

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE**



LARA MIRLEY SANTIAGO LOPES

**A EDUCAÇÃO DOS CORPOS DE MENINOS E MENINAS NA EDUCAÇÃO  
INFANTIL**

**BRASÍLIA - DF**  
**2021**

Lara Mirley Santiago Lopes

**A EDUCAÇÃO DOS CORPOS DE MENINOS E MENINAS NA EDUCAÇÃO  
INFANTIL**

Trabalho de conclusão de curso apresentado como requisito para a obtenção do título de licenciada em Pedagogia à banca examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, sob a orientação da Professora Dr<sup>a</sup>. Monique Aparecida Voltarelli.

**BRASÍLIA - DF  
2021**

## **A EDUCAÇÃO DOS CORPOS DE MENINOS E MENINAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

**Lara Mirley Santiago Lopes**

**Trabalho Final de Curso apresentado à comissão examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília como requisito parcial para a obtenção do grau de licenciatura em Pedagogia, sob a orientação da Profª. Drª. Monique Aparecida Voltarelli**

### **BANCA EXAMINADORA**

---

**Profª. Drª. Monique Aparecida Voltarelli - Orientadora**  
**Departamento de Métodos e Técnicas/ MTC**  
**Faculdade de Educação/FE/UnB**

---

**Profª. Drª. Etienne Baldez Louzada Barbosa**  
**Departamento de Métodos e Técnicas/ MTC**  
**Faculdade de Educação/FE/UnB**

---

**Prof. Dr. Flávio Santiago**  
**Instituto Federal do Mato Grosso**

**BRASÍLIA - DF**  
**2021**

## **AGRADECIMENTOS**

Primeiramente, agradeço a Deus pela minha vida e pela vida da minha família. Por todas as oportunidades na minha vida, e por ter me dado forças pra continuar frente a todas as dificuldades, a trajetória, desde o início da graduação, até o fim deste trabalho não foi fácil, mas Deus me ajudou a superar as adversidades.

Agradeço ao meu pai, Vladimir, e minha mãe, Rosimeire, pelo incentivo durante toda a minha vida, pelo suporte, por todas as orientações durante a minha vida e por tudo o que me ensinaram. Aos meus irmãos, Ana Júlia e João Felipe, por ouvirem todas as minhas lamentações, felicidades e tristezas, me dando apoio emocional imensurável, e as minhas irmãs menores, Luana e Camille, que sempre me animaram e me distraíram quando eu precisei.

Agradeço à minha orientadora, Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Monique Aparecida Voltarelli, por toda a paciência com as minhas falhas, por todos os ensinamentos e correções ao longo deste trabalho. Obrigada por todo o comprometimento, você é uma professora admirável, muito atenta e disposta a ajudar.

Agradeço a todos os professores da Faculdade de Educação, que foram essenciais para a minha formação acadêmica, por todo o conhecimento compartilhado. Muitos foram professores extremamente atentos, preocupados e que fizeram toda a diferença para a minha jornada como aluna da graduação.

Agradeço a todos os professores que já passaram pela minha vida e que me fizeram ter certeza do meu lugar no mundo, e de que isso era o que eu queria pela minha vida. Obrigada por terem feito a diferença para mim.

Agradeço aos meus amigos, por compreenderem a minha ausência em diversos momentos e também por todo o apoio emocional. Por fim, agradeço a todas as pessoas que impactaram a minha vida de alguma forma, pois mesmo as menores decisões advindas desses encontros me trouxeram até este momento.

## **A EDUCAÇÃO DOS CORPOS DE MENINOS E MENINAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

O presente trabalho buscou localizar perspectivas sobre as relações de gênero e educação dos corpos infantis nas percepções científicas do campo da educação infantil a partir da plataforma SciELO. Para atingir esse objetivo, procurou-se verificar como o gênero tem sido discutido nas produções científicas, identificar quais problemáticas estão relacionadas ao gênero na educação infantil e a categorizar produções contidas na plataforma SciELO, a fim de compreender como essa temática tem sido discutida no campo científico. Para isso, foram trazidos elementos que facilitem a compreensão de como os corpos das crianças são educados com base em uma perspectiva de gênero, quais são as práticas na educação infantil que diferenciam meninos e meninas e como a educação infantil corrobora para a manutenção dessas práticas. Foi realizado um estudo exploratório a fim de localizar publicações dedicadas ao tema entre os anos 2000 e 2020. Com o total de 24 publicações obtidas para compor o corpus desta pesquisa, a categorização dessas produções resultou em um agrupamento de três temáticas principais: 1) Brincadeiras e relações de gênero; 2) Práticas docentes; e 3) Perspectivas educacionais e institucionais. A partir dessa investigação, observou-se como a diferenciação dos corpos masculinos e femininos das crianças na educação infantil implicam em diferenças na socialização nos ambientes educativos. Com isso, identificou-se a agência das crianças nesse processo de socialização, e também a função da educação infantil. Observaram-se também como as práticas docentes impactam as crianças, seja através de gestos, afetos e falas. Portanto, esse trabalho possibilitou a visualização das principais exposições científicas relacionadas à temática.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Infantil; Gênero; Educação dos Corpos; Sociologia da Infância.

## **THE EDUCATION OF BOYS AND GIRLS BODIES IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION**

This work sought to locate perspectives on gender relations and children's bodies education in the scientific perceptions of the early childhood education field from the SciELO platform. To achieve this goal, the present work seeks to verify how gender has been discussed in scientific productions, to identify which issues are related to gender in early childhood education and categorize productions contained in the SciELO platform, in order to understand how this theme has been discussed in the scientific field. For this, elements were brought to facilitate the understanding of how children's bodies are educated based on a gender perspective, what are the practices in early childhood education that differentiate boys and girls, and how early childhood education supports the maintenance of these practices. An exploratory study was carried out in order to locate publications dedicated to the theme between the years 2000 and 2020. With a total of 24 publications obtained to compose the corpus of this research, the categorization of these productions resulted in a grouping of three main themes: 1) Play and gender relations; 2) Teaching practices; and 3) Educational and institutional perspectives. From this investigation, it was observed how the differentiation of male and female bodies of children in early childhood education implies differences in socialization in educational environments. Thus, the agency of children in this socialization process was identified, as well as the role of early childhood education. It was also observed how teaching practices impact children, whether through gestures, affections and speeches. Therefore, this work enabled the visualization of the main scientific exhibitions related to the theme.

**Key words:** Early Childhood Education, Gender, Bodies Education; Sociology of Childhood.

## SUMÁRIO

<b>MEMORIAL</b>	<b>8</b>
<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>11</b>
<b>CAPÍTULO 1 - A EDUCAÇÃO DOS CORPOS DAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL</b>	<b>14</b>
1.1 A educação dos corpos das crianças na perspectiva de gênero	17
1.2 Práticas que diferenciam meninos de meninas	20
<b>CAPÍTULO 2 - GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL</b>	<b>25</b>
2.1 A função da Educação Infantil	28
2.2 Gênero e as políticas da Educação Infantil	31
<b>CAPÍTULO 3 - PERSPECTIVAS SOBRE O GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL A PARTIR DAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS</b>	<b>35</b>
3.1 Brincadeiras e Relações de Gênero	39
3.2 Práticas Docentes	41
3.3 Perspectivas educacionais e institucionais	43
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>48</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	<b>52</b>
<b>PRODUÇÕES ANALISADAS PLATAFORMA SCIELO</b>	<b>55</b>

## MEMORIAL

Nasci em Brasília, no dia 04 de novembro de 1998. Minha trajetória acadêmica no decorrer da vida é marcada por vários momentos que considero cruciais para que eu escolhesse os caminhos que gostaria de seguir. A primeira memória, e que meu pai sempre faz questão de lembrar, é do meu interesse enquanto ele lia um livro em casa. Nesse momento, com apenas três anos, comecei a aprender com meu pai sobre as vogais e ele me ensinou o que era a letra “a” através de um livro da Agatha Christie, que curiosamente escreve um dos meus gêneros favoritos atualmente. Através desses relatos familiares também sei que desde muito pequena sempre quis frequentar a escola, mesmo quando meus pais não achavam que era necessário.

Frequentei a mesma instituição nos primeiros cinco anos escolares da minha vida e tenho duas memórias marcantes dessa época. A primeira foi de receber uma medalha por ler muitos livros emprestados pela escola. A segunda foi a formatura do Jardim III, para marcar o final da educação infantil, ocasião em que fui escolhida para ler um texto antes de todas as crianças entrarem e se sentarem. O gosto pela leitura sempre foi um ponto muito forte para mim e meus pais sempre incentivaram isso. Recordo claramente de quando meu pai me ensinou a utilizar o dicionário para procurar o significado de palavras que eu encontrava nos livros e ainda não conhecia.

No restante do Ensino Fundamental I acabei mudando de escola três vezes, e pela primeira vez comecei a estudar em escola pública. Nessa época fiquei em primeiro lugar em um concurso de soletração, mesmo com a vergonha de falar em público na escola. Além de tudo isso, quando criança gostava muito de frequentar as escolas em que minha tia era professora, no entanto, quando me perguntavam qual profissão eu queria ter quando crescesse, sempre respondia cientista.

O Ensino Fundamental II foi a época em que o ambiente escolar foi mais frustrante para mim, no 6º ano voltei a estudar em escola particular, mas não foi uma experiência boa. Mesmo voltando para a escola pública no 7º ano, não me sentia motivada a estudar e meus pais começaram a me cobrar, pois minhas notas começaram a cair. Também foi a época que comecei a estudar inglês e percebi que eu tinha muito interesse em idiomas. Comecei a pensar em ser professora desse idioma e ter uma metodologia parecida com aquela do curso de inglês, porém aplicada na escola regular.

O Ensino Médio foi uma época que trouxe mais esclarecimento para mim, principalmente em relação aos caminhos que iria seguir futuramente. Continuei estudando na



rede pública, dessa vez em um colégio com turno integral. Optei por entrar no processo seletivo dessa escola principalmente pela oportunidade de cursar um curso técnico integrado ao Ensino Médio. Foi uma experiência importante para que eu conseguisse identificar as áreas que eu gostava e não gostava. Uma das disciplinas para os três anos era Iniciação Científica, então tive a oportunidade de aprender a elaborar um projeto de pesquisa da área do meu interesse, onde aprendi bastante sobre escrita científica. O meu primeiro projeto foi justamente na área da educação, sobre TDAH. Depois disso, elaborei mais dois projetos, um em cada ano, mas estes eram na área da psicologia. A escola em que estudei tinha projetos e disciplinas excelentes, que fizeram muita diferença na minha vida acadêmica.

Esse conjunto de experiências e as aulas com um professor de Filosofia que eu estimava muito me fizeram ter interesse pela licenciatura. Eu tinha receio, principalmente por saber como é difícil ser um professor no Brasil, porém comecei a pesquisar sobre os cursos de licenciatura que me agradavam. Acabei me interessando por Filosofia e Pedagogia nessa época, onde decidi pela Pedagogia. Me sentia muito insegura no começo, no entanto, ao cursar os dois primeiros semestres entendi que tinha escolhido o curso certo.

Ao longo dos semestres comecei a desbravar as minhas possibilidades. Cursei as disciplinas de Educação de Adultos, Classe Hospitalar, Educação Matemática, entre várias outras, buscando uma área que me encantasse. Quando cursei a disciplina de alfabetização comecei a me interessar por essa faixa etária e achei que a escolheria para continuar. Contudo, no semestre seguinte cursei a disciplina de Educação Infantil e descobri que me despertava muito mais o interesse. Com isso, comecei a procurar as disciplinas de Projeto 3 e 4 relacionadas à essa temática e ingressei neles para me aprofundar na pesquisa e na prática nas instituições de educação infantil.

Ao mesmo tempo em que buscava o que me despertava interesse, precisei procurar um estágio remunerado e fui selecionada pela Secretaria do Tesouro Nacional para ser estagiária do Tesouro Educacional. Foi uma experiência rica onde pude auxiliar no desenvolvimento do projeto “Em Busca do Tesouro”, que objetiva ensinar educação fiscal no Ensino Fundamental I. No fim de 2019 ingressei em outro estágio remunerado, dessa vez na creche do Ministério da Saúde. Essa foi a minha primeira experiência com crianças entre seis meses e três anos, e foi onde comecei a pensar sobre as crianças nesse espaço e, principalmente, nos aspectos das relações de gênero que ocorrem dentro da creche. Com a observação das práticas das educadoras nessa creche surgiram as inquietações a respeito das experiências das crianças. Percebi que as docentes e auxiliares passavam mais tempo embelezando as meninas, e que os

brinquedos eram distribuídos para as crianças de acordo com o seu gênero. Frente a isso, surgiu a vontade de buscar mais sobre o tema.

Todas essas vivências acadêmicas e advindas da vida pessoal me trouxeram até esse momento, onde escolhi pesquisar a educação infantil, para compreender essas questões que me intrigaram na prática pedagógica. Quanto às perspectivas para o futuro, a intenção é continuar pesquisando sobre a educação infantil e trazer contribuições para o campo, me especializando na área, além da profunda vontade de atuar em sala com as crianças.

## INTRODUÇÃO

O campo da Sociologia da Infância tem colaborado para que as crianças na educação infantil sejam compreendidas como atores sociais e produtoras de cultura. As crianças constroem as culturas infantis principalmente pela apropriação de elementos do mundo adulto, forma utilizada também para compreender essa cultura mais ampla (MARQUES, 2017). A ideia de que as crianças são produtoras de cultura se opõe justamente aos ideais de que as crianças são passivas, receptoras e dependentes dos valores e normas impostos pelos adultos. As culturas infantis<sup>1</sup> são constituídas pelas produções culturais das crianças, pelos processos de representação e pelas ações dotadas de sentido (SARMENTO, 2007).

As culturas da infância expressam a cultura da sociedade em que está inserida, mas de forma diferente da cultura dos adultos, e concomitantemente espalham formas exclusivas das crianças de se entender, representar e simbolizar o mundo em que estão inseridas (SARMENTO, 2004). Corsaro (2003, apud BARBOSA, 2014) apresenta dois conceitos significativos para a compreensão das culturas infantis, que são as culturas de pares e a reprodução interpretativa. Os grupos de pares são grupos de crianças com idades aproximadas que estabelecem relações cotidianas nos espaços ou atividades onde se encontram. As culturas de pares são “[...] um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e interesses que as crianças produzem e compartilham na interação com seus pares” (CORSARO, 2009a, p. 32, apud BARBOSA, 2014, p. 656). Essas culturas de pares são construídas no coletivo e se relacionam com as culturas mais amplas. A reprodução interpretativa trata das dinâmicas de socialização das crianças. Essas crianças produzem e participam de suas culturas de pares se apropriando de elementos do mundo adulto e fazendo com que esses elementos tomem forma e atendam às suas necessidades infantis. “[...] As crianças não apenas internalizam a cultura, mas contribuem ativamente para a produção e a mudança cultural. Significa também que as crianças e suas infâncias são afetadas pelas sociedades e culturas das quais são membros” (CORSARO, 2009a, p. 31, apud BARBOSA, 2014, p. 656). Dessa forma, o mundo adulto introduz algumas questões presentes no seu cotidiano através da relação com as crianças e das práticas pedagógicas dos educadores na educação infantil.

As infâncias são plurais e se relacionam com a pluralidade das socializações humanas. Todos os humanos são seres plurais desde o princípio. As concepções construídas recentemente de que existem múltiplas identidades sociais e pessoais auxiliam na

---

<sup>1</sup> Florestan Fernandes publicou “As ‘trocinhas’ do Bom Retiro” em 1944, um estudo que marca a inauguração da discussão sobre as culturas infantis no Brasil. Nessa publicação o autor constata a presença de uma cultura infantil constituída por elementos exclusivos das crianças.

compreensão de que a infância não é uma experiência única para todas as crianças, mas uma experiência pessoal e social que é construída e ressignificada o tempo todo. “As crianças não são e não existem como seres abstratos e generalizáveis” (BARBOSA, 2007, p. 1065), desse modo se concebe que a infância é, na verdade, uma experiência heterogênea vivida e experienciada de diversas formas e em diversos espaços e tempos. As diferentes experiências de infância se revelam principalmente por meio de categorias estruturais como classe social, etnia, gênero, religião e etc. “As crianças são capazes de observar, apreender e interpretar rapidamente este tipo de diferenciação social” (BARBOSA, 2007, p. 1066), a infância é uma categoria geracional na qual as contemporaneidades da sociedade, sendo a diversidade e as desigualdades, também marcam presença.

Diante do conhecimento de que não existe uma infância universal ou uma criança universal, e de que a infância é atravessada por variáveis como classe, gênero e etnia, o conceito de gênero demonstra que também não existe um conceito universal de homem ou de mulher. Com isso, gênero e infância emergem como uma importante categoria de análise social (MARCHI, 2011). Ainda de acordo com Marchi (2011, p. 398) “a infância é atravessada, no campo social, pelas relações assimétricas de poder e ação entre adultos e crianças e, no campo científico, pela perspectiva adultocêntrica e predominantemente masculina do conhecimento”.

À vista disso, é relevante compreender como são tratadas as relações de gênero na educação infantil. O problema de pesquisa está ligado à diferenciação de corpos masculinos e femininos, que implicam em diferenças na socialização das crianças desde que são introduzidas nos ambientes educativos e acabam perpetuando valores sexistas até a vida adulta. Buscou-se então localizar perspectivas sobre gênero nas percepções científicas do campo da educação infantil a partir da plataforma Scientific Electronic Library Online (SciELO) através da verificação de como gênero e infância tem sido discutido nas produções científicas, identificação das problemáticas relacionadas ao gênero na educação infantil e da categorização das produções a partir de uma pesquisa no banco de dados da SciELO, a fim de compreender como essas publicações têm discutido a temática.

Este estudo exploratório utilizou uma metodologia qualitativa e caminhou de modo que se dividiu em dois momentos. O primeiro está voltado para o levantamento bibliográfico do tema, buscando referências para a construção do trabalho. Recorreu-se então à pesquisa no Repositório da UnB, para conhecimento dos trabalhos produzidos na Universidade de Brasília com foco nesse assunto; à plataforma Scientific Electronic Library Online (SciELO), para identificação de artigos publicados; e também à plataforma da Coordenação de

Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), identificando teses e dissertações produzidos com base nessa temática.

O segundo momento foi a pesquisa de produções na plataforma Scientific Electronic Library Online (SciELO), a fim de localizar e categorizar as produções da temática nos últimos 20 anos, buscando compreender como a discussão do tema tem sido feita nos últimos anos. A escolha da plataforma SciELO para a busca dos dados se deu principalmente pela importância dessa base de dados para o cenário científico e a visibilidade e disponibilidade dos artigos publicados.

Diante disso, o trabalho é subdividido em três capítulos. O primeiro tem como título “A educação dos corpos das crianças na educação infantil”, buscando apresentar e discutir a função da educação e os conceitos de educação dos corpos na educação infantil baseando-se na perspectiva de gênero. O segundo, “Gênero na educação infantil”, busca discutir o que os pesquisadores da área dizem e o que traz a legislação brasileira que trata da educação infantil. O terceiro capítulo, intitulado “Perspectivas sobre o gênero na educação infantil a partir das produções científicas”, busca categorizar e analisar as publicações sobre o tema encontradas na plataforma SciELO.

## **CAPÍTULO 1 - A EDUCAÇÃO DOS CORPOS DAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9.394 de 1996, a educação infantil é a primeira etapa da educação básica e “tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.” (BRASIL, 1996). As crianças até três anos frequentam creches, e, entre quatro e cinco anos, a pré-escola. Essa primeira etapa da educação marca o início do convívio das crianças em um ambiente social diferente do ambiente familiar, onde são proporcionadas as primeiras relações das crianças com um mundo com várias regras e valores sociais já definidos (FINCO, 2010b). É aqui também que as crianças passam a experienciar o convívio com outras crianças, e:

É nessa relação singular que o protagonismo da criança ganha destaque e que a potencialidade do convívio, em suas diversas formas de relações, pode propiciar uma nova interação. Trata-se de um universo com características próprias, voltadas para crianças pequenas. Uma formatação com espaços, tempos, organizações e práticas construídos no seio das intensas relações entre crianças e entre crianças e adultos. (VIANNA; FINCO, 2009, p.270)

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) e a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) ajudaram, nos últimos anos, a consolidar a educação infantil com base no binômio educar e cuidar. Essa concepção compreende o cuidado como algo intrínseco ao processo educativo. No âmbito do educar e cuidar está incluída a educação e o cuidado com os corpos das crianças que frequentam as instituições de educação infantil.

Tratando-se de crianças, a relação com os corpos é extremamente relevante, pois “o corpo é o primeiro lugar de experimentação e comunicação do indivíduo com o meio. Na infância, ele se manifesta antes da própria fala, é pelo corpo que a criança se faz entender e se comunica, por demonstrações físicas e expressões faciais” (KRUG; SOARES, 2016, p. 255). É atribuído às instituições de educação infantil o papel de adequar esses corpos aos valores vigentes na sociedade. Nesse ponto, surge uma função pedagógica importante da educação infantil: fazer com que esses corpos estejam em concordância também com as normativas de gênero vigentes na sociedade.

Gaitán (2006 apud BUSS-SIMÃO et al, 2010) evidencia que, para os autores da sociologia da infância, James, Jenks e Prout, a infância e o corpo sempre estiveram atrelados

ao reducionismo biológico ou ao reducionismo cultural e, desse modo, argumentam que a infância e o corpo “agora necessitam ser estudados como unidade biopsicossocial produzida concomitantemente” (BUSS-SIMÃO et al, 2010, p. 154). Esses autores chamam a atenção para a compreensão de corpo e infância como construção biológica e como construção cultural conjuntamente.

Assim, para esses pesquisadores, deve-se voltar o foco das pesquisas com crianças para o corpo, que está sempre ausente nos trabalhos, e por isso, não se observa a relevância da “corporificação” dos processos ocorridos na vida social dessas crianças, onde a “corporificação consiste no processo gradativo e aprendido de internalização de regras, preceitos, hábitos, por meio do quais certas formas de comportamento tornam-se automáticas porque se acham enraizadas nas práticas corporais” (BUSS-SIMÃO et al, 2010, p. 156). Esse termo corporificação é proposto justamente para se colocar contra os reducionismos culturais e biológicos, de forma que indica a ação ativa das crianças nesse processo: elas reproduzem o que está posto, mas também criam algo novo.

As crianças pequenas têm uma necessidade emocional e sensorial de, nas suas relações, tocar seus corpos e os corpos dos colegas, no entanto, existe um pressuposto civilizador vigente nas instituições de educação infantil de que essa necessidade de tocar os outros, objetos e roupas deve ser contida e as crianças devem aprender a “tocar” apenas com os olhos, podando boa parte do desenvolvimento da dimensão corporal, emocional e sensorial (BUSS-SIMÃO, 2014).

Todas essas questões postas pela educação infantil estão relacionadas à história da educação do corpo, onde, desde Platão, que afirmava que a ginástica era primordial para a formação de um guerreiro-cidadão, e passando pela Idade Média, época em que nasce um controle mais rigoroso sobre os impulsos e emoções, transformando as questões corporais em coisas íntimas (BUSS-SIMÃO, ROCHA, 2007). Com essa trajetória, surge um ideal de que a socialização deve transformar esse corpo em um corpo disciplinado, contido e que atenda aos padrões dos adultos. Assim:

[...] o “crescimento” nas sociedades ocidentais é o processo civilizador individual, a que toda pessoa de curta idade é automaticamente submetida desde os primeiros dias da infância, resultante de um processo civilizador social. Nesse processo, o que distingue a criança do adulto é a prática e o desempenho bem-sucedidos de um controle internalizado e até inconsciente deste sobre o corpo e as suas funções. (BUSS-SIMÃO, ROCHA, 2007, p. 198)

O corpo é um espaço de inscrição da cultura, e isso faz com que a sociedade queira moldá-lo e discipliná-lo. Vianna e Finco (2009, p.268) escrevem que:

O corpo é alvo das práticas disciplinares. Há um aparato instrumental e institucional que busca constantemente discipliná-lo quando busca fugir e escapar, seja por meio de mecanismos repressivos, seja por um discurso que impõe às crianças uma imagem estigmatizada de si mesmas.

O corpo é uma construção social que se desenrola nas relações entre as crianças e entre as crianças e os adultos, consoante a sociedade e a cultura, sendo moldado e modificado de acordo com os critérios culturais (VIANNA; FINCO, 2009). As instituições de educação infantil fazem parte desse aparato institucional de disciplina dos corpos, e por isso os corpos infantis são alvo desses mecanismos. Essas crianças são colocadas em mesas e cadeiras, e ainda que seja permitido brincar, seus corpos são controlados para que permaneçam no mesmo lugar. É a escolarização desses corpos e das brincadeiras (FINCO, 2004)

“A corporalidade é a primeira e principal forma de expressão” (INOUE, 2018, p. 39). É através do corpo que essas crianças pequenas se expressam, contam histórias e vivenciam o mundo, e tudo isso é marcado pela cultura e pelo contexto social (INOUE, 2018). No âmbito da educação infantil os corpos das crianças são disciplinados, moldados e até repreendidos para que fiquem quietos, façam silêncio, formem filas, brinquem apenas na hora desejada e no local desejado, se sentem em cadeiras e ajam conforme as múltiplas necessidades do ambiente da creche e da pré-escola. Não é permitido para as crianças se movimentar de forma livre em todos os espaços. Existe um normal esperado para cada um deles, criando regras do que é proibido e do que é permitido fazer. Existe um espaço pré-determinado para correr e brincar, existe um espaço para formar filas, e existe um espaço para se sentar (ALTMANN; MARIANO; UCHOGA, 2013).

O corpo das crianças “é o primeiro lugar marcado pelo adulto, em que se impõem à conduta dos pequenos os limites sociais e psicológicos” (VIANNA; FINCO, 2009, p. 271). Os corpos das crianças são tratados então com base nessas imposições dos limites sociais e em um determinismo biológico, nos quais os adultos definem como os corpos das crianças devem ser e se portar, partindo das diferenças de gênero e reforçando as características e comportamentos esperados para meninos e meninas (VIANNA; FINCO, 2009).

Uchôga e Prodócimo (2008) afirmam que, no âmbito da Educação Infantil, já existe uma disseminação de controle e de rotina. Desde o começo os educadores tentam incutir nas crianças a concepção de que se movimentar muito é ser desordeiro, e de que o local de fazer bagunça, e de fazer barulho é fora da sala, no pátio ou no parque. A criança precisa se adequar



ao padrão escolar desde a educação infantil. Existe um controle de qual o lugar e qual a hora certa de se movimentar e utilizar o corpo, no entanto, de acordo com as autoras, mesmo esses momentos de utilização do corpo e dos movimentos são controlados e utilizados com alguma intencionalidade pelos educadores. Há uma separação entre corpo e mente na Educação Infantil, que teoricamente não deveria existir, já que não se tem disciplinarização da aprendizagem nessa etapa da educação básica.

Com isso, é perceptível que, socialmente, foi atribuída à educação infantil a função de disciplinar e civilizar os corpos. Com suas práticas diárias e gestos perante as crianças, essa etapa da educação passa a reforçar e perpetuar, mesmo que inconscientemente, formas de controle dos corpos infantis, e consequentemente “formas de ser e de agir dos meninos e meninas que estão na educação infantil.”(KRUG; SOARES, 2016, p. 255).

### **1.1 A educação dos corpos das crianças na perspectiva de gênero**

O conceito de gênero foi empregado pelos estudos feministas como diferente de sexo, para que se pudesse evitar o determinismo biológico existente nos termos sexo e diferença sexual, articulando também sobre o caráter social das especificidades baseadas no sexo (SCOTT, 1995). O gênero foi então ressignificado de forma que indique as construções sociais, as ideias criadas socialmente sobre os papéis designados aos homens e às mulheres, passando então a ser usado de forma relacional, pois é através das relações sociais que se constrói gênero (LOURO, 1997). Desse modo, as questões biológicas de diferença entre os sexos não são a parte mais importante dessa construção, sendo apenas uma pequena parte de um processo amplo e complexo de produção de diferenças (ALTMANN; MARIANO; UCHOGA, 2013).

Tratando-se de crianças, a categoria gênero é constantemente utilizada pelos adultos, fazendo parte das relações dessas crianças desde o âmbito familiar, e se estendendo ao âmbito institucional. É uma categoria extremamente útil para dividir classificar, separar ou juntar as crianças e por essa razão passa a ser indispensável na educação infantil, sendo mais utilizada que a segmentação racial ou social (THORNE, 1993, apud, BUSS-SIMÃO, 2013a)

Tendo em vista a compreensão do gênero como algo socialmente construído e como resultado das ações e relações sociais, é possível visualizar como os corpos das crianças na educação infantil são educados com base em uma perspectiva de gênero, onde existem papéis inerentes aos corpos femininos e masculinos que foram construídos socialmente. Em consequência desses papéis, meninos e meninas recebem uma educação diferente, ainda que

se trate da mesma família ou da mesma sala em uma instituição de educação infantil. Essa educação diferente se apresenta, sobretudo, nas interações que surgem dos adultos - pais, avós, professores - e que se apresentam invisíveis, de certa forma (VIANNA; FINCO, 2009).

Vianna e Finco (2009) frisam que a vivência proporcionada pela educação infantil para as crianças têm o potencial de ser considerada “um rito de passagem contemporâneo que antecipa a escolarização, por meio da qual se produzem habilidades” (VIANNA; FINCO, 2009, p.272). É um processo bastante rigoroso de feminilização e masculinização dos corpos, nos quais se percebe que os padrões da sociedade acabam por controlar os movimentos dos corpos, os sentimentos e as habilidades desenvolvidas por esses meninos e meninas.

A educação dos corpos infantis vai além da disciplina que repreende o que foge da norma, indo de encontro também ao que é esperado para o feminino e para o masculino. Desse modo, as crianças são moldadas e disciplinadas conforme essas expectativas. Enquanto as meninas têm sua agressividade reprimida, os meninos têm seus sentimentos reprimidos. Enquanto uma menina ajuda a limpar, um menino ajuda a carregar objetos. As ações valorizadas para uma menina não são as mesmas valorizadas para um menino, seja na família, seja no ambiente educativo (VIANNA; FINCO, 2009).

De acordo com Moreno (1999), as crianças chegam à escola já cientes de seu papel com base na sua identidade sexual, ainda que não entendam bem o que significa esse conceito e qual a relevância disso para as suas vidas. Cabe à escola então, esclarecer para essas crianças o que significa ser menino e o que significa ser menina, principalmente no sentido de como devem se portar conforme seu gênero. Contudo, esse esclarecimento não será feito com clareza e sim de forma implícita, subentendendo que as diferenças entre os gêneros são tão óbvias que não precisam ser explicadas e nem legitimadas, apenas replicadas.

É relevante entender como esse processo de aprendizado e de internalização do gênero acontece com as crianças pequenas para assimilar o que é determinante e como isso impacta nas relações entre as próprias crianças e com os adultos. São apontados dois pontos nesse processo, “a adoção de uma identidade de gênero [...], a negociação de posicionamento das noções de gênero” (JORDAN, 1995, apud BUSS-SIMÃO, 2013b, p. 180). Indica-se que, em média, entre os dois e três anos as crianças já conseguem se identificar como pertencentes a um gênero, sendo o sexo e a idade as duas primeiras classificações de identidade aprendidas pelas crianças. Nesse ponto surge a segunda etapa apontada, na qual as crianças conseguem se identificar como pertencentes a um gênero, mas não conseguem entender as implicações desse pertencimento, sem saber quais são os comportamentos adequados a esse pertencimento (BUSS-SIMÃO, 2013b).

Ainda segundo Buss-Simão (2013b), as formas como as crianças constroem gênero na educação infantil não estão relacionadas a algo tipicamente biológico ou social, e sim “do confronto e do jogo em ações, que são múltiplas, complexas, contraditórias e dinâmicas” (BUSS-SIMÃO, 2013b, p. 181). Em função de todas essas contradições do pertencimento ao gênero, as crianças acabam por reproduzir e ressaltar os estereótipos de gênero, ou então os desafiam e rejeitam, principalmente por que isso não se dissocia das outras categorias que permeiam as relações entre pares como etnia, idade e classe social.

Finco (2004) chama a atenção para a escola, que tem um papel primordial na separação de homens e mulheres, evidenciando padrões de comportamento desejados, castrando os corpos e construindo um ideal de masculino e feminino. Os professores e as professoras têm uma ação significativa nesse processo, mesmo que sutil. As diferenças nas interações e no uso da linguagem demonstram essa sutileza. Silva (1999 apud FINCO 2004) aponta que as diferenças de desempenho escolar entre homens e mulheres têm relação com as expectativas de professores quanto ao comportamento ideal para cada sexo. Das meninas é esperado o interesse pelos estudos e a dedicação, dos meninos é esperado dispersão e agitação. Posto isso, é evidente que os professores e as professoras se apropriam de diversos dos estereótipos de gênero para idealizar ou explicar os comportamentos das crianças, e também para fundamentar a visão de um bom aluno ou de uma boa aluna. Um bom aluno é inteligente, curioso, bem humorado e danado. Uma boa aluna é submissa, calada, observadora e não questiona.

Para Finco (2004) são adotados mecanismos muito sutis para produzir feminilidade e masculinidade nos corpos infantis. A forma como, desde muito cedo, meninas são sempre elogiadas por andarem perfumadas, bem arrumadas e bem penteadas, com cabelos longos e acessórios, e como muitos dos brinquedos destinados a meninas objetivam a manutenção dessa beleza, atribuindo um poder estético a esses corpos que só é atribuído às mulheres. Finco (2004) aponta ainda que na perspectiva da sociedade, o corpo deve evidenciar as identificações de gênero, raça e sexualidade. Entretanto, quando um corpo infantil não se encaixa nas identidades pré-determinadas causa estranhamento e angústia para as professoras e professores. Se uma menina prefere brincar com os meninos ou de brincadeiras consideradas masculinas, ou se um menino prefere brincar de brincadeiras femininas se torna motivo de preocupação e desconforto para os educadores. Os comportamentos infantis baseiam a leitura da identidade dessas crianças pelas professoras e professores.

No âmbito escolar, sentidos, gestos e movimentos são produzidos e incorporados por meninas e meninos, passando a fazer parte de seus corpos. A escola sempre delimitou os

espaços e o que cada indivíduo pode ou não fazer, instituindo, separando e comunicando qual o lugar do menino e qual o lugar da menina. Assim as marcas da escolarização são introduzidas nos corpos dos sujeitos. No decorrer da trajetória educativa, meninas são incentivadas a evitar jogos ou práticas consideradas agressivas, com a justificativa de que elas são frágeis e podem se machucar. Dessa forma, meninas são incitadas desde a infância a desenvolver e se apropriar de um espaço corporal extremamente limitado, com uma ideia de que seus corpos precisam ser protegidos e criando uma “timidez corporal” (SCRATON, 1992, apud LOURO, 1997).

Ainda em relação à timidez corporal desenvolvida pelas meninas, Altmann, Mariano, e Uchoga (2013), descrevem como as suas observações etnográficas na Educação Infantil levaram à constatação de que as meninas se movimentam menos do que os meninos, e que seguem mais as regras de bom comportamento colocadas pelos adultos. De acordo com as autoras, as meninas se interessam menos pelas aulas de Educação Física e seus movimentos e atitudes corporais se diferenciam muito dos meninos. Seguindo a concepção de Louro (1997), é perceptível que as meninas são incitadas a se apropriar de um espaço corporal diferente dos meninos desde cedo, perpetuando ao longo de suas vidas os ideias de que elas são mais frágeis e naturalmente desinteressadas em atividades corporais mais livres ou consideradas mais agressivas.

## **1.2 Práticas que diferenciam meninos de meninas**

A interação e a brincadeira são os eixos norteadores do currículo e das propostas pedagógicas das instituições de educação infantil, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009). O brincar é uma prática diária da educação infantil, nesses momentos as crianças podem utilizar brinquedos, e podem também brincar de forma livre ou direcionada pelos educadores, interagindo com seus pares. No entanto, esse momento que parece não ter nenhuma carga de diferenciação entre os meninos e as meninas, pode carregar algumas marcas.

Os brinquedos oferecidos pelos professores às crianças sempre carregam intenções e simbologias. Existem sempre expectativas do comportamento que é desejado para a menina e para o menino, que se fazem presentes principalmente nos momentos de brincadeira. Contudo, essa diferenciação embasada no biológico e natural, acaba por oferecer vivências muito diferentes para os corpos das crianças (VIANNA; FINCO, 2009). Enquanto se tem uma expectativa de que as meninas prefiram brincadeiras mais calmas, espera-se também que os

meninos brinquem de forma que gastem mais energia. O modo como se oferecem esses brinquedos na educação infantil pode consistir em uma manipulação da brincadeira, uma educação do corpo. Não existe uma escolha advinda das características biológicas, e sim uma construção social e histórica (FINCO, 2004).

O momento em que as crianças escolhem os brinquedos de forma livre também carrega as marcas do que é esperado para o feminino e o masculino desde o nascimento das crianças. Meninos tendem a escolher carrinho, animais e a brincar de correr, de lutar. Enquanto isso, as meninas tendem a escolher bonecas, brincar de casinha, cuidar dos bebês e brincar com tom de voz mais baixo e sentadas no chão. Desse modo se constrói uma expectativa sobre os corpos dessas crianças mesmo em momentos como esses, destaca-se assim que

[...] nas corporalidades das meninas e dos meninos que vão sendo construídas para dar conta das expectativas de comportamento e posicionamento social de cada gênero, onde as meninas e mulheres deverão zelar pelo espaço doméstico e dos cuidados, e os meninos e homens trabalharão para desbravar o espaço público da produção e da política. (INOUE, 2018, p.107)

Ainda sobre o brincar livre, Moreno (1999) explica por que as crianças escolhem os brinquedos seguindo o que é esperado para a sua identidade sexual, afirmando que os momentos de brincadeiras livres são justamente os momentos em que as crianças manifestam os “modelos aprendidos de conduta”, que já foram interiorizados antes mesmo de estas crianças ingressarem nas instituições de educação infantil. Os momentos de liberdade se tornam então os momentos em que as crianças são mais restringidas pelas normas de gênero, de forma que:

[...] tivesse “plena liberdade” para identificar-se com os arquétipos que estão destinados a ele em função de seu gênero, mas não para transgredi-los. As meninas têm liberdade para ser cozinheiras, cabeleireiras, fadas madrinhas, mães que limpam seus filhos, enfermeiras, etc., e os meninos são livres para ser índios, ladrões de gado, bandidos, policiais, “super-homens”, tigres ferozes [...] (MORENO, 1999, p. 30)

De acordo com Buss-Simão (2013b), as pesquisas com crianças evidenciam que os meninos sofrem mais com as restrições das normas de gênero. A masculinidade construída para esses meninos faz com que a necessidade de não serem femininos se mostre com muito mais força do que a necessidade das meninas de não serem masculinas. Existe, segundo a autora, uma compreensão na psicanálise de que o medo e a rejeição do que é feminino é uma forma dos meninos de resguardar a sua masculinidade, e existe outra concepção de que a narrativa de guerreiro e de herói faz parte da construção dessa masculinidade. Desse modo,

fica mais evidente que os meninos observam mais suas ações para que não sejam associados ao feminino, temendo a ridicularização ou o questionamento da sua masculinidade (BUSS-SIMÃO, 2013b).

A educação infantil, assim como o ambiente familiar, reforça de forma inconsciente os comportamentos esperados pela sociedade para cada gênero:

Por exemplo, a forma como a família ou a professora conversa com a menina, elogiando sua meiguice ou como justifica a atividade sem capricho do menino. O fato de pedir para uma menina a tarefa de ajudar na limpeza e ao menino para carregar algo já demonstra como as expectativas são diferenciadas. O que é valorizado para a menina não é, muitas vezes, apreciado para o menino, e vice-versa. (VIANNA; FINCO, 2009, p. 272)

Por consequência das expectativas sociais para cada gênero, existem diversas práticas, muitas que passam despercebidas, que diferenciam meninas e meninos. O tratamento dado a cada um, as punições e as recompensas, são atitudes que reforçam como um menino e como uma menina deve se portar. Os momentos e os espaços determinados para as brincadeiras são os que mais evidenciam as divisões de gênero. As brincadeiras de meninas e meninos ficam bem separadas pelas próprias crianças, os meninos ocupam um espaço maior do que o que é ocupado pelas meninas, e além de todas essas características, as próprias crianças não permitiam a brincadeira com o que era designado para o gênero oposto (THORNE, 1993, p.2 apud ALTMANN et. al, 2013, p. 293).

A formação de filas na educação infantil costuma ser separada por filas de meninos e filas de meninas. Segundo Inoue (2018), essa separação pode influenciar a relação das crianças, que ficam sempre separadas de acordo com o gênero, e perpetuar a ideia de que meninos preferem ficar perto de meninos e meninas perto de meninas. Toda a configuração e interação das crianças acaba sendo influenciada, de forma que, ao se sentarem em uma mesa grande ou ao chegarem ao ambiente da biblioteca, as meninas tendem a se sentar juntas por conta das filas divididas.

Além de assimilar como as crianças ingressam nas instituições de educação infantil sabendo o que é gênero e compreendendo seu papel, e como essas instituições reproduzem a construção social do que é adequado para o masculino e para o feminino, se faz muito importante entender como as crianças usam esse conhecimento sobre gênero, que lhes é atribuído tão cedo, nas suas relações com outras crianças e adultos. As crianças geralmente constroem noções de gênero, tanto na relação com adultos quanto com outras crianças, com base no que é visualizado e exteriorizado por si e por outros. Por terem uma visão

estereotipada do que diferencia os gêneros, as crianças buscam no outro ou em si cortes de cabelo, gestos, palavras, comportamentos, roupas e acessórios que reforcem esses estereótipos (BUSS-SIMÃO, 2013b).

As crianças têm seu gênero definido ao nascer, com base na genitália. No entanto, em boa parte das culturas ocidentais essas genitálias são cobertas no cotidiano e consequentemente as crianças buscam em si e no outro outras formas de reconhecer e definir o gênero, como cortes de cabelo, acessórios, gestos e etc. Essas marcas da construção de gênero exteriorizam os atributos de cada gênero e se apresentam por meio dos pronomes, nomes, formas de tratamento, roupas, acessórios e objetos (BUSS-SIMÃO, 2013b).

No âmbito educativo não são apenas as brincadeiras e atributos de gênero que diferenciam os meninos das meninas, e Moreno (1999) chama a atenção para como a linguagem é utilizada para unir ou distinguir essas crianças. Na instituição de educação infantil as palavras meninas e meninos são muito utilizadas para se referir às crianças ou para chamar as crianças. Desse modo, existem momentos em que, no coletivo, todos serão chamados apenas de meninos.

Ainda, segundo Moreno (1999), essa linguagem cria situações de desentendimento por parte das meninas, que podem não entender que a palavra meninos se refere a ambos, ou podem sempre inferir que a palavra refere a ambos, criando situações de repreensão e frustração para essas meninas. Ainda sobre a linguagem, Louro diz (1997, p. 65) “a linguagem não apenas expressa relações, poderes, lugares, ela os institui; ela não apenas veicula, mas produz e pretende fixar diferenças”. Segundo a autora, um dos aprendizados mais consolidados de uma menina nos primeiros anos de escolarização é de que, quando a professora chama pelos meninos, ela deve se sentir incluída. Louro frisa que esse é um aprendizado muito duradouro, visto que é comum ver mulheres se referindo a si mesmas no masculino em algumas situações.

Inoue (2018) expõe que as crianças não têm preferências inatas por brinquedos ou brincadeiras específicas. Elas experimentam a todo o momento novas relações, novas brincadeiras e novas formas de sentir prazer pela vontade que têm de conhecer e de explorar o mundo. Essas crianças convivem com expectativas muito grandes em relação ao gênero, e isso tem papel fundamental na construção das diferenciações entre meninos e meninas. Como as crianças não são passivas nesse processo de socialização, visto que os educadores não exercem um poder absoluto sobre elas, então conseguem encontrar brechas nessas expectativas exercidas sobre elas, e transpor os padrões de gênero que são colocados (FINCO, 2010a).

O uso da linguagem feito pelos educadores na educação infantil delinea os lugares de cada gênero não só através do ocultamento do feminino, mas também através da escolha dos verbos, do uso do diminutivo ou não, dos adjetivos escolhidos e atribuídos às crianças, e das analogias feitas entre os gêneros e as características e comportamentos. Posto isso, Louro (1997) chama a atenção para a importância de se olhar também para o que não é dito, para o que é silenciado.

Santos (2017) aborda a vigilância dos educadores para com os corpos e comportamentos das crianças, trazendo uma situação em que a professora diz que “meninos não choram” a um menino que tinha caído e esboçou desconforto com a situação, imediatamente esse menino se levantou e correu ao ser censurado pela professora. Sem perceber, essa professora reverbera um ideal de que meninos não têm direito à sensibilidade e às emoções. Neste mesmo exemplo, esta professora nega a uma menina a oportunidade de brincar junto com outros meninos. É perceptível a forma como a professora, mesmo que inconscientemente, leva adiante as convicções de que os meninos não podem ser sensíveis e as meninas não podem ser agressivas, e portanto, devem brincar separados e com brincadeiras diferentes.

Essa tendência de que as meninas sejam as mais comportadas e os meninos os mais rebeldes está pautada na construção histórica dos valores morais para a mulher e para o homem, onde as mulheres são consideradas frágeis e, para ser considerada uma “boa moça”, deve ser uma mulher recatada, sua movimentação não é livre. Goellner (2003 apud ALTMANN et. al, 2013) discorre como era comum acreditar que as mulheres não eram aptas a participar de atividades como lutas e esportes por serem naturalmente mais frágeis do que os homens. Assim, sua natureza exigia que a mulher se contivesse no lar, seu espaço privado, para exercer suas características inatas de amparo e complacência.

Em vista de todas as colocações feitas a respeito da educação dos corpos dos meninos e das meninas na educação infantil, é evidente que essas crianças são socializadas de forma diferente e condizente com o seu gênero (VIANNA; FINCO, 2009). Também é notório que essa assimetria na socialização faz com que as meninas e os meninos tenham experiências muito distintas, ou seja, crianças da mesma faixa etária e da mesma sala de referência serão incentivadas ou desencorajadas em certas atividades apenas por conta do seu gênero (LOURO, 1997). Essas asserções a respeito da educação dos corpos são extremamente pertinentes para o campo do gênero e infância, permitindo uma compreensão de como os educadores e a educação infantil impactam nas formas de ser das crianças pequenas (KRUG; SOARES, 2016).



## CAPÍTULO 2 - GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Scott (1995) aborda o gênero como um conceito que pode ser usado como um instrumento analítico, e, concomitantemente, como um instrumento político. Conceito esse que começou a ser utilizado pelas feministas americanas para enfatizar o caráter histórico e social intrínseco às características biológicas. O gênero não se resume às funções ou aos papéis que devem ser designados às mulheres ou aos homens. Já segundo Louro (1997), considerar esse conceito somente como um sinônimo de papéis femininos ou masculinos na sociedade é acatar as regras de modos de se vestir ou agir, postas por determinadas culturas, deixando de problematizar as relações de poder entre homens e mulheres.

O conceito de gênero serve então para discutir “processos de construção do masculino e do feminino socialmente determinados” (SOUZA, 2008, p. 151), em discordância a concepção de que existem feminilidades ou masculinidades universais e imutáveis. Desse modo

a partir da categoria gênero, pode-se realizar a (des)construção das diferenças, hierarquias e formas de dominação de um sobre outro, seja mulher, homem, seja menino, menina. A constituição de cada sujeito deve ser pensada como um processo que se desenvolve ao longo de toda a vida em diferentes espaços e tempos (SOUZA, 2008, p. 151).

Finco (2004) aborda ainda a complexidade da palavra gênero na língua portuguesa. A tradução do termo em inglês *gender*, faz com que em português a palavra tenha diversos significados, sem agregar a especificidade do termo em inglês. A autora reforça que, na língua portuguesa, o gênero foi por muito tempo o termo utilizado para descrever as pessoas baseando-se nas características sexuais, sendo uma classificação totalmente diferente do que foi proposta no idioma original. Por consequência dessa diferença, percebe-se a relevância de se entender o contexto cultural em que a presente categoria analítica foi criada, para que se possa compreender porque ela foi proposta.

Ao salientar que o gênero é construído socialmente, Buss-Simão (2013a) cita o conceito sociológico “fazer gênero”, expondo a ideia de que “o gênero de uma pessoa não é simplesmente um aspecto do que se é, mas, mais especificamente, é algo que se faz, e se faz recorrentemente e em interação com os outros” (2013a, p. 942). Já Sayão afirma que “o gênero inclui o sexo biológico a partir dos valores e atributos que determinada cultura lhe confere e analisa nas construções sociais sobre o masculino e o feminino que são produzidas nas diferentes sociedades” (2003, p. 71). Desse modo, a autora discorre também que o gênero problematiza e desconstrói as formas de dominação entre homens e mulheres naturalizadas na

sociedade.

Todos esses conceitos expressam que o gênero é construído socialmente e, enquanto Louro (1997) discute o gênero e a educação em geral, Daniela Finco (2004; 2010a; 2010b), Márcia Buss-Simão (2013a;2013b), Déborah Tomé-Sayão (2003) e Jane Felipe (1999) escrevem sobre as articulações entre gênero e a educação infantil. Ao discutir a temática, Sayão realça primeiramente a dificuldade de encontrar produções sobre o assunto na época em que escreveu, visto que, normalmente, a palavra gênero, quando associada à educação infantil, sempre é relacionada ao trabalho feminino no magistério, aos estudos da mulher.

Existem marcas socialmente inscritas nos corpos para que se exteriorize o gênero a que a pessoa pertence. Desse modo, as crianças vão aprendendo a reconhecer nos outros e em si mesmas, as marcas que constroem esse gênero, pois “o pertencimento de gênero de uma pessoa é uma qualidade que só pode ser mantida por meio desses objetos culturais sexualmente marcados: vestimentas, linguagem, gestos, atividades etc” (BUSS-SIMÃO, 2013a, p.945). A autora ressalta então, a relevância de se investigar como as crianças vivenciam esse processo de marcação dos corpos e o que acontece nas suas relações cotidianas com outras crianças e com os adultos.

Portanto, Buss-Simão (2013a) ressalta que no âmbito da educação infantil essa noção de posicionamento de gênero envolve diversos elementos culturais, sociais e conhecimentos. O processo de construção de gênero produzido pelas crianças é rico em particularidades, pois

os modos possíveis das crianças construírem e assumirem o gênero não decorrem de uma inerência biológica concreta, nem de uma inerência social abstrata, mas sim porque se confrontam e jogam em ações situadas, as quais são múltiplas, complexas, contraditórias e dinâmicas (BUSS-SIMÃO, 2013a, p. 956).

Daniela Finco (2010a), por sua vez, propõe pensar a infância como uma categoria integrada ao gênero, para que, dessa forma, se possa analisar as relações sociais na educação infantil. Para a autora, "atrelar infância e gênero permite revelar como é que as crianças situadas em contextos sociais, individualmente ou como grupo social, experienciam as possibilidades e os constrangimentos colocados pelos sistemas e estruturas sociais generificados” (FINCO, 2010a, p. 53). A autora (2015) propõe então, uma profunda reflexão e questionamento sobre o peso do caráter biológico na construção das diferenças entre os meninos e meninas, visto que o ponto de vista de que existem diferenças cerebrais inatas entre os sexos ainda perdura na visão de muitas pessoas, “isso pressupõe, por exemplo, indagar a respeito da interferência e do papel da cultura nos processos de socialização e de formação de

meninas e meninos desde suas primeiras experiências de vida em creches e pré-escolas” (FINCO, 2015, p.47).

Finco (2010a) reforça que no âmbito da educação infantil, as crianças são transgressoras das fronteiras que lhe são impostas por uma educação que reproduz as desigualdades de gênero. Apesar de todas as diferenças que são impostas entre as crianças de gêneros diferentes, elas ainda conseguem encontrar muito em comum entre si.

Diferente do que Finco (2010a) apresenta, que é a capacidade de transpor essas barreiras de gênero, Arlete da Costa (2004) traz a educação infantil como um lugar “generificado”, onde se relacionam diariamente meninos e menina, “mas também um espaço onde meninos se relacionam com meninos e meninas se relacionam com meninas, adultos com crianças e adultos com adultos, crianças se relacionam com objetos e também com significados culturais” (COSTA, 2004, p. 16-17). A autora descreve as relações de gênero como muito ricas e complexas, e vão se construindo de diferentes formas

As expressões de gênero fazem parte de um todo – aparecem no jeito de vestir, na postura, no lanche, no banheiro, nas cores das canecas, das escovas de dente ou das toalhas, na roda de histórias, nos desenhos, nas atividades dirigidas e, principalmente, nos momentos de brincadeiras livres, nas falas, entre pares e longe dos olhos da professora, nas brincadeiras de faz-de-conta, nas casinhas e nos esconderijos e também na interação com as professoras e outras funcionárias da instituição. (COSTA, 2004, p.20)

Ao discutir as articulações entre gênero e educação infantil, Ruis e Perez (2017) parafraseiam Vianna e Finco (2009), que trazem a educação infantil como a primeira experiência das crianças em um ambiente educacional, num grupo amplo e com características distintas do ambiente familiar. Além disso, Ruis e Perez (2017, p. 285) ressaltam que o ambiente da educação infantil não é um ambiente neutro, pois “as práticas pedagógicas corroboram para que as identidades sexuais e de gênero esperadas para cada sexo sejam assimiladas pelos/as os/as alunos/as” .

Seguindo esse raciocínio, o ambiente educativo, as regras, a rotina e o tempo na instituição são utilizados de forma que os comportamentos padronizados para meninos e meninas sejam interiorizados de forma natural, colaborando para a difusão dos comportamentos sexistas nas instituições de educação infantil. Desse modo,

a vida cotidiana é perpassada por diversas situações nas quais homens e mulheres adultos/as impõem aos meninos e meninas determinados padrões, comportamentos e regras sociais esperados para cada sexo, levando as

crianças a atingirem expectativas, surgindo a necessidade de serem aprovadas e socialmente aceitas pelo mundo adulto. (RUIS, PEREZ, 2017, p. 286)

Jane Felipe (1999) traz à tona a construção de masculinidades e feminilidades na educação infantil através dos brinquedos. Para a autora, as claras distinções entre os brinquedos trazem um significado. Os brinquedos para os meninos estão sempre ligados à força física, esportes e movimentos, enquanto os brinquedos direcionados para as meninas estão relacionados à maternidade, ao ambiente doméstico e à beleza que deve ser cultivada nas mulheres.

Partindo das concepções mais relevantes para a temática, e das discussões trazidas pelas autoras com os trabalhos mais prestigiados para a área de gênero e educação infantil, percebe-se que, além de discutir os conceitos e como a educação infantil se articula com as questões e relações de gênero, deve-se discutir a função da educação infantil em geral, e como esta se relaciona com o que é discutido por estas autoras, além de se analisar também o que os documentos oficiais propõem a respeito do tema.

## **2.1 A função da Educação Infantil**

O acesso à educação infantil pública, gratuita e de qualidade foi garantido pela Constituição Federal de 1988, vindo de encontro aos apelos dos movimentos das mulheres e da sociedade em geral. Com isso, a lei nº 9.394 de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, veio para definir o que é a educação infantil e qual a sua finalidade. Todo esse contexto de reconhecimento da educação infantil levou à ampliação do número de instituições de educação infantil em todo o território nacional (BARBOSA, 2010).

Consequentemente, a concepção de que a vaga na creche ou na pré-escola é um direito dos pais que trabalham se dissipou, de modo que a vaga nessas instituições agora é vista como um direito de todas as crianças, e não dos genitores, os adultos. Para Barbosa(2010, p. 1), “isso evidencia uma significativa mudança na compreensão dos direitos das crianças e também uma importante aposta na contribuição que a escola de educação infantil pode oferecer às crianças pequenas e suas famílias”.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) foram formuladas como o objetivo de nortear as políticas públicas e curriculares para a etapa da educação infantil, essas Diretrizes propõem as funções que devem ser cumpridas pelas instituições de educação infantil para que seja garantido o bem-estar das crianças, dos

profissionais da educação e das famílias. Essas funções são denominadas como função social, pedagógica e política. Maria Carmem Barbosa (2010) resume de forma muito efetiva essas funções, descrevendo que, de acordo com as Diretrizes, a função social da educação infantil é de:

acolher, para educar e cuidar, crianças entre 0 e 5 anos, compartilhando com as famílias o processo de formação da criança pequena em sua integralidade. As creches e pré-escolas cumprem importante papel na construção da autonomia e de valores como a solidariedade e o respeito ao bem comum, o aprendizado do convívio com as diferentes culturas, identidades e singularidades. (BARBOSA, 2010, p.1)

A autora menciona que, além de educar e cuidar, as instituições de educação infantil tem como um de seus papéis, o de formar e construir valores nas crianças pequenas através do convívio com as diferenças. Quanto à sua função pedagógica, deve:

ser um lugar privilegiado de convivência entre crianças e adultos e de ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas. Um espaço social que valorize a sensibilidade, a criatividade, a ludicidade e a liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais. (BARBOSA, 2010, p.1)

E quanto à função política, deve também:

possibilitar a igualdade de direitos para as mulheres que desejam exercer o direito à maternidade e também contribuir para que meninos e meninas usufruam, desde pequenos, de seus direitos sociais e políticos, como a participação e a criticidade, tendo em vista a sua formação na cidadania. (BARBOSA, 2010, p.1)

Em vista disso, Barbosa (2010) resume as três funções propostas para a educação infantil a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), que tem foco na relação entre as crianças e adultos, formação para a cidadania e convívio com a diversidade. Partindo desse ponto, Finco (2010a) aborda a relevância de se analisar a função da educação infantil na socialização de meninos e meninas e de se questionar a construção das diferenças entre os gêneros e o que as instituições fazem com a diversidade apresentada pelas crianças.

Ainda do ponto de vista da autora, a educação infantil é um espaço coletivo de construção do aprendizado tanto para crianças quanto para adultos, de reflexão quanto ao respeito à diversidade e de planejamento pedagógico. Por isso, a educação infantil deve se

basear também no respeito às crianças, na capacidade das crianças de se relacionarem, e nas culturas infantis (FINCO, 2010a).

Em conformidade com as funções social, política e pedagógica da educação infantil, Finco (2010a) propõe que a oferta de uma Educação Infantil de qualidade também engloba discutir sobre as questões de gênero. Deve-se então, compreender como essas funções propostas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) se relacionam com o que é proposto para a discussão de gênero. Entre o que é tido como parte da função social das instituições está o convívio e o aprendizado a partir do contato com singularidades, identidades e culturas diversas. Finco (2010a) aborda a importância de que o ambiente da educação infantil trabalhe com as diversidades das crianças, e que problematize as diferenças de gênero que são construídas dentro da creche ou da pré-escola. Entende-se então que aprender a partir das diversas identidades que existem entre as crianças é uma forma de se trabalhar as questões de gênero.

O documento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) infere que a proposta pedagógica das instituições de educação infantil, deve garantir que elas consigam cumprir sua função política, social e pedagógica, através também da construção de

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, étnicoracial, de gênero, regional, linguística e religiosa (BRASIL, 2009).

Assim como o que é apresentado por Barbosa (2010), é fundamental que a educação infantil também tenha a função de romper com as relações de dominância de gênero vigentes na sociedade.

Finco (2010a) aborda a função da educação infantil frente à socialização de meninos e meninas. Ruis e Perez (2017), em seu trabalho que referencia Daniela Finco, ressaltam também que a educação infantil não atua de forma neutra nessa socialização. Consequentemente, se revela que a função das instituições de educação infantil é de incutir os padrões femininos e masculinos considerados corretos, disseminando comportamentos e práticas sexistas na educação e no cuidado com as crianças (VIANNA; FINCO, 2009), mesmo que inconscientemente, pois ainda de acordo com Ruis e Perez, a interiorização desses comportamentos não é questionada, apenas é feita, seguindo um curso tido como natural.

Ainda tratando da disseminação de comportamentos sexistas, apesar de Montserrat Moreno (1999) não abordar a educação infantil especificamente, e sim, a educação em geral, a

escola tem dupla função: a de formar intelectualmente e a de formar indivíduos socialmente. No entanto, por conta e através dessas funções, a autora afirma que a escola passa a transmitir as atitudes e pensamentos sexistas, assim como afirmam os estudos de Claudia Vianna, Daniela Finco, Ruis e Perez.

Assim, se as funções propostas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) incluem que é primordial que as crianças sejam ensinadas a ter autonomia e criticidade, dentre tantas outras coisas, além também de romper com as relações de dominância de gênero existentes na sociedade, as práticas pedagógicas, conforme mencionam Ruis e Perez (2017), seguem o caminho inverso, no qual não se questiona e nem se pensa com criticidade a respeito das formas de socialização das crianças pequenas no âmbito da educação infantil.

## **2.2 Gênero e as políticas da Educação Infantil**

Tendo em vista o papel da educação na socialização das crianças, as práticas diferenciadoras de meninos e de meninas na educação infantil, e a educação dos corpos dessas crianças através de uma regulação com base no gênero, Carvalho e Guizzo (2016) ressaltam a relevância de se analisar o que as políticas da educação infantil brasileira propõem através das diretrizes para os currículos das redes de ensino e das escolas a respeito das questões de gênero.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) tem como objetivo orientar as políticas públicas, as propostas pedagógicas e curriculares da educação infantil. Essa resolução define o que é educação infantil, criança, currículo e proposta pedagógica, além de fixar a concepção e os princípios da educação infantil. Entre tudo o que é observado pelas Diretrizes, o documento traz que, entre outras coisas, as instituições de educação infantil devem, através de sua proposta pedagógica, cumprir a sua função sociopolítica e pedagógica. Entre essas funções, a de construir:

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, étnicoracial, de gênero, regional, linguística e religiosa (BRASIL, 2009, p. 17)

Essas funções atribuídas à educação infantil são explicitadas também por Barbosa (2010) e aponta-se então, que as instituições de educação infantil devem, entre tantas outras

coisas, trabalhar para que a socialização das crianças pequenas rompa com as relações de dominância de gênero. Essas diretrizes concebem também, princípios éticos nos quais as crianças devem, desde cedo, construir uma visão e um conhecimento do mundo partindo de elementos plurais e “aprender a identificar e combater preconceitos que incidem sobre as diferentes formas dos seres humanos se constituírem enquanto pessoas” (BRASIL, 2013). Em consequência destes princípios éticos, a resolução inclui ainda que as crianças matriculadas nas instituições de educação infantil devem adquirir valores que prezam pela igualdade entre homens e mulheres.

Carvalho e Guizzo (2016) questionam essa única citação ao gênero em todo o documento, e consideram que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil “se eximem de uma importante função social no que diz respeito às discussões das temáticas de gênero e sexualidade no âmbito da escola” (CARVALHO; GUIZZO, 2016, p. 197)

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (BRASIL, 2013) trazem, entre os méritos para a educação brasileira, o de problematizar a forma atual da instituição escolar, que não oferece uma inclusão social. Com isso, a educação deve considerar a diversidade humana e contemplar também as questões de gênero, presentes na sociedade. Com isso, propõe que todas as etapas da educação básica devem buscar a integração dessas temáticas em seu trabalho.

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) também foi concebida com o objetivo de nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino de todas as Unidades Federativas, além das propostas pedagógicas das escolas públicas e privadas de todo o território nacional. A etapa da educação infantil na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) se estrutura em cinco campos da experiência, conforme o que é disposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, e descreve os objetivos de aprendizagem de acordo com a faixa etária das crianças. Contudo, as questões de gênero trazidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (BRASIL, 2013) não são abarcadas por esses objetivos de aprendizagem postos pela Base Nacional Comum Curricular.

Vianna e Finco (2009, p. 271) afirmam que “o direito a uma Educação Infantil de qualidade inclui a discussão das questões de gênero”. Desse modo, os documentos que embasam os currículos e propostas pedagógicas de redes de ensino e de escolas de todo o Brasil deveriam abarcar essas discussões. Buss-Simão (2013a, p. 941) manifesta que, de acordo com as indicações das próprias crianças, o gênero é “uma categoria central e constituidora de relações e possibilidades de ação social” e, além disso, as noções e o



pertencimento de gênero estão relacionados a uma multiplicidade de elementos culturais, sociais e conhecimentos diversos.

É relevante pontuar que, principalmente no contexto das instituições de educação infantil, as discussões sobre gênero estão, por conta do que é proposto pelos documentos oficiais, intrínsecas às discussões sobre diversidade, sendo normalmente conceituada como “a pluralidade de realidades, a valorização do diferente, promoção da interação social independentemente de cor, etnia, deficiência ou gênero” (ADURENS; PROSCENCIO; WELLICHAN, 2018, p. 154). Esse fator explicaria a invisibilização das discussões sobre gênero.

Abordar a temática de gênero na Infância significa a necessidade de discutir políticas para diversidade na Educação Infantil, discutir Direitos Humanos de meninos e meninas. A definição dessas políticas estão vinculadas à luta histórica por uma sociedade mais justa e igualitária, tanto para mulheres quanto para as crianças (FINCO, 2015, p. 55)

De acordo com Carvalho e Guizzo (2016), as propostas curriculares ainda mencionam pouco as relações de gênero, e mesmo quando mencionam, não abarcam todas as questões presentes no cotidiano, e por isso, essa temática continua em segundo plano na educação infantil. Nos últimos anos houve uma inclusão dos temas de gênero e sexualidade em diversos documentos relacionados à educação, mas ainda não foi o suficiente. Os autores demonstram que

Desse modo, atentos à importância da discussão das questões de gênero e sexualidade desde a primeira infância, partimos da compreensão de que as políticas públicas e as curriculares têm um papel importante no que diz respeito ao processo de formação de professores(as) que tenham como meta a igualdade de gênero e a extinção de práticas sexistas. (CARVALHO; GUIZZO, 2016, p. 192)

Na prática, se percebe que na educação infantil o ideal de que as crianças são inocentes, e de que essa inocência deve ser mantida pelo maior tempo possível, faz com que as questões de gênero e sexualidade sejam ignoradas. Com isso, as crianças têm seu comportamento vigiado e regulado de acordo com o que os adultos consideram adequado para o seu gênero (CARVALHO; GUIZZO, 2016).

Há uma contradição entre a inclusão de gênero proposta para os currículos da educação infantil e o que realmente é aplicado, existindo uma discrepância entre o que é prescrito para o currículo e o que realmente é aplicado. Falta uma garantia de que esses nuances sejam aplicadas efetivamente na prática docente, “e existe um descompasso entre o currículo prescrito e o praticado” (CARVALHO; GUIZZO, 2016, p. 193). Dessa forma,

Nessa direção torna-se possível afirmar que não basta que as temáticas de gênero e sexualidade constem em pareceres, em orientações, em legislações e/ou ordenamentos normativos; é preciso aproximar escolas, docentes e todos(as) os(as) demais sujeitos que dela participam às contribuições e às teorizações de pesquisadores(as) para que, de fato, haja a aproximação e a interlocução entre o que propõem documentos legais e as práticas pedagógicas postas efetivamente em prática nas instituições educacionais. (BALL, 1994, apud CARVALHO; GUIZZO, 2016, p. 193)

Assim, pontua-se que as propostas curriculares devem intensificar as discussões sobre gênero dentro das instituições de educação infantil e dentro dos cursos de formação de professores. Essa temática não deve apenas constar nos currículos das instituições educativas, mas deve estar presente no cotidiano docente, rompendo com as práticas e discursos sexistas existentes na educação. Para Carvalho e Guizzo (2016), subverter essa educação sexista ainda presente na educação infantil é um desafio proposto para os educadores.

### **CAPÍTULO 3 - PERSPECTIVAS SOBRE O GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL A PARTIR DAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS**

Diante de todas as questões e problemáticas relacionadas ao gênero na educação infantil, a educação dos corpos das crianças, as práticas docentes e as políticas públicas, é de suma relevância compreender como são discutidas as relações de gênero na educação infantil nas publicações em periódicos brasileiros, o que está sendo pesquisado e levado em consideração nas pesquisas mais recentes.

Para isso, é necessário localizar as perspectivas sobre gênero nas produções científicas do campo da educação infantil, através da verificação de como gênero e infância tem sido discutido nessas publicações, e também através da categorização dessas produções, buscando agrupar as informações contidas nessas publicações encontradas.

Para selecionar as produções científicas a serem incluídas no presente estudo exploratório, foram realizadas diversas buscas na plataforma Scientific Electronic Library Online, SciELO,. A plataforma SciELO é uma biblioteca eletrônica desenvolvida pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), e pelo Centro Latino-Americano e do Caribe de Informação em Ciências da Saúde, cujo nome original é Biblioteca Regional de Medicina (BIREME), contando também com o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, o CNPQ.

A plataforma SciELO objetiva aumentar a visibilidade dos periódicos através do acesso aberto. Com isso, essa plataforma é primordial para a divulgação da produção científica brasileira em diversas áreas do conhecimento. Além da divulgação dos artigos brasileiros, a SciELO também conta com publicações de mais 13 países. A relevância e o impacto desta plataforma para o desenvolvimento da pesquisa nacional é reconhecida internacionalmente (PACKER, 2016).

Visto a importância da plataforma Scielo enquanto base de dados para o cenário científico do Brasil e da América Latina como um todo, esta foi escolhida para a busca de dados da presente pesquisa pela grande visibilidade e por ter uma vasta disponibilidade de artigos publicados.

Para a realização desse estudo exploratório foram realizadas pesquisas na plataforma SciELO por um mês, entre fevereiro de 2021 e março de 2021. Os descritores utilizados para a pesquisa foram: meninas e infância; meninos e infância; meninas e educação infantil; meninos e educação infantil; gênero e educação infantil; creche; educação infantil; Além desses descritores, foram incluídos apenas trabalhos do ano 2000 até o ano de 2020. Optou-se

por este recorte temporal para que fosse analisado o cenário mais atual da temática nas publicações.

Com o descritor “meninas e infância” foram localizadas 38 publicações e o descritor “meninos e infância” resultou em 47. “Meninas e educação infantil” retornou 42, e “meninos e educação infantil” retornou 23 produções. “Gênero e infância” teve um resultado de 52 publicações, “creche” revelou 116 resultados e educação infantil teve o maior número de produções, sendo 516.

Somando os resultados de todos esses descritores, foram localizadas 835 produções datadas entre os anos 2000 e 2020. Entre as 835 publicações localizadas inicialmente, foi feito um recorte inicial excluindo as produções repetidas retornadas em cada descritor. Após a exclusão das repetições foram selecionadas 273 produções consideradas relacionadas à Educação Infantil. Já para o recorte final, foram selecionadas 24 produções encontradas na plataforma SciELO, conforme a relevância e relação com a temática desejada.

Por ser um estudo de natureza qualitativa, ao organizar as produções no corpus da pesquisa surgiram três categorias. De acordo com Ludke e André (1986, p. 43) “não existem normas fixas nem procedimentos padronizados para a criação de categorias”. Com isso, os autores recomendam que as categorias sejam formadas primeiramente pela recorrência em que os temas aparecem. Em razão disso, essas categorias foram estruturadas através da análise da repetição da frequência em que esses temas aparecem, favorecendo a observação de como essas publicações discutem essas temáticas e o agrupamento desses textos. Desse modo, as categorias são: 1) Brincadeiras e relações de gênero; 2) Práticas docentes; e 3) Perspectivas educacionais e institucionais.

Partindo desses critérios para a categorização das publicações, abaixo seguem três quadros, um para cada categoria, descrevendo os autores, títulos e o ano de publicação de cada produção.

**QUADRO 1 - CATEGORIA: BRINCADEIRAS E RELAÇÕES DE GÊNERO**

AUTOR	TÍTULO	ANO
PRADO, Patrícia Dias; ANSELMO, Viviane Soares.	“A brincadeira é o que salva”: dimensão brincalhona e resistência das creches/pré-escolas da USP	2020
SANTOS, Sandro Vinicius Sales; SILVA, Isabel de Oliveira.	Relações de gênero na Educação Infantil: estrutura e agência no processo de construção de sentidos sobre ser menino e ser menina	2020

BUSS-SIMÃO, Márcia.	Gênero como possibilidade ou limite da ação social: um olhar sobre a perspectiva de crianças pequenas em um contexto de educação infantil	2013
SALGADO, Raquel Gonçalves.	Da menina meiga à heroína superpoderosa: infância, gênero e poder nas cenas da ficção e da vida	2012
BUSS-SIMÃO, Márcia.	Relações sociais de gênero na perspectiva de crianças pequenas na creche	2013
KISHIMOTO, Tizuko Morchida; ONO, Andréia Tiemi.	Brinquedo, gênero e educação na brinquedoteca	2008
TEIXEIRA, Sônia Regina dos Santos; ALVES, José Moysés.	O contexto das brincadeiras das crianças ribeirinhas da Ilha do Combu	2008

Fonte: Elaborado pela autora

O primeiro quadro agrupa sete produções, que têm como principal temática de suas discussões as brincadeiras e as relações de gênero das crianças.

#### QUADRO 2 - PRÁTICAS DOCENTES

AUTOR	TÍTULO	ANO
PRADO, Patrícia Dias.	Os três porquinhos e as temporalidades da infância	2012
WITTER, Geraldina Porto; RAMOS, Oswaldo Alcanfor.	Influência das cores na motivação para leitura das obras de literatura infantil	2008
PRADO, Patrícia Dias; ANSELMO, Viviane Soares.	Masculinidades, feminilidades e dimensão brincalhona: reflexões sobre gênero e docência na Educação infantil	2019
MARIANO, Marina; ALTMANN, Helena.	Educação Física na Educação Infantil: educando crianças ou meninos e meninas?	2016
VIANNA, Cláudia; ALVARENGA, Carolina Faria.	A inserção de gênero na educação infantil: a experiência de Portugal - entrevista com Maria João Cardona	2018
SILVA, Isabel de Oliveira; LUZ, Iza Rodrigues da.	Meninos na educação infantil: o olhar das educadoras sobre a diversidade de gênero	2010

Fonte: Elaborado pela autora

Já esse segundo quadro conta com seis publicações, reunindo as discussões sobre as práticas docentes e sua relação com gênero e educação infantil. Abaixo, o terceiro e último quadro abarca onze publicações que abordam as perspectivas educacionais e institucionais.

**QUADRO 3 - PERSPECTIVAS EDUCACIONAIS E INSTITUCIONAIS**

AUTOR	TÍTULO	ANO
MORIN-MESSABEL, Christine et al.	Representações das categorias de sexo em crianças no contexto escolar	2016
SANTOS, Sandro Vinicius Sales dos; SILVA, Isabel de Oliveira.	Crianças na educação infantil: a escola como lugar de experiência social	2016
FARIA, Ana Lúcia Goulart de.	Pequena infância, educação e gênero: subsídios para um estado da arte	2006
GARDINAL, Elaine Cristina; MARTURANO, Edna Maria.	Meninos e meninas na educação infantil: associação entre comportamento e desempenho	2007
ABRAMOWICZ, Anete; TEBET, Gabriela Guarnieri de Campos.	Educação Infantil: um balanço a partir do campo das diferenças	2017
SANTIAGO, Flávio.	“NÃO É NENÊ, ELA É PRETA”: EDUCAÇÃO INFANTIL E PENSAMENTO INTERSECCIONAL	2020
RICHTER, Ana Cristina; VAZ, Alexandre Fernandez.	Momentos do parque em uma rotina de educação infantil: corpo, consumo, barbárie	2010
IZA, Dijnane Fernanda Vedovatto; MELLO, Maria Aparecida.	Quietas e caladas: as atividades de movimento com as crianças na Educação Infantil	2009
VIANNA, Claudia; UNBEHAUM, Sandra.	Gênero na educação básica: quem se importa? Uma análise de documentos de políticas públicas no Brasil	2006
CIRIBELLI, Carlos José de Moura; RASERA, Emerson Fernando.	Construções de Sentido sobre a Diversidade Sexual: Outro Olhar para a Educação Infantil	2019
SILVA, Peterson Rigato da; SILVA, Tassio José da; FINCO, Daniela.	Relações de gênero, educação da pequena infância e mudanças políticas no Brasil: contribuições para um estado da arte	2020

Fonte: Elaborado pela autora

Partindo do agrupamento dos textos, é possível esboçar que essas são três temáticas frequentes relativas ao gênero e educação infantil. Com isso, é possível partir para a identificação de quais são as discussões pertinentes a essas categorias, delineando o que é semelhante ou o que é discrepante.

### **3.1 Brincadeiras e Relações de Gênero**

A primeira categoria, intitulada Brincadeiras e Relações de Gênero, agrupa sete publicações que abordam as brincadeiras, as relações das crianças com os brinquedos e as relações de gênero. Em seu artigo, Kishimoto e Ono (2008, p. 209) apontam que “os brinquedos e as brincadeiras são importantes espaços para a construção do gênero. Nos processos de socialização e formação da identidade das crianças constroem-se práticas de escolha de brinquedos e de brincadeiras por gênero e por sexo e criam-se os estereótipos”.

Por conta da temática em comum, Kishimoto e Ono (2008), Teixeira e Alves (2008), Salgado (2012) e Prado e Anselmo (2020), utilizam como referência Gilles Brougère, autor muito considerado ao conceituar o que é brincadeira, e as relações das crianças com brincadeiras, jogos e brinquedos. Em sua pesquisa, Kishimoto e Ono (2008) ao analisar as relações das crianças entre si e suas brincadeiras revelam que, em boa parte do tempo, as meninas brincam com coisas relacionadas à casa e à família, enquanto os meninos brincam com coisas relacionadas à carrinhos e ao trabalho.

No entanto, as autoras apontam que esses estereótipos de gênero advêm dos adultos, docentes e pais, além das embalagens dos brinquedos, que sempre direcionam o seu público alvo. Santos e Silva (2020) indicam o mesmo, discutindo a regulação advinda principalmente dos docentes, ditando as brincadeiras corretas para cada gênero. Contudo, Kishimoto e Ono também frisam que, em diversos momentos, as crianças da educação infantil são transgressoras e vão contra esses estereótipos colocados pelos adultos. Buss-Simão (2013a) também aponta esse ponto em sua publicação, indicando que as crianças constroem um conhecimento sobre gênero à sua própria maneira.

Prado e Anselmo (2020, p. 17) indicam que as brincadeiras possibilitam que as crianças “vivenciem plenamente as possibilidades de suas dimensões brincalhonas, apoiadas na potencialidade de suas criações e na liberdade, como requisitos para que elas aconteçam”. As autoras também apontam para a importância das creches e pré-escolas, que são locais

primordiais para a interação e experimentação dos meninos e meninas, e, para além disso, tem enorme potencial para transgredir práticas segregadoras quando lhes é possibilitado.

Ao discutir sobre um desenho animado com as crianças pequenas, Salgado (2012) revela que, apesar de a animação tentar romper com os estereótipos de gênero, os meninos e meninas acabam os demarcando novamente, apontando os contrastes das características das personagens com o que seria adequado para meninas. Segundo a autora, essa preconceção levou um dos meninos a se referir a uma personagem no masculino, visto que ela preenche todas as premissas de alguém do gênero masculino.

Além disso, Salgado (2012) tece uma discussão essencial sobre as meninas e as relações de gênero na infância contemporânea. A figura feminina imposta às meninas pelos meios midiáticos, apela para uma representação de “menina esperta, experiente, maliciosa e precocemente sexualizada, que aparece sob o rótulo de heroína” (SALGADO, 2012, p. 132), e que vai contra as convicções de meninas inocentes e frágeis. A autora relembra que essa representação é mercantilizada e traduzida em produtos, e encerra sua reflexão articulando que “resta-nos saber até que ponto assumir essa imagem não se traduz em dilema para as meninas contemporâneas, divididas como estão entre uma infância, que escapa dos apelos de sedução e sensualidade, e outra infância, que é erotizada e desenhada pelo mercado” (SALGADO, 2012, p. 133)

Buss-Simão (2013b) menciona que, apesar de as crianças pequenas já conseguirem se declarar como pertencentes a um ou a outro gênero, essas crianças não têm noção de posicionamento, não compreendendo completamente tudo o que é inerente à um gênero ou ao outro. “Por serem dicotômicas e contraditórias, as crianças, às vezes, se tornam resistentes e desafiam a imposição de estereótipos e, outras vezes, atualizam, reproduzem e acentuam esses mesmos estereótipos” (BUSS-SIMÃO, 2013b, p. 181). Em sua pesquisa, a autora evidencia a relação dos meninos entre meninos e a maneira que eles são atingidos pelas expectativas de gênero, como eles são vigilantes quanto ao que podem fazer e o que não podem fazer e como eles interpretam essas imposições, visto que eles não têm uma noção completa do que é adequado socialmente ou não.

Em sua pesquisa sobre as brincadeiras das crianças em uma comunidade ribeirinha, onde a maioria dessas crianças eram meninas, Teixeira e Alves (2008) não dão ênfase a esse recorte de gênero. Em sua investigação os autores revelam que o que predomina nas brincadeiras dessas meninas são as coisas relacionadas ao dia a dia delas, como os afazeres domésticos, as profissões comuns na região e os meios de transporte que elas estão acostumadas a utilizar.



De modo geral, as sete publicações agrupadas mostram que, apesar da temática em comum, trazem diferentes perspectivas e diferentes debates a respeito do mesmo assunto. Buss-Simão (2013a e 2013b), Kishimoto e Ono (2008), e Santos e Silva (2020), trazem contribuições importantes sobre o que é imposto pelos adultos para as crianças, visto que Buss-Simão e Kishimoto pesquisam sobre relações das crianças entre si, suas brincadeiras, e o que elas fazem com essas imposições, e Santos e Silva buscam discutir a agência das crianças nesse processo de construção do “ser menino e ser menina”. Todas essas produções aqui analisadas enriquecem a discussão sobre gênero e infância, trazendo reflexões sobre as meninas e os meios midiáticos, sobre como os meninos se relacionam com os estereótipos de gênero, entre outras questões.

Pode-se dizer que, as pesquisas que levam em consideração as brincadeiras das crianças e como elas constroem as relações de gênero corroboram que as crianças são atores sociais. Com isso, as discussões ficam mais ricas ao se levar em consideração que as crianças não estão inertes nesse processo, elas participam e também constroem seu próprio conhecimento. Ou seja, as crianças não aceitam todos os conceitos que os adultos impõem, elas negociam, aceitam, rejeitam e constroem.

### **3.2 Práticas Docentes**

A segunda categoria, Práticas Docentes, contém seis produções, englobando textos que discutem o olhar e as práticas dos docentes frente às questões relacionadas ao gênero e a educação infantil e a educação dos corpos de meninos e meninas. Silva e Luz (2010) denotam que os educadores proporcionam para as crianças experiências baseadas no que eles consideram mais adequado para cada gênero. Além disso, as autoras revelam que, na rotina diária da educação infantil, as meninas recebem mais afeto do que os meninos, que são excluídos de momentos como o de pentear os cabelos. As docentes despendem mais tempo nessa atividade, escovando e fazendo nas meninas, do que em qualquer outro momento de cuidado com os meninos.

Ainda sobre os estereótipos de gênero, Prado e Anselmo (2019) concluem que, além das crianças, os próprios docentes são alvos dessas expectativas. As autoras indicam que, professoras que brincam com as crianças e fazem o que estão propondo para elas, apesar de serem uma referência para essas crianças, são vistas pelos seus colegas como professoras molecas, “evidenciando em sua fala o quanto estas extrapolam as expectativas sobre padrões de comportamentos considerados femininos” (PRADO; ANSELMO, 2019, p. 9). Essa

observação das autoras salienta qual é o olhar dos docentes frente ao que é esperado para cada gênero, independente se está relacionado às crianças ou aos adultos. Isso também impacta nas experiências infantis, visto que, conforme Silva e Luz (2010), os mesmos estereótipos serão aplicados e esperados das condutas das crianças.

Mariano e Altmann (2016) ao realizarem uma pesquisa, em duas instituições de educação infantil distintas, avistam diferenças nas práticas docentes entre uma instituição e outra. Enquanto em uma instituição, o docente responsável pela educação física busca não realizar atividades competitivas e não segregar as crianças em grupos de meninos e meninas, em outra instituição, a docente utiliza sempre essas atividades, em que os meninos e meninas devem competir. Com isso, a forma como a docente se dirige às crianças durante as atividades deixa implícito que os meninos têm mais habilidades que as meninas. Desse modo,

atitudes como essas podem influenciar o bom desempenho deles e o fracasso delas diante de situações de aprendizagem, uma vez que interferem no comportamento de meninos e meninas, inibindo a expressão de diferentes manifestações corporais e atitudinais na infância. Assim sendo, [...] as formas como meninas e meninos vão sendo educados, influencia sua formação de tal maneira que pode contribuir para se tornarem mais críticos e esclarecidos ou para limitar suas iniciativas e aspirações. Também em relação às práticas corporais, as falas e formas de intervenção docentes podem torná-los mais ou menos confiantes em relação a suas habilidades e possibilidades de experimentar o corpo, logo, mais ou menos hábeis corporalmente. (MARIANO; ALTMANN, 2016, p. 424)

Witter e Ramos (2008) manifestam, através dos resultados da sua pesquisa, que os docentes unificam os interesses das crianças em sua prática, oferecendo os mesmos livros de literatura infantil para todas as crianças. Em sua publicação, a pesquisa com as crianças teve como resultado o gosto predominante das meninas por rosa e dos meninos por azul. No entanto, a preferência da maior parte das crianças é por livros coloridos. Apesar de as autoras sugerirem a utilização de estratégias diferentes para meninos e meninas, não se discute a fundo a motivação dessas diferenças, e o contexto por trás dessas preferências, ou mesmo por que seria interessante adotar diferentes estratégias para cada gênero.

A partir de sua observação participante, Prado (2012, p. 93) conclui que é necessário substituir “um olhar centrado naquilo que as crianças ainda não são por um olhar daquilo que elas são de fato, enquanto são crianças”. Partindo disso, a autora indica que é extremamente relevante que se substitua a segregação e a divisão entre as crianças, proporcionando “possibilidade educativa de convívio entre as diferenças de classe social, de etnia, de gênero

e, principalmente, de idade – na constituição de uma infância existente e presente” (PRADO, 2012, p. 94).

Quanto à perspectiva de formação dos docentes, Vianna e Alvarenga (2018) realizaram uma entrevista com Maria João Cardona, formadora de professores em Portugal, para problematizar a formação de docentes e as questões de gênero presentes nas políticas públicas no Brasil, tendo em vista o sucesso de Portugal. As autoras enfatizam que a formação de professores em Portugal é feita a partir de um material escrito, que é reconhecido em toda a Europa por sua qualidade. Esse material conta com um enquadramento teórico, onde se explica o que é gênero, o que são estereótipos de gênero, formação da identidade de gênero, e conta também com sugestões práticas para intervenção educativa.

Desse modo, percebe-se que as publicações agrupadas nessa categoria buscam, de forma geral, debater sobre as ações dos docentes. Os afetos, as atitudes e as palavras são analisadas e observadas, buscando entender como esses fatores presentes nas práticas docentes chegam até as crianças. No entanto, os autores oferecem perspectivas diferentes a respeito das práticas dos educadores. Prado e Anselmo (2019), além de abordarem os estereótipos de gênero nas práticas docentes, evidenciam também os estereótipos nas relações entre os próprios professores.

### **3.3 Perspectivas educacionais e institucionais**

A terceira e última categoria, Perspectivas educacionais e institucionais, agrupa onze publicações que discutem tópicos relativos às políticas públicas, normativas, ao contexto escolar e ao desempenho escolar. Ciribelli e Raser (2019, p.3) evidenciam que a instituição de educação infantil “funciona como uma das máquinas sociais de internalização nos sujeitos, sendo um instrumento de significação e normatização das relações de gênero, da sexualidade em geral” .

Compreendendo isso, os autores propõem que a educação constrói essas normatizações, mas ela também tem o poder de desconstruir essas normas. Os autores indicam que, no cotidiano escolar, os adultos atribuem significados às brincadeiras e as conversas entre as crianças que fazem sentido para os adultos, mas que não levam em consideração a idade desses meninos e meninas. Os autores então descrevem que

As significações adultas sobre o mundo infantil, na maioria das vezes, apagam o caráter de testagem/exploração das crianças para com a diferença. Essas significações empobrecem e desvalorizam os sentidos que a própria criança

cria para o mundo e, em outro âmbito, podem delimitar o dinamismo de sentidos possíveis para interpretá-lo. (CIRIBELLI; RASERA, 2019, p. 7)

Os autores ressaltam que, apesar de os docentes não acreditarem que a educação tem algum papel na construção das diferenças de gênero, a estética do espaço institucional também pode reforçar isso. Por exemplo, um banheiro cor de rosa e um banheiro azul na instituição de educação infantil. Mesmo sem serem instruídos, os meninos optam por utilizarem o azul, e as meninas por utilizarem o rosa.

Apesar de não fazer precisamente um recorte de gênero, Richter e Vaz (2010) revelam a visão institucional a respeito do tempo das crianças na instituição de educação infantil, mostrando as diferenças entre os momentos dentro da sala de referência e no parque. A perspectiva docente sugere “uma espécie de contraposição entre tempo de trabalho e tempo livre” (RICHTER; VAZ, 2010, p. 679), indicando que dentro de sala é um momento de não liberdade dos corpos das crianças pequenas.

Iza e Mello (2009) debatem sobre esse objeto sob a mesma ótica que Richter e Vaz (2010), sem um recorte de gênero quanto ao controle dos corpos infantis, mas chegando a uma conclusão semelhante. As autoras comentam que o cenário comum para a educação infantil é de que as crianças devem sempre ficar quietas, e que o “não-movimento” é o ideal, e assim “parece haver a ideia de que o aprendizado dá-se a partir do controle sobre as crianças” (IZA; MELLO, 2009, p. 300).

Tratando-se dos aspectos das políticas públicas, Vianna e Unbehaum (2006), ao analisar todo o histórico da perspectiva de gênero nos documentos da educação básica, revelam que a consolidação dessas discussões nos currículos e nas políticas públicas é um dever do Estado, e que mais do que inclusões pontuais nas portarias e normativas,

essa tarefa exige, entre outras medidas, uma revisão curricular que inclua na formação docente não só a perspectiva de gênero, mas também a de classe, etnia, orientação sexual e geração. Mais do que isso, é preciso incluir o gênero, e todas as dimensões responsáveis pela construção das desigualdades, como elementos centrais de um projeto de superação de desigualdades sociais, como objetos fundamentais de mudanças estruturais e sociais. (VIANNA; UNBEHAUM, 2006, p. 425)

Sob a mesma ótica das políticas públicas, Abramowicz e Tebet (2017), analisam tópicos das políticas públicas tangentes à diversidade na educação infantil. As autoras indicam que dificultar ou proibir os debates sobre gênero é o mesmo que “homogeneizar as diferenças e universalizar formas de ser e viver” (ABRAMOWICZ; TEBET, 2017, p. 191). A função da educação não é apenas educar a criança, e sim torná-la cidadã.

Quanto ao desempenho na educação infantil, Gardinal e Maturano (2007) realizaram um estudo para visualizar as diferenças entre o comportamento e o desempenho de meninos e meninas nas instituições educativas. O resultado foi que os meninos eram mais arredios em relações com os seus pares e com os docentes, o que possivelmente impactaria no desempenho escolar, que era menor do que o das meninas. De acordo com as autoras, existe a possibilidade de que o ambiente educativo seja mais ajustado para as meninas do que para os meninos. Desse modo, as autoras argumentam que

É possível que o ambiente escolar tenha menos apelo e seja mais restritivo para uma porcentagem maior de meninos que de meninas. Supondo-se que uma porcentagem de crianças responda a tais condições desinteressantes e restritivas com comportamentos externalizantes, podem-se esperar mais comportamentos disruptivos em meninos, os quais se refletem também na relação com os companheiros. (GARDINAL; MATURANO; 2007, p. 550)

Ao buscar explorar as convergências entre as relações de gênero e o processo de racialização, Santiago (2020) aborda algumas perspectivas institucionais que impactam as experiências de meninos negros, meninas negras, meninos brancos e meninas brancas na educação infantil. Para o autor, essas experiências “são distintas e colocam-nos/nas em lugares sociais também diferenciados na estrutura hierárquica do sexismo e de classe” (SANTIAGO, 2020, p. 20). Santiago (2020) expõe a interpretação institucional a respeito da agressividade. Enquanto os meninos são ensinados desde cedo que a violência é sim uma forma de solucionar os seus conflitos, além de uma prática admirável, os meninos negros em particular são muito mais repreendidos por isso, mas, de acordo com o autor, não é em nome do bom comportamento, e sim

pelo resgate de um passado colonial em que havia a necessidade fundamental de reprimir com violência o homem negro, para que ele não ousasse transpor as fronteiras da hierarquização escravocrata, expondo o medo latente de transgressões da população negra ao regime da colonialidade. (SANTIAGO, 2020, p. 18)

Morin-Messabel et al. (2016) realizaram uma pesquisa para investigar se as crianças categorizam brinquedos em grupos de brinquedos masculinos, femininos, mistos e educativos. O objetivo dos pesquisadores era verificar se a categorização estereotipada se relacionaria ao avanço das crianças no percurso escolar. O resultado da pesquisa confirmou que, desde o início da educação infantil o peso dos estereótipos já é muito forte, visto que, praticamente todas as crianças relacionaram materiais de cozinha, de beleza e bonecas a meninas, enquanto

os carros de polícia, as ferramentas e os castelos foram classificados como brinquedos de meninos. Os autores enfatizam a possibilidade e o potencial das instituições de educação infantil para produzir mudanças e partir para um trabalho reflexivo com as crianças a respeito dessas categorizações de gênero.

Quanto às experiências das crianças, Santos e Silva (2016) indicam a importância da instituição de educação infantil ser sensível às construções das crianças em relação às suas próprias experiências. Essa sensibilidade da instituição deve repercutir na “organização e no planejamento de ações educativas que tenham como eixo as próprias crianças e as especificidades que envolvem seus processos de constituição como seres humanos” (SANTOS; SILVA, 2016, p. 148).

Faria (2006) debate sobre algumas perspectivas de gênero e educação infantil, entre elas, o direito à creche, e as pesquisas brasileiras sobre as relações de gênero na creche. A autora classifica as pesquisas como promissoras, por conseguirem mostrar outras formas de construção social e cultural do masculino e do feminino. Faria (2006) evidencia que, no primeiro estado da arte elaborado em 1999, existiam pouquíssimas pesquisas que debatessem sobre as relações de gênero na educação infantil. Segundo ela, a situação foi amenizada com o passar dos anos até a escrita de seu texto em 2006, mas não foi resolvida.

Para atualizar esse artigo publicado por Faria em 2006, foi feita uma nova publicação por Silva, Silva e Finco (2020), buscando mapear produções existentes até 2016. Partindo disso, os autores indicam que a formação docente é ponto chave para as mudanças nessas perspectivas a respeito das relações de gênero. Desse modo, Silva, Silva e Finco concluem que “a temática das relações de gênero, principalmente na pequena infância, esteve em pauta tanto no debate acadêmico, quanto nas políticas públicas” (2020, p. 19)

Com isso, as produções científicas agrupadas nessa categoria discutem diversas problemáticas relativas às perspectivas educacionais e institucionais para o gênero na educação infantil, trazendo não apenas aspectos em comum, mas contribuindo com diversos pontos de vista, como a perspectiva das políticas públicas, dos processos de racialização e dos estereótipos produzidos e reproduzidos pelas instituições de educação infantil.

A partir das análises dessas produções, verificou-se que as publicações selecionadas para compor o corpus desta pesquisa tratam de diferentes temáticas advindas do mesmo tema, gênero e infância. Dessa forma, percebe-se que os pesquisadores têm diferentes preocupações quanto à problemática em questão. As principais discussões sobre o tema abordam os estereótipos de gênero, as relações das crianças com suas brincadeiras e brinquedos, as

práticas dos educadores que influenciam nas relações das crianças, e as questões institucionais, como ausência de formação de professores, de pesquisas e políticas públicas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho permitiu a elucidação de algumas questões relativas à educação dos corpos das crianças e ao gênero na educação infantil. Sabe-se que a dimensão corporal é extremamente relevante, principalmente tratando-se de crianças pequenas, mas fica claro que os corpos de meninos e meninas são educados de formas diferentes e com objetivos diferentes. A proposta deste trabalho é de que se possa localizar as perspectivas sobre gênero nas percepções científicas do campo da educação infantil a partir da plataforma SciELO. Para atingir esse objetivo, buscou-se verificar como gênero e infância tem sido discutido nas produções científicas, identificar as problemáticas relacionadas ao gênero na educação infantil e também categorizar as produções encontradas a partir de uma pesquisa no banco de dados da SciELO, visando a compreensão de como essas publicações têm discutido a temática.

De acordo com Krug e Soares (2016) “o corpo é o primeiro lugar de experimentação e comunicação do indivíduo com o meio. Na infância, ele se manifesta antes da própria fala, é pelo corpo que a criança se faz entender e se comunica, por demonstrações físicas e expressões faciais” (p. 255). Partindo das discussões realizadas ao longo do trabalho, percebe-se que as instituições de educação infantil assumem uma posição passiva frente às discussões de gênero na educação, com uma perspectiva não crítica, e que segrega as crianças. Nesse ponto, emerge um papel pedagógico relevante para a educação infantil, que é educar os corpos dessas crianças para que estejam de acordo com o que é esperado para cada gênero.

Os corpos são marcados socialmente em busca de uma exteriorização do gênero a que a pessoa pertence. Com isso, as crianças constroem um conhecimento e aprendem a reconhecer nos outros e em si mesmas, as marcas sociais que constroem o gênero, pois de acordo com Buss-Simão, “o pertencimento de gênero de uma pessoa é uma qualidade que só pode ser mantida por meio desses objetos culturais sexualmente marcados: vestimentas, linguagem, gestos, atividades etc” (2013a, p.945). Essa problemática demonstra a relevância de se compreender como as crianças vivenciam esse processo de educação dos seus corpos e o que acontece nas suas relações cotidianas com seus pares e com adultos.

Finco (2015), ao discutir, as atribuições biológicas de cada gênero, nas quais as supostas diferenças das habilidades entre meninos e meninas teriam uma justificativa biológica. Por isso, a autora afirma:

Refletir sobre os fundamentos dessas afirmações no âmbito da educação e, mais especificamente, da Educação Infantil exige o questionamento de suas origens e do peso do caráter biológico na construção das diferenças. Isso



pressupõe, por exemplo, indagar a respeito da interferência e do papel da cultura nos processos de socialização e de formação de meninas e meninos desde suas primeiras experiências de vida em creches e pré-escolas. (FINCO, 2015, p. 47).

As crianças se apropriam dos elementos presentes no mundo dos adultos para construir suas culturas infantis. Sabe-se que, de acordo com Sarmiento (2007), as produções culturais das crianças e seus processos de representação são o que constituem as culturas infantis. Com base nisso, Buss-Simão (2013a; 2013b) ao abordar as relações de gênero na educação infantil, avalia que as crianças se apropriam dos elementos e dos estereótipos de gênero colocados pelos adultos, seguindo-os ou transgredindo-os conforme sentem a necessidade. A autora indica que as crianças atribuem diferentes significados aos conhecimentos sobre gênero, revelando que as crianças são agentes “no processo de negociações de posicionamento de gênero, as crianças procuram em si, e sobretudo nos outros, o reconhecimento dos artefatos materiais, como vestimentas, cortes de cabelo, acessórios, linguagens e gestos referentes ao gênero em questão” (BUSS-SIMÃO, 2013a, p. 947). Santos e Silva (2020) também percorrem um caminho parecido para concluir que “a apropriação das relações de gênero por parte das crianças comporta engajamento e participação ativa deles/as, processo que evidencia possibilidades reais e uma multiplicidade de formas de vivenciar as masculinidades e as feminilidades” (p. 22).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) propõem funções que devem ser cumpridas pelas instituições de educação infantil para garantir o bem-estar das crianças, dos profissionais da educação e das famílias. Essas são as funções social, pedagógica e política. Assim, as instituições de educação infantil têm como um de seus papéis, o de formar e construir valores nas crianças pequenas através do convívio com as diferenças.

Por conta dessas funções atribuídas à educação infantil, Finco (2010a) se refere à importância de se indagar sobre a real função da educação infantil na socialização de meninos e meninas, além de se questionar sobre a construção das diferenças entre os gêneros desde que as crianças são pequenas. Desse modo, é necessário que os docentes sejam preparados para esses debates e questionamentos com criticidade, e, além disso, um currículo que inclua verdadeiramente essas pautas.

Quanto às produções científicas encontradas na plataforma SciELO, observa-se que, das 835 encontradas inicialmente, 273 foram consideradas como verdadeiramente relacionadas à temática da educação infantil, mas apenas 24 destas chegam a discutir as problemáticas de gênero e educação infantil. educação dos corpos e gênero. No entanto,

mesmo nesse recorte, pode-se perceber que dois desses trabalhos (RICHTER; VAZ, 2010; IZA; MELLO, 2009) não tocam na questão do gênero em suas indagações. Outra perspectiva a ser levantada, é de que o recorte temporal escolhido foi de 2000 a 2020, mas as produções categorizadas no recorte final datam de 2006 até 2020. Durante esses anos a publicação foi bastante homogênea, com duas ou três produções por ano. O ano com mais publicações foi o ano de 2020, com quatro produções, enquanto 2007, 2009, 2017 e 2018 registram apenas uma publicação em cada. A maior parte das produções advém da área da Educação, pois somente uma pertence à área da Psicologia.

O levantamento dessas publicações enriquece o debate das relações de gênero na educação infantil, evidenciando que as crianças são agentes na construção dessas relações com seus pares e com os adultos que as rodeiam. É extremamente relevante observar que alguns autores chegam a esse ponto comum em suas pesquisas, mostrando que as crianças são ativas em sua relação com o mundo.

Ademais, é possível também examinar o que está sendo discutido no campo científico a respeito das práticas dos docentes frente a esses tópicos. De modo geral, se percebe que os docentes ainda tratam o tema como um problema a ser resolvido. Quando um menino pede para ter as unhas pintadas, ou uma menina veste uma fantasia masculina, é de praxe que os adultos envolvidos pensem nisso com a visão de um adulto, que conhece o que seria adequado ou não para um menino e para uma menina. No entanto, Ciribelli e Rasera (2019) destacam que esta é uma perspectiva adultocêntrica. As transgressões das crianças ao que seria a norma imposta pelos adultos faz parte da exploração, do jogo de interpretações, e é como esses meninos e meninas atribuem sentidos às coisas.

As diversas perspectivas apontadas pelos autores e evidenciadas pela análise das produções com base nas categorias engrandecem o debate do tema. A partir dessas produções é possível identificar que os pesquisadores indicam a formação docente como uma das chaves para o enriquecimento dos debates de gênero na educação infantil (VIANNA; ALVARENGA, 2018; SILVA; SILVA; FINCO, 2020), e também explicitam como os estereótipos de gênero impactam as experiências infantis (BUSS-SIMÃO, 2013b), entre outras discussões muito relevantes.

Com base em todo esse aparato, é notório que as relações de gênero na educação infantil têm diversas nuances. As crianças fazem parte dessa construção, as práticas docentes, e, além disso, todas as políticas institucionais e educacionais. A localização das produções científicas a respeito do tema facilitou a compreensão de como a diferenciação dos corpos masculinos e femininos das crianças na educação infantil implica em diferenças na

socialização nos ambientes educativos, perpetuados tanto na instituição de educação infantil, quanto no ambiente familiar.

Portanto, o presente trabalho se mostrou relevante ao levantar os dados já existentes e investigar as temáticas frequentes, possibilitando a averiguação de algumas perspectivas pertinentes ao tópico central desta pesquisa. Com as reflexões feitas até aqui, espera-se que o cenário científico brasileiro continue crescendo e produzindo a respeito do tema.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADURENS, F. D. L.; PROSCENCIO, P. A.; WELLICHAN, D. D. S. P. Reflexões sobre a diversidade na educação infantil: um olhar para a formação de professores. **DOXA: Revista Brasileira de Psicologia e Educação**, Araraquara, v. 20, n. 2, p. 150–163, 2018.
- ALTMANN, H.; MARIANO, M.; UCHOGA, L. A. R. Corpo e Movimento: Produzindo diferenças de gênero na educação infantil. **Pensar a Prática**, v. 15, n. 2, 2013.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1059-1083, 2007.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. As especificidades da ação pedagógica com os bebês. **Porto Alegre**, v. 16, 2010.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Culturas infantis: contribuições e reflexões. **Revista Diálogo Educacional**, v. 14, n. 43, p. 645-667, 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara De Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil**. Resolução CNE/CEB 5/2009. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de Dezembro de 2009, Seção 1, P. 18.
- BRASIL. Ministério da Educação. Governo Federal. Lei nº 9.394: **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União, Brasília. 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica**. 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- BUSS-SIMÃO, Márcia. Gênero como possibilidade ou limite da ação social: um olhar sobre a perspectiva de crianças pequenas em um contexto de educação infantil. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 55, p. 939-960. 2013a.
- BUSS-SIMÃO, Márcia. Relações sociais de gênero na perspectiva de crianças pequenas na creche. **Cadernos de Pesquisa**, v. 43, n. 148, p. 176-197, 2013b.
- BUSS-SIMÃO, M. Relações sociais na educação infantil: olhar sobre o corpo e os sentimentos. **Educação**, v. 37, n. 1, p. 101-109, 2014.
- BUSS-SIMÃO, Márcia et al. Corpo e infância: natureza e cultura em confronto. **Educação em Revista**, v. 26, n. 3, p. 151-168, 2010.
- BUSS-SIMÃO, Márcia; ROCHA, Eloísa Acires Candal. Crianças, infâncias, educação e corpo. **Nuances: estudos sobre Educação**, v. 14, n. 15, 2007.
- CARVALHO, Rodrigo Saballa de; GUIZZO, Bianca Salazar. Políticas curriculares de educação infantil: um olhar para as interfaces entre gênero, sexualidade e escola. **Revista da FAEBA**, v. 25, n. 45, 2016.

COSTA, Arlete de. **Cenas de meninas e meninos no cotidiano institucional da Educação Infantil: um estudo sobre as relações de gênero**. 155 p. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, SC. 2004.

FELIPE, Jane. Construindo identidades sexuais na educação infantil. **Páteo**, nº 7, p. 56-58, 1999.

FINCO, Daniela. **Faca sem ponta, galinha sem pé, homem com homem, mulher com mulher: relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na pré-escola**. 2004. 171 p. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP.

FINCO, Daniela. **Educação infantil, espaços de confronto e convívio com as diferenças: análise das interações entre professoras e meninas e meninos que transgridem as fronteiras de gênero**. Orientadora: Cláudia Vianna. 2010. v. 1, 216 f. Tese (Doutorado) - PPGE, Faculdade de Educação, USP, São Paulo, 2010a.

FINCO, Daniela. Brincadeiras, invenções e transgressões de gênero na educação infantil. **Múltiplas Leituras**, v. 3, n. 1-2, p. 119-135, 2010b.

FINCO, Daniela. Questões de gênero na educação da pequena infância brasileira. **Studi sulla Formazione/Open Journal of Education**, v. 18, n. 1, p. 47-57, 2015.

INOUE, Laura Tereza De Sá E Benevides. **Corporalidades De Meninas E Meninos Na Educação Infantil: Normatividades E (Re)Significações De Gênero**. v.1, 153 p. Dissertação (Mestrado) - Ciências Humanas, Unifesp, São Paulo, 2018.

KRUG, Camila de Fátima; SOARES, Rosângela de Fátima Rodrigues. O chinelo rosa: corpo e gênero na educação infantil. **Zero-a-seis**, Santa Catarina: UFSC, v. 18, n. 34, p. 249-266, 2016.

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

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. **Em Aberto**, v. 5, n. 31, 1986.

MARCHI, Rita de Cássia. Gênero, infância e relações de poder: interrogações epistemológicas. **Cad. Pagu**, Campinas, n. 37, p. 387-406, 2011.

MARQUES, Amanda Cristina Teagno Lopes. Sociologia da Infância e Educação Infantil: à procura de um diálogo. **Educação**, v. 42, n. 1, p. 149-162, 2017.

MORENO, Montserrat. **Como se ensina a ser menina: o sexismo na escola**. São Paulo: Moderna. 1999.

PACKER, Abel. **SciELO e o futuro dos periódicos**. SciELO em Perspectiva, 2016.  
Disponível em:

<<https://blog.scielo.org/blog/2016/12/21/scielo-e-o-futuro-dos-periodicos/#.YQhFWY5KhPY>  
> Acesso em: 18 de jun. de 2021.

RUIS, Fernanda Ferrari.; PEREZ, Marcia Cristina Argenti. Ouvindo meninos: relações de gênero na educação infantil. **Doxa: Rev. Bras. Psicol. Educ.**, Araraquara, v. 19, n. 2, p.283 - 294, jul./dez., 2017.

SANTOS, S. Socialização de gênero na educação infantil: continuidades e rupturas vivenciadas pelas crianças na família, na igreja e na escola. **Educação (UFSM)**, 42(3), 731-750, 2017.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. **Crianças e miúdos: perspectivas sócio-pedagógicas da infância e educação**. Porto: Asa, p. 9-34, 2004.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Culturas infantis e interculturalidade. In: DORNELLES, Leni Vieira. **Produzindo Pedagogias Interculturais na Infância**. Petrópolis: Editora Vozes. p. 19-40. 2007.

SAYÃO, Déborah Tomé. Pequenos homens, pequenas mulheres? Meninos, meninas? Algumas questões para pensar as relações entre gênero e infância. **Pro-Posições**, v. 14, n. 3, p. 67-87, 2003.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & realidade**, v. 20, n. 2, 1995.

SOUZA, Fabiana Cristina de. Gênero e infância: a noção de alteridade nas representações sociais de meninos e meninas. **Educação & Linguagem**, v. 11, n. 18, p. 149-169, 2008.

UCHÔGA, Liane Aparecida Roveran; PRODÓCIMO, Elaine. Corpo e movimento na educação infantil. **Motriz. Journal of Physical Education. UNESP**, p. 222-232, 2008.

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

## PRODUÇÕES ANALISADAS PLATAFORMA SCIELO

ABRAMOWICZ, Anete; TEBET, Gabriela Guarnieri de Campos. Educação Infantil: um balanço a partir do campo das diferenças. **Pro-posições**, v. 28, p. 182-203, 2017.

BUSS-SIMÃO, Márcia. Gênero como possibilidade ou limite da ação social: um olhar sobre a perspectiva de crianças pequenas em um contexto de educação infantil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, p. 939-960, 2013a.

BUSS-SIMÃO, Márcia. Relações sociais de gênero na perspectiva de crianças pequenas na creche. **Cadernos de Pesquisa**, v. 43, p. 176-197, 2013b.

CIRIBELLI, Carlos José de Moura; RASERA, Emerson Fernando. Construções de Sentido sobre a Diversidade Sexual: Outro Olhar para a Educação Infantil. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 39, 2019.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Pequena infância, educação e gênero: subsídios para um estado da arte. **cadernos pagu**, p. 279-287, 2006.

GARDINAL, Elaine Cristina; MARTURANO, Edna Maria. Meninos e meninas na educação infantil: Associação entre comportamento e desempenho. **Psicologia em estudo**, v. 12, p. 541-551, 2007.

IZA, Dijnane Fernanda Vedovatto; MELLO, Maria Aparecida. Quietas e caladas: as atividades de movimento com as crianças na Educação Infantil. **Educação em revista**, v. 25, p. 283-302, 2009.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida; ONO, Andréia Tiemi. Brinquedo, gênero e educação na brinquedoteca. **Pro-posições**, v. 19, p. 209-223, 2008.

MARIANO, Marina; ALTMANN, Helena. Educação Física na Educação Infantil: educando crianças ou meninos e meninas?. **cadernos pagu**, p. 411-438, 2016.

MORIN-MESSABEL, Christine et al. Representações das categorias de sexo em crianças no contexto escolar. **Cadernos de Pesquisa**. v. 46, n. 160, p. 526-546. 2016.

PRADO, Patrícia Dias. Os três porquinhos e as temporalidades da infância. **Cadernos Cedes**, v. 32, p. 81-96, 2012.

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

PRADO, Patrícia Dias; ANSELMO, Viviane Soares. “A brincadeira é o que salva”: dimensão brincalhona e resistência das creches/pré-escolas da USP. **Educação e Pesquisa**, v. 46, 2020.

RICHTER, Ana Cristina; VAZ, Alexandre Fernandez. Momentos do parque em uma rotina de educação infantil: corpo, consumo, barbárie. **Educação e Pesquisa**, v. 36, p. 673-684, 2010.

SALGADO, Raquel Gonçalves. Da menina meiga à heroína superpoderosa: infância, gênero e poder nas cenas da ficção e da vida. **Cadernos Cedes**, v. 32, p. 117-136, 2012.

SANTOS, Sandro Vinicius Sales; SILVA, Isabel de Oliveira. Relações de gênero na Educação Infantil: estrutura e agência no processo de construção de sentidos sobre ser menino e ser menina. **Educar em Revista**, v. 36, 2020.

SANTOS, Sandro Vinicius Sales dos; SILVA, Isabel de Oliveira. Crianças na educação infantil: a escola como lugar de experiência social. **Educação e Pesquisa**, v. 42, p. 131-150, 2016.

SANTIAGO, Flávio. “Não é nenê, ela é preta”: educação infantil e pensamento interseccional. **Educação em Revista**, v. 36, 2020.

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

SILVA, Peterson Rigato da; SILVA, Tassio José da; FINCO, Daniela. Relações de gênero, educação da pequena infância e mudanças políticas no Brasil: contribuições para um estado da arte. **cadernos pagu**, 2020.

TEIXEIRA, Sônia Regina dos Santos; ALVES, José Moysés. O contexto das brincadeiras das crianças ribeirinhas da Ilha do Combu. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 21, p. 374-382, 2008.

VIANNA, Cláudia; ALVARENGA, Carolina Faria. A inserção de gênero na educação infantil: a experiência de Portugal-entrevista com Maria João Cardona. **Educação e Pesquisa**, v. 44, 2018.

VIANNA, Cláudia; UNBEHAUM, Sandra. Gênero na educação básica: quem se importa? Uma análise de documentos de políticas públicas no Brasil. **Educação & Sociedade**, v. 27, p. 407-428, 2006.

WITTER, Geraldina Porto; RAMOS, Oswaldo Alcanfor. Influência das cores na motivação para leitura das obras de literatura infantil. **Psicologia escolar e educacional**, v. 12, p. 37-50, 2008.