 968561764. Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Colégio Pedro II (CEP/CPII), situado no Endereço: Campo de São Cristóvão nº 177, prédio da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura (PROGPPEC), sala 202-B – São Cristóvão – Rio de Janeiro, CEP 29921-903, pelo telefone: 21 3891-0020 ou pelo e-mail: cep@cp2.g12.br.

CONSENTIMENTO

Eu, _____ li e concordo em participar da pesquisa.

| | |
|-------------------------------|------------------|
| Assinatura do(a) participante | Data: __/__/____ |
|-------------------------------|------------------|

Eu, Cíntia Ramos de Pinho Barreto Magalhães Vieira, obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido do(a) participante da pesquisa.

| | |
|---------------------------------|------------------|
| Assinatura do(a) pesquisador(a) | Data: __/__/____ |
|---------------------------------|------------------|

APÊNDICE C – TCLE DO GRUPO FOCAL



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
COLÉGIO PEDRO II
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP/CPPII



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – MAIORES DE IDADE

Você está sendo convidado (a) a participar como voluntário (a) da pesquisa denominada: **QUESTÕES DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: OUVIR, IDENTIFICAR E NÃO NEGAR - POSSIBILIDADES DE INTERVENÇÕES**, realizada no âmbito do Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica do Colégio Pedro II e que diz respeito a uma dissertação de mestrado.

1. OBJETIVO: O objetivo do estudo é fornecer ferramentas/materiais didáticos para que as trabalhadoras e trabalhadores possam intervir em seus contextos de atuação sobre a temática, a partir de reflexões promovidas por entrevistas ou encontros (rodas de conversas ou minicursos), na área de relações de corpo e gênero. Analisar o potencial de aplicabilidade de um material didático com orientações sobre as reflexões que serão feitas ao longo dos encontros em suas práticas pedagógicas na Educação Infantil. Analisando as relações de corpo e gênero na Educação Infantil a partir do que emerge dos cotidianos escolares.

2. PROCEDIMENTOS: a sua participação consistirá em responder a um questionário inicial com perguntas abertas sobre o tema. Utilizaremos um formulário eletrônico para recebimento das respostas.

3. POTENCIAIS RISCOS E BENEFÍCIOS: Toda pesquisa oferece algum tipo de risco. Nesta pesquisa, o risco pode ser avaliado como mínimo, isto é, o participante pode ter algum nível de incômodo ou dificuldade para acessar o formulário on-line e preenchê-lo, o que pode causar certo cansaço ou estresse. O participante pode acessar os dados da pesquisa e será respeitado em seus valores, hábitos e costumes. A pesquisa não traz benefícios diretos ao participante, mas, por outro lado, pode contribuir para o aprimoramento da formação profissional na atuação em escolas de Educação Infantil, além de contribuir para possíveis reflexões sobre a temática e contribuir com os processos educacionais na escola.

4. GARANTIA DE SIGILO: Os dados da pesquisa serão publicados/divulgados em livros e/ou revistas científicas. Asseguramos que a sua privacidade será respeitada e o seu nome ou qualquer informação que possa, de alguma forma, o (a) identificar, será mantida em sigilo. A pesquisadora responsável se compromete a manter os dados da pesquisa em arquivo, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa.

5. LIBERDADE DE RECUSA: a sua participação neste estudo é voluntária e não é obrigatória. Você poderá se recusar a participar do estudo ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar. Se desejar sair da pesquisa você não sofrerá qualquer prejuízo.

6. CUSTOS, REMUNERAÇÃO E INDENIZAÇÃO: a participação neste estudo não terá custos adicionais para você. Também não haverá qualquer tipo de pagamento devido a sua participação no estudo. Fica garantida indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, nos termos da Lei.

7. ESCLARECIMENTOS ADICIONAIS, CRÍTICAS, SUGESTÕES E RECLAMAÇÕES: você receberá uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e a outra ficará com o pesquisador. Caso você concorde em participar, as páginas serão rubricadas e a última página será assinada por você e pelo pesquisador. O pesquisador garante a você livre acesso a todas as



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
COLÉGIO PEDRO II
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP/CPII**



6. CUSTOS, REMUNERAÇÃO E INDENIZAÇÃO: a participação neste estudo não terá custos adicionais para você. Também não haverá qualquer tipo de pagamento devido a sua participação no estudo. Fica garantida indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, nos termos da Lei.

7. ESCLARECIMENTOS ADICIONAIS, CRÍTICAS, SUGESTÕES E RECLAMAÇÕES: você receberá uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e a outra ficará com o pesquisador. Caso você concorde em participar, as páginas serão rubricadas e a última página será assinada por você e pelo pesquisador. O pesquisador garante a você livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências. Você poderá ter acesso à pesquisadora Cíntia Ramos de Pinho Barreto Magalhães Vieira pelo telefone (21) 968561764. Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Colégio Pedro II (CEP/CPII), situado no Endereço: Campo de São Cristóvão nº 177, prédio da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura (PROPGPEC), sala 202-B – São Cristóvão – Rio de Janeiro, CEP 29921-903, pelo telefone: 21 3891-0020 ou pelo e-mail: cep@cp2.g12.br

CONSENTIMENTO

Eu, _____ li e concordo em participar da pesquisa.

| | |
|-------------------------------|------------------|
| Assinatura do(a) participante | Data: __/__/____ |
|-------------------------------|------------------|

Eu, Cíntia Ramos de Pinho Barreto Magalhães Vieira, obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido do(a) participante da pesquisa.

| | |
|---------------------------------|------------------|
| Assinatura do(a) pesquisador(a) | Data: __/__/____ |
|---------------------------------|------------------|

Endereço: Campo de São Cristóvão nº 177, prédio da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura (PROPGPEC), sala 202-B – São Cristóvão – Rio de Janeiro, CEP 29921-903
TEL: 21 3891-0020 – Email: cep@cp2.g12.br
Site : <http://www.cp2.g12.br/blog/ccpcpii/>

APÊNDICE D – FORMULÁRIO DE INSCRIÇÃO PARA O CURSO DE EXTENSÃO: GÊNERO E EDUCAÇÃO INFANTIL: CAMINHOS E EXPERIÊNCIAS

11/10/2024, 09:40

CURSO DE EXTENSÃO PARA DOCENTES - GÊNERO E EDUCAÇÃO INFANTIL: CAMINHOS E EXPERIÊNCIAS

CURSO DE EXTENSÃO PARA DOCENTES - GÊNERO E EDUCAÇÃO INFANTIL: CAMINHOS E EXPERIÊNCIAS

Olá, prezadas(os) docentes do CREIR!

Este é um curso de extensão voltado para docentes que trabalham na Educação Infantil do CREIR. Ele também fará parte da minha pesquisa de mestrado. Trataremos sobre Gênero e Educação Infantil de forma a refletirmos sobre essas questões no ambiente escolar deste segmento.

Será totalmente on-line, gratuito e contará com carga horária total de 8 horas, com certificado. Teremos momentos síncronos e assíncronos.

Abaixo segue o cronograma:

- **02/09/24** - Segunda-feira – 19h às 21h - Videochamada.
- **03/09/24** - Terça-feira - 19h às 21h - Videochamada.
- **04/09/24** - Quarta-feira - Sessão assíncrona - Somente envio de material por e-mail para as/os cursistas.
- **09/09/24** - Segunda-feira – 19h às 21h - Videochamada.
- **10/09/24** - Terça-feira – 19h às 20h - Videochamada.

As videochamadas acontecerão pela plataforma google meet e vocês receberão o link através de e-mail. Todos os materiais também serão enviados por e-mail.

As inscrições se encerram no dia **02/09/2024**.

Qualquer dúvida podem enviar para o e-mail: [cynthiamosbarreto@gmail.com](mailto:cinthiamosbarreto@gmail.com)

Obrigada por participar dessa jornada em que compartilharemos reflexões e experiências sobre esse tema. Muito obrigada pelo seu tempo e dedicação!

Com carinho,

Cíntia Ramos de P. B. M. Vieira

** Indica uma pergunta obrigatória*

1. E-mail *

11/10/2024, 09:40

CURSO DE EXTENSÃO PARA DOCENTES - GÊNERO E EDUCAÇÃO INFANTIL: CAMINHOS E EXPERIÊNCIAS

2. LEIA ATENTAMENTE O TCLE ABAIXO. *

<https://drive.google.com/file/d/15JMN5tYkpUaps6Xm2oc5AgROISR13XH8/view?usp=sharing>

ESTOU DE ACORDO COM O TCLE.

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

DADOS CADASTRAIS

3. NOME COMPLETO (o mesmo que irá para o certificado) *

4. NOME SOCIAL

5. TELEFONE CELULAR

11/10/2024, 09:40

CURSO DE EXTENSÃO PARA DOCENTES - GÊNERO E EDUCAÇÃO INFANTIL: CAMINHOS E EXPERIÊNCIAS

6. DEPARTAMENTO QUE VOCÊ FAZ PARTE NO CREIR *

Marcar apenas uma oval.

- DEPARTAMENTO DE ARTES VISUAIS
- DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA
- DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO INFANTIL
- DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO MUSICAL
- DEPARTAMENTO DE INFORMÁTICA EDUCATIVA

7. EFETIVA/O OU CONTRATADA/O? *

Marcar apenas uma oval.

- EFETIVA/O
- CONTRATADA/O

8. ATUALMENTE, VOCÊ ESTÁ ATUANDO COMO DOCENTE OU ESTÁ EM CARGO DE GESTÃO? *

Marcar apenas uma oval.

- DOCENTE
- CARGO DE GESTÃO

9. SE ESTÁ EM CARGO DE GESTÃO, DESCREVA-O ABAIXO:

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

APÊNDICE E – TCLE DO CURSO DE EXTENSÃO



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
COLÉGIO PEDRO II
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP/CPPI



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – MAIORES DE IDADE

Você está sendo convidado (a) a participar como voluntário (a) da pesquisa denominada: **QUESTÕES DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: OUVIR, IDENTIFICAR E NÃO NEGAR - POSSIBILIDADES DE INTERVENÇÕES**, realizada no âmbito do Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica do Colégio Pedro II e que diz respeito a uma dissertação de mestrado.

1. OBJETIVO: O objetivo do estudo é compreender como as interações entre docentes e crianças contribuem para reprodução ou superação na construção de identidades de gênero na Educação Infantil. Dessa forma, levar as/os docentes a refletir sobre o tema e muni-las(os) de estratégias de como tratar questões relacionadas a gênero que possam aparecer no contexto escolar, podem corroborar para pensarmos em ferramentas/materiais didáticos para que as/os docentes possam intervir em seus contextos de atuação sobre a temática, a partir de reflexões promovidas por encontros (grupo focal, rodas de conversas ou minicursos) na área de gênero e educação infantil. Analisar o potencial de aplicabilidade de um material didático com orientações sobre as reflexões que serão feitas ao longo do processo em suas práticas pedagógicas na Educação Infantil.

1. PROCEDIMENTOS: Sua participação consistirá em participar de um minicurso de extensão e responder a um questionário com perguntas abertas e/ou fechadas ao final. O minicurso de extensão terá caráter on-line, com atividades síncronas e assíncronas. As análises e reflexões das/os docentes ao final do curso sobre a teoria oferecida, o tema abordado e a sua pertinência ao ambiente escolar, poderão ser aproveitados em seus contextos escolares. Ao final as/os docentes responderão a um questionário em que avaliarão o tema, os materiais disponibilizados, possibilidades de materiais didáticos e o próprio minicurso através um formulário eletrônico para recebimento das respostas. Os registros sobre a pesquisa também poderão ser feitos através de gravação em áudio, registro em fotografia e registro em vídeo.

2. POTENCIAIS RISCOS E BENEFÍCIOS: Toda pesquisa oferece algum tipo de risco. Nesta pesquisa, o risco pode ser avaliado como mínimo, isto é, o participante pode ter algum nível de incômodo por cansaço e provocar algum tipo de lembrança desconfortável, o que pode causar certo cansaço ou estresse. Para minimizar estas possíveis dificuldades, a pesquisadora se compromete a manter-se atenta aos sinais verbais e não verbais dos participantes e à disposição para prestar esclarecimentos sobre o grupo focal, além de dirimir dúvidas a respeito. O participante pode acessar os dados da pesquisa e será respeitado em seus valores, hábitos e costumes. A pesquisa não traz benefícios diretos ao participante, mas, por outro lado, pode contribuir para o aprimoramento da formação profissional na atuação em escolas de Educação Infantil, além de contribuir para possíveis reflexões sobre a temática e contribuir com os processos educacionais na escola.

3. GARANTIA DE SIGILO: Os dados da pesquisa serão publicados/divulgados em livros e/ou revistas científicas. Asseguramos que a sua privacidade será respeitada e o seu nome ou qualquer informação que possa, de alguma forma, a (o) identificar, será mantida em sigilo. A pesquisadora responsável se compromete a manter os dados da pesquisa em arquivo, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa.

4. LIBERDADE DE RECUSA: a sua participação neste estudo é voluntária e não é obrigatória. Você poderá se recusar a participar do estudo ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar. Se desejar sair da pesquisa você não sofrerá qualquer prejuízo.

Endereço: Campo de São Cristóvão nº 177, prédio da Pró-Reitoria de Pós-Graduação,
Pesquisa, Extensão e Cultura (PROGPEC), sala 202-B – São Cristóvão –
Rio de Janeiro, CEP 29921-903
TEL: 21 3891-0020 – Email: cep@cp2.g12.br
Site : <http://www.cp2.g12.br/blog/cepcpii/>



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
COLÉGIO PEDRO II
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP/CPH



Página 1 de 2

5. **CUSTOS, REMUNERAÇÃO E INDENIZAÇÃO:** a participação neste estudo não terá custos adicionais para você. Também não haverá qualquer tipo de pagamento devido a sua participação no estudo. Fica garantida indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, nos termos da Lei.

6. **ESCLARECIMENTOS ADICIONAIS, CRÍTICAS, SUGESTÕES E RECLAMAÇÕES:** você receberá uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e a outra ficará com o pesquisador. Caso você concorde em participar, as páginas serão rubricadas e a última página será assinada por você e pelo pesquisador. O pesquisador garante a você livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências. Você poderá ter acesso à pesquisadora Cíntia Ramos de Pinho Barreto Magalhães Vieira pelo telefone (21) 968561764. Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Colégio Pedro II (CEP/CPH), situado no Endereço: Campo de São Cristóvão nº 177, prédio da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura (PROPGPEC), sala 202-B – São Cristóvão – Rio de Janeiro, CEP 29921-903, pelo telefone: 21 3891-0020 ou pelo e-mail: cep@cp2.g12.br

CONSENTIMENTO

Eu, _____ li e concordo em participar da pesquisa.

| | |
|-------------------------------|-------------------|
| Assinatura do(a) participante | Data: ___/___/___ |
|-------------------------------|-------------------|

Eu, Cíntia Ramos de Pinho Barreto Magalhães Vieira, obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido do(a) participante da pesquisa.

| | |
|---------------------------------|-------------------|
| Assinatura do(a) pesquisador(a) | Data: ___/___/___ |
|---------------------------------|-------------------|

Endereço: Campo de São Cristóvão nº 177, prédio da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura (PROPGPEC), sala 202-B – São Cristóvão – Rio de Janeiro, CEP 29921-903
TEL: 21 3891-0020 – Email: cep@cp2.g12.br
Site : <http://www.cp2.g12.br/blog/cepcpii/>

Página 2 de 2

APÊNDICE F – FORMULÁRIO DE AVALIAÇÃO DO CURSO DE EXTENSÃO

16/09/2024, 06:32

Formulário de avaliação do Curso de Extensão - GÊNERO E EDUCAÇÃO INFANTIL: CAMINHOS E EXPERIÊNCIAS

Formulário de avaliação do Curso de Extensão - GÊNERO E EDUCAÇÃO INFANTIL: CAMINHOS E EXPERIÊNCIAS

CURSO DE EXTENSÃO - GÊNERO E EDUCAÇÃO INFANTIL: CAMINHOS E EXPERIÊNCIAS

Prezada participante,

sua opinião é muito importante para nós! Por favor, responda às perguntas abaixo.

* Indica uma pergunta obrigatória

1. E-mail *

2. NOME (OPCIONAL)

3. Qual foi seu nível de satisfação geral com o curso? *

Marcar apenas uma oval.

- Muito satisfeita
- Satisfeita
- Indiferente
- Insatisfeita
- Muito insatisfeita

16/09/2024, 06:32

Formulário de avaliação do Curso de Extensão - GÊNERO E EDUCAÇÃO INFANTIL: CAMINHOS E EXPERIÊNCIAS

4. O curso atendeu às suas expectativas em relação aos temas abordados sobre gênero? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim, totalmente
- Sim, parcialmente
- Não
- Não sei avaliar

5. Como você avalia a relevância dos conteúdos teóricos apresentados (por exemplo, Scott * e Louro) para sua prática pedagógica?

Marcar apenas uma oval.

- Muito relevante
- Relevante
- Pouco relevante
- Irrelevante

6. Você considera que o curso contribuiu para sua compreensão sobre como as práticas * docentes influenciam a construção de identidades de gênero na Educação Infantil?

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não
- Parcialmente

16/09/2024, 06:32

Formulário de avaliação do Curso de Extensão - GÊNERO E EDUCAÇÃO INFANTIL: CAMINHOS E EXPERIÊNCIAS

7. Levando em consideração o papel multiplicador do exercício docente, na perspectiva de reflexões sobre igualdade de gênero no ambiente escolar, de que forma o curso contribuiu para a sua formação continuada? *

8. O que mais chamou sua atenção nas reflexões e debates sobre gênero ao longo do curso? *

9. De que forma você acredita que o curso pode impactar suas práticas pedagógicas na Educação Infantil? *

10. Você pretende utilizar as estratégias e propostas discutidas no curso para promover a igualdade de gênero em sua sala de aula? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não
- De forma parcial

16/09/2024, 06:32

Formulário de avaliação do Curso de Extensão - GÊNERO E EDUCAÇÃO INFANTIL: CAMINHOS E EXPERIÊNCIAS

11. Se você escolheu a opção SIM, na pergunta anterior, quais estratégias e/ou propostas você utilizaria? *

12. O que você mais gostou no curso? *

13. O que poderia ser melhorado? *

14. Você recomendaria este curso a outros docentes da Educação Infantil? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não
- Talvez

16/09/2024, 06:32

Formulário de avaliação do Curso de Extensão - GÊNERO E EDUCAÇÃO INFANTIL: CAMINHOS E EXPERIÊNCIAS

15. Deixe aqui suas sugestões e comentários adicionais.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários