UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

RITA DE CÁSSIA CARVALHO

Sexualidade e gênero na Educação Infantil: o que as teses e dissertações dos programas de Pós-Graduação em Educação contam e silenciam

GOIÂNIA
2021

UFG

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES

E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei 9.610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do material bibliográfico

[ ] Dissertação [x] Tese

2. Nome completo do autor

Rita de Cássia Carvalho

3. Título do trabalho

Sexualidade e Gênero na Educação Infantil: o que as teses e dissertações dos programas de Pós-graduação em Educação contam e silenciam

4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento [x] SIM [ ] NÃO[1]

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:
a) consulta ao(à) autor(a) e ao(à) orientador(a);
b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação.
O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.
Casos de embargo:
- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.

Documento assinado eletronicamente por **RITA DE CASSIA CARVALHO**, **Discente**, em 09/09/2021, às 06:59, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.

Documento assinado eletronicamente por **IVONE GARCIA BARBOSA**, **Usuário Externo**, em 10/09/2021, às 00:12, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do

Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.

A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **2331743** e o código CRC **AE7AEB22**.

Referência: Processo nº 23070.038203/2021-83 SEI nº 2331743

RITA DE CÁSSIA CARVALHO

Sexualidade e gênero na Educação Infantil: o que as teses e dissertações dos programas de Pós-Graduação em Educação contam e silenciam

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Goiás (UFG), como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação.
Área de Concentração: Educação
Linha de pesquisa: Formação, Profissionalização Docente e Práticas Educativas.

Orientadora: Profª Drª Ivone Garcia Barbosa

GOIÂNIA
2021

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do
Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Carvalho, Rita de Cássia
Sexualidade e gênero na Educação Infantil: o que as teses e dissertações dos programas de Pós-Graduação em Educação contam e silenciam [manuscrito] / Rita de Cássia Carvalho. - 2021.
ccxlvii, 247 f.

Orientador: Profa. Dra. Ivone Garcia Barbosa.
Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação (FE), Programa de Pós-Graduação em Educação, Goiânia, 2021.
Bibliografia. Apêndice.
Inclui siglas, gráfico, tabelas, lista de tabelas.

1. Sexualidade. 2. Gênero. 3. Crianças. 4. Educação Infantil. 5. Transgeneridade. I. Barbosa, Ivone Garcia, orient. II. Título.

CDU 37

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ATA DE DEFESA DE TESE

Ata Nº **39** da sessão de Defesa de Tese de **RITA DE CÁSSIA CARVALHO** que confere o título de **Doutora** em **Educação**, na **área de concentração em Educação.**

Aos **dezesseis dias de agosto de dois mil e vinte e um (16/08/2021)**, a partir das **08:30h**, em plataforma virtual no link público de acesso https://meet.google.com/jow-sneu-mea realizou-se a sessão pública de Defesa de Tese intitulada **"Sexualidade e Gênero na Educação Infantil: o que as teses e dissertações dos programas de Pós-graduação em Educação contam e silenciam".** Os trabalhos foram instalados pela Orientadora Profª. Drª. **Ivone Garcia Barbosa (PPGE/FE/UFG)**, doutora em **Educação** pela **USP**, com a participação de demais membros da Banca Examinadora: Prof. Dr. **Ricardo Antônio Golnçalves Teixeira (PPGE/FE/UFG)**, doutor em **Educação** pela **UFG** – membro titular interno, Profª. Drª. **Marilza Vanessa Rosa Suanno (PPGE/FE/UFG)**, doutora em **Educação** pela **UCB** - membro titular interna, Profª. Drª. **Telma Aparecida Teles Martins Silveira (IFG)**, doutora em **Educação** pela **UFG** – membro titular externa e Profª Drª. **Altina abadia da Silva (Universidade Federal de Catalão)**, doutora em **Educação** pela **Universidade Metodista de Piracicaba** – membro titular externa. Durante a arguição os membros da banca **não fizeram** sugestão de alteração do título do trabalho. A Banca Examinadora reuniu-se em sessão secreta a fim de concluir o julgamento da Tese, tendo sido a candidata **aprovada** pelos seus membros. Proclamados os resultados pela Profª. Drª **Ivone Garcia Barbosa**, Presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata que é assinada pelos Membros da Banca Examinadora, aos dezesseis dias de agosto de dois mil e vinte e um.

Banca Examinadora:

Profª. Drª Ivone Garcia Barbosa

Prof. Dr. Ricardo Antônio Golnçalves Teixeira

Profª. Drª. Marilza Vanessa Rosa Suanno

Profª. Drª. Telma Aparecida Teles Martins Silveira

Profª Drª. Altina Abadia da Silva

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA

Documento assinado eletronicamente por **Telma Aparecida Teles Martins Silveira**, **Usuário Externo**, em 19/08/2021, às 17:00, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.

Documento assinado eletronicamente por **IVONE GARCIA BARBOSA**, **Usuário Externo**, em

21/08/2021, às 12:13, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.

Documento assinado eletronicamente por **Ricardo Antônio Gonçalves Teixeira**, **Professor do Magistério Superior**, em 27/08/2021, às 09:25, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.

Documento assinado eletronicamente por **Marilza Vanessa Rosa Suanno**, **Professor do Magistério Superior**, em 27/08/2021, às 13:32, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.

Documento assinado eletronicamente por **Altina Abadia Da Silva**, **Professora do Magistério Superior**, em 07/09/2021, às 01:09, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.

A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **2289261** e o código CRC **811C9010**.

Referência: Processo nº 23070.038203/2021-83 SEI nº 2289261

AGRADECIMENTOS

Gratidão é o algo que não falta a uma pessoa que escreve uma tese, aliás, há muito que agradecer por tudo e por todos que fizeram parte dessa caminhada. Foram 4 (quatro) anos que passaram rapidamente, que trouxeram muitos sentimentos: felicidade, angústia, medo, ansiedade, alegrias, tristezas, emoções muito diferentes e, para cada momento, pessoas foram surgindo para ajudar, cada uma a sua maneira, com diferentes formas de apoio. Agradecer a cada uma delas é difícil, porque fica o receio de esquecer alguém, mas tentarei fazer, nem que seja a partir dos diferentes grupos de pertencimento dos quais faço parte e que me apoiaram e acreditaram na minha capacidade, na importância do estudo que realizo e como ele pode contribuir para mudanças no campo educacional. Portanto, a todos aqueles e todas aquelas que me apoiaram, o meu mais sincero agradecimento e reconhecimento de que sou fruto do estímulo de vocês.

Ainda assim, não posso deixar de agradecer a um Ser Superior, que não sei é masculino ou feminino e, isso pouco importa para mim, mas que acredito em sua força criadora juntamente com espíritos mais evoluídos que se preocupam conosco e com nossa evolução. Confesso que em diversos momentos, recorri a orações, para fortalecer minha fé e encontrar forças para seguir adiante, buscando força e coragem para continuar a caminhada.

Nessa jornada, preciso agradecer à minha família, que teve papel fundamental: meu marido/companheiro de/para todas as horas, meu filho, minhas irmãs e minha mãe (que faleceu em dezembro de 2020, antes de me ver concluir o Doutorado). Sem eles, eu não teria conseguido.

Ao Guilherme, marido e companheiro para toda uma vida (e muitas outras), que com todo o seu amor, carinho, equilíbrio, respeito, admiração, paciência, me ajudou e tem me ajudado a crescer como ser humano e me apoiado nas investidas de crescimento profissional e intelectual, sempre dividindo comigo a emoção de cada etapa e sendo um porto seguro nos momentos difíceis.

Também, preciso agradecer ao nosso filho, Miguel, que vibrava com a finalização de cada artigo das disciplinas cursadas e, posteriormente, das sessões da tese. Ele mostrou a importância de tudo que eu fazia no dia em que fez questão de me mostrar, numa feirinha, um quadro com a frase “Grandes batalhas só são dadas a grandes guerreiros – Mahatma Gandhi” e disse: “Você devia comprar esse quadro, ele é a sua cara”. Vi naquele momento que minha batalha para fazer o doutorado não estava sendo em vão, para além do conhecimento produzido, havia vivência, laços afetivos, exemplo de luta de uma mulher, mãe, professora,

pessoa da classe trabalhadora, assalariada, que continuava sua luta para estudar e que estava sendo observada, foi um momento marcante e emocionante.

Preciso agradecer aos meus pais, por terem me dado à vida, por seguirem me acompanhando e apoiando como puderam e o quanto puderam. Agradecer, de forma especial minha mãe (*in memoriam*), pelo apoio em todos os momentos, dividindo comigo angústias, sofrimento, tristezas, felicidades e alegrias!!!! De tudo, ficou seu exemplo de garra e perseverança e minha mais sincera gratidão.

Preciso agradecer, de forma mais que especial, às minhas irmãs Janaína e Vanessa, que assumiram a tarefa de cuidar da nossa mãe durante todo o seu tratamento oncológico, para que eu pudesse me dedicar a leitura e escrita da tese. Não cobravam por minha ausência, se mostravam felizes quando eu aparecia, muito raramente me pediam ajuda, compreendiam o processo pelo qual eu estava passando e, me apoiavam dando força e incentivo, cada uma a seu modo, para que eu concluísse o Doutorado. Vocês fazem parte dessa vitória!

Outro agradecimento muito especial a ser feito é para a querida Profª Dra Ivone Garcia Barbosa, que no processo seletivo de 2017, aceitou me orientar. Nossa relação é antiga, data da graduação em Pedagogia na UFG (1994-1997), depois nos reencontramos na Especialização (1999-2000) e no Mestrado (2002-2004), todos realizados na UFG, sempre próximas, mas não juntas como gostaríamos. Até que no Doutorado, nos encontramos como orientadora e orientanda! Que encontro feliz! Obrigada Professora Ivone pelas orientações, pelo conhecimento compartilhado, pelos conselhos, pela compreensão, pelo carinho e pela amizade. Meu mais profundo agradecimento por todos os momentos, especialmente por aqueles em que me encontrava desesperada (por perder a licença aprimoramento, pela doença da minha mãe, por ter que escrever a tese trabalhando), te ligava, conversávamos por muito tempo e, ao final do diálogo, eu saia restabelecida e pronta para continuar. Você foi fundamental nesse momento!

Meu agradecimento aos professores que participaram da banca de defesa pública da tese de Doutorado pela leitura atenta, carinhosa, respeitosa e pelas sugestões e considerações pertinentes, visando um trabalho com maior qualidade acadêmica. Obrigada Profª Dra. Telma Aparecida Teles Silveira, Profª Dra. Altina Abadia da Silva, Profª Dra. Marilza Vanessa Rosa Suanno, Profº Dr. Ricardo Antônio Gonçalves Teixeira e, novamente, Profª Dra Ivone Garcia Barbosa.

Preciso agradecer aos/às professores/as Dra. Sandra Valéria Limonta, Dr. Ricardo Gonçalves, Dr. João Ferreira de Oliveira e Dr. José Paulo Pietrafesa do PPGE/FE/UFG que sempre se me atenderam e discutiram questões relacionadas ao meu objeto com muita atenção

e carinho, inclusive preocupados com a temática e a abordagem. Nessa trajetória, um grupo de pesquisa muito importante passou a fazer parte da minha trajetória acadêmica, o NEPIEC – Núcleo de Estudos e Pesquisas da Infância e sua Educação em Diferentes Contextos, juntamente com todas e todos os seus integrantes. Preciso agradecer o apoio de cada membro do NEPIEC, que contribuiu comigo de diferentes formas: com discussões, trocas de conhecimentos, emprestando material, enviando planilhas e incentivando a pesquisar a temática.

Meus sinceros agradecimentos aos amigos da 16ª turma de Doutorado, de maneira especial àqueles que fizeram alguma disciplina comigo: Alessandra, Suely, Leila, Halan, Luciene, Sérgio, Jhonny, Diogo, Rita Balieiro, Jairo, Silvia, Rodrigo, Rosselini, Fernanda, Adnelson, Ivana, pelas discussões e trocas de conhecimentos tão essenciais nesse momento e pelo apoio no momento da Pandemia. Preciso relembrar e agradecer a amizade breve da querida Wânia Elias, que nos deixou em 2019, mas que foi uma guerreira até o final.

Preciso agradecer ao Sintego – Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Goiás, na pessoa da secretária geral, Profª Ms. Ludmyla da Silva Morais e do advogado Alexandre Dias Gomes, pelo apoio e orientação, na parte judicial, para que o meu direito de cursar o Doutorado fosse respeitado e cumprido.

Quero agradecer às/aos amigas/os do Conselho Municipal de Educação de Goiânia que procuraram me apoiar e incentivar em diferentes momentos e maneiras diversas.

Também quero agradecer às/aos colegas de trabalho da PUC-Goiás, que me incentivaram e me apoiaram com abraços, sorrisos, palavras de apoio, trocando ideias e indicando bibliografia.

“[...] temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades”.

(BOAVENTURA DE SOUZA SANTOS)

RESUMO

CARVALHO, Rita de Cássia. Sexualidade e gênero na Educação Infantil: o que as teses e dissertações dos programas de Pós-Graduação em Educação contam e silenciam. 2021. 235f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás.

A presente pesquisa de doutorado compõe um dos vários subprojetos em desenvolvimento do projeto *Políticas Públicas e Educação da Infância em Goiás: história, concepções, projetos e práticas*, do *Grupo de Estudos e Pesquisas da Infância e sua Educação*, ligado à linha de pesquisa *Formação, Profissionalização Docente e Práticas Educativas* do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. Consideramos que discutir e trabalhar sexualidade e gênero com as crianças na/da Educação Infantil constitui uma tarefa importante e necessária, em função de que as identidades sexual e de gênero estão sendo construídas nessa faixa etária, desde o nascimento, a partir de processos de interação e mediação com sujeitos mais experientes e com elementos da cultura, que auxiliam na apropriação de significados por parte dessas crianças sobre o mundo em que vivem e, de forma particular, sobre a sexualidade e o gênero, por meio de brincadeiras, observações, questionamentos, transgressões e resistências. Diante disso, inspiradas na metodologia do estado do conhecimento e na análise de conteúdo, nos propomos a investigar o que as teses e as dissertações dos programas de Pós Graduação em Educação, indexadas no banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), contam e silenciam sobre sexualidade e gênero na/para/com a Educação Infantil? Para tal, utilizamos operadores booleanos que auxiliaram no levantamento de pesquisas em nossa temática, possibilitando a catalogação quanto: à modalidade de pesquisa, ano de defesa, gênero de pesquisadoras/es, regiões do Brasil, Instituições de Ensino Superior e grupos de pesquisa. Com o objetivo de verificar a produção de artigos na temática, realizamos levantamento bibliográfico no Grupo de Trabalho sobre Educação de Crianças de 0 a 6 anos (GT07) e Grupo de Trabalho sobre Gênero, sexualidade e educação (GT23) da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), no SciELO e no portal de periódicos da Capes. Para análise das pesquisas eleitas foram realizadas leituras de: título, resumo, palavras-chave, sumário e introdução, verificando se atendiam aos critérios estabelecidos por nós e, observamos que dos 91 estudos eleitos, 43 atendiam ao nosso interesse. A partir da leitura e análise dos trabalhos eleitos e, pautadas no materialismo histórico dialético, dialogamos com os objetos, observando suas proposições, realidades e contradições e, deles emergiram como categorias de análise: educação/disciplinarização dos corpos das crianças, o cotidiano da instituição educativa e suas práticas pedagógicas, o uso de brinquedos e brincadeiras na educação da sexualidade e do gênero, bem como na construção das identidades das crianças e a transgressão/resistência das crianças na/da educação infantil frente às normas e regras impostas a elas. A análise das categorias nos contou como a sexualidade e o gênero são trabalhados na Educação Infantil, influenciando nas construções das identidades sexual e de gênero, bem como o que tem sido silenciado pelas instituições educativas no tange à sexualidade e gênero – os traços de transgeneridade explicitados por algumas crianças de zero a seis anos.

Palavras-chave: Sexualidade, Gênero, Crianças, Educação Infantil, Transgeneridade.

ABSTRACT

CARVALHO, Rita de Cássia. Sexuality and gender in early childhood education: What the theses and dissertations of the Graduate Programs in Education disclose and withhold. 2021. 235f. Thesis (Doctorate in Education). Faculty of Education, Federal University of Goias.

This doctorate research is composed by several sub-projects under development in the project Public Policy and Children's Education in Goiás: history, concepts, projects and practices, of a group that studies childhood and its education, linked to the research line Training, Teachers' Professionalization and Educational Practices of the Postgraduate Program in Education of the Faculty of Education of Federal University of Goiás. We believe that discussing and working with sexuality and gender with children in Early Childhood Education is an important and necessary task, since sexual and gender identities are under development in this age group, since birth, based on interaction and mediation processes with more experienced subjects and with cultural elements, which help these children appropriate meaning about the world they live in and, in particular, about sexuality and gender, through games, observations, questions, transgressions and resistance. Therefore, inspired by the state of knowledge methodology and content analysis, we propose to investigate what the theses and dissertations of the Graduate Programs in Education, indexed in the database of the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (Capes) and the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD), disclose and withhold about sexuality and gender in / for / with Early Childhood Education. To this end, we used Boolean operators which assisted in surveying research on our theme, enabling cataloging as to: the type of research, year of defense, gender of researchers / regions, regions of Brazil, Higher Education Institutions and research groups. In order to verify the production of articles on the theme, we carried out a bibliographic survey in a Children's Education Work Group dealing with children 0 to 6 years of age (GT07) and a Gender, Sexuality and Education (GT23) Work Group from the National Association of Graduation and Research in Education (Anped), in SciELO and in the CAPES (a Brazilian federal government agency under the Ministry of Education, responsible for quality assurance in undergraduate and postgraduate institutions in Brazil) periodical portal. For analysis of the chosen researches, readings of: title, summary, keywords, summary and introduction were carried out, checking if they met the criteria established by us and, we observed that of the 91 elected studies, 43 met our purposes. From reading and analyzing the chosen works and, based on historical dialectical materialism, we dialogued with the objects, observing their propositions, realities and contradictions, and extracted from them the following categories for analysis: education / disciplinarization of children's bodies, the institution's daily education routine and its pedagogical practices, the use of toys and games in sexuality and gender education, as well as in the construction of children's identities and the transgression / resistance of children in / of early childhood education in the face of the norms and rules imposed on them. The analysis of the categories showed us how sexuality and gender are explored in Early Childhood Education, influencing the construction of sexual and gender identities, as well as what has been suppressed by educational institutions in terms of sexuality and gender - the transgender traits exhibited by some children between zero and six years of age.

Keywords: Sexuality, Gender, Children, Early Childhood Education, Transgenerity.

RESUMEN

CARVALHO, Rita de Cássia. Sexualidad y género en la Educación Infantil: lo que dicen y silencian las tesis y disertaciones de los Programas de Postgrado en Educación. 2021. 235f. Tesis (Doctorado en Educación) Facultad de Educación, Universidad Federal de Goiás

Esta investigación doctoral consiste en varios sub-proyectos en desarrollo en el proyecto *Políticas Públicas y Educación de Niños en Goiás: historia, conceptos, proyectos y prácticas*, el *Núcleo de Estudios e Investigación para niños y su educación en diferentes contextos*, vinculada a la formación para la investigación en línea, profesionalización y prácticas de formación docente el trabajo educativo del Programa de Graduados en Educación de la Facultad de Educación de la Universidad Federal de Goiás. Consideramos que discutir e trabajar la sexualidad y el género co los niños en la/de la educación infantil que constituye una tarea importante y necesaria, en función de que las identidades sexuales y de género estan siendo construidas en este rango de edad desde el nacimiento, por medio de procesos de interacción y mediación con sujetos más experimentados y con elementos de la cultura que ayuden en la apropiación de significados por parte de estos niños sobre el mundo en el que viven y, en particular, sobre la sexualidad y el género, a través de juegos, observaciones, preguntas, transgresiones y resistencias. Delante de eso, inspiradas en la metodología del estado del conocimiento y en el análisis de contenido, proponemos a investigar qué las tesis y las disertaciones de los Programas de Posgrado en Educación, indexadas en la base de datos de la "Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)" y en la "Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)", dicen y silencian sobre la sexualidad y el género en /para/con a Educación Infantil. Para eso, utilizamos operadores booleanos que asistieron en el levantamiento de investigación sobre nuestro tema, permitiendo la catalogación en cuanto a: tipo de investigación, año de defensa, género de los (as) investigadores (as),regiones de Brasil, Instituciones de Educación Superior y grupos de investigación. Para verificar la producción de artículos sobre el tema, realizamos un levantamiento bibliográfico en el Grupo de Trabajo de Educación de Niños de 0 a 6 años (GT07) y en el Grupo de Trabajo de Género, Sexualidad y Educación (GT23) de la "Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped)", en el SciELO y en el "Portal de Periódicos" de la Capes. Para análisis de las investigaciones elegidas, fueran realizadas lecturas de: título, resumen, palabras claves, índice y introducción, comprobando si cumplían con los criterios establecidos por nosotros y, observamos que de los 91 estudios seleccionados, 43 respondieron a nuestro interés. A partir de la lectura y del análisis de las obras elegidas y, a partir del materialismo dialéctico histórico, dialogamos con los objetos, observando sus proposiciones, realidades y contradicciones, y de ellos emergieron como categorías de análisis: educación / disciplinarización del cuerpo de los niños, la vida cotidiana de la institución educativa y sus prácticas pedagógicas, el uso de juguetes y juegos en la educación de la sexualidad y del género, así como en la construcción de las identidades de los niños y la transgresión/resistencia de ellos en la/de la educación infantil frente a las normas y a las reglas que se les imponen. El análisis de las categorías nos dijo cómo se trabaja la sexualidad y el género en la Educación Infantil, influyendo en las construcciones de identidades sexuales y de género, así como lo que ha sido silenciado por las instituciones educativas en materia de sexualidad y género – los rasgos transgénero explicitados por algunos niños de cero a seis años.

Palabras-chave: Sexualidad, Género, Niños, Educación Infantil, Transgeneridad.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Quantidade de trabalhos encontrados nos Bancos de Dados pesquisados antes da utilização de critérios de exclusão 34
Gráfico 2 - Quantidade de trabalhos por Modalidade de Pesquisa 35
Gráfico 3 - Número de pesquisas por região do Brasil 37
Gráfico 4 - Número de Instituições de Ensino Superior (IES) com pesquisas na temática nas regiões do Brasil 38

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Grupos e Núcleos de Pesquisa em Sexualidade e Gênero 40
Quadro 2 - Relação dos trabalhos eleitos para leitura e análise, em ordem cronológica 51

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Frequência de teses e dissertações por ano 36
Tabela 2 - Número de trabalhos por Instituição de Ensino Superior 38
Tabela 3 - Quantidade de núcleos e grupos de pesquisa por áreas/campos de conhecimento 43
Tabela 4 - Cruzamento entre a quantidade de teses e dissertações (Anexo 1) e sua vinculação à produção dos núcleos e grupos de pesquisa em Educação das Instituições de Ensino Superior 44
Tabela 5 - Publicações no GT 07 - Educação de Crianças de 0 a 6 anos com a temática Sexualidade e Gênero 46
Tabela 6 - Pesquisa no GT 23 – Gênero, sexualidade e educação com a Temática "Educação Infantil" e/ou "Crianças" 47
Tabela 7 - Resultados de trabalhos encontrados no repositório bibliográfico *SciELO.org* 48
Tabela 8 - Resultados de trabalhos encontrados no Portal de Periódicos da Capes 49
Tabela 9 - Variedade de temática e quantidade de trabalhos que não atenderam ao objeto de estudo 50
Tabela 10 - Variedade de assunto/temática e quantidade de trabalhos que atendem ao objeto de estudo 54
Tabela 11 - Variedade e quantidade de palavras-chave encontradas nos 38 estudos analisados 55
Tabela 12 - Perspectiva teórica dos estudos analisados 59
Tabela 13 - Metodologias utilizadas nos estudos analisados 60

LISTA DE SIGLAS

ANPEd	- Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa Em Educação
BNCC	- Base nacional Comum Curricular
CAPES	- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNPq	- Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONAE	- Conferência Nacional de Educação
CUML	- Centro Universitário Moura Lacerda
DCNEI	- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
ECA	- Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA
Fiocruz	- Fundação Oswaldo Cruz
FURB	- Fundação Universidade Regional de Blumenau
FURG	- Universidade Federal do Rio Grande
IES	- Instituição de Ensino Superior
IF Baiano	- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano
IFG	- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás
IFMA	- Instituto Federal do Maranhão
IFMT	- Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Mato Grosso
IFSC	- Instituto Federal de Santa Catarina
IF Sertão - PE	- Instituto Federal do Sertão Pernambucano
INEP	- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	- Ministério da Educação
NEPIEC	- Núcleo de Estudos e Pesquisas da Infância e sua Educação em Diferentes Contextos
OMS	- Organização Mundial da Saúde
PCN	- Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	- Plano Nacional de Educação
PUCRS	- Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
PUC-SP	- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
RCNEI	- Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil
SciELO	- Scientific Electronic Library Online
UDESC	- Universidade do Estado de Santa Catarina
UEA	- Universidade do Estado do Amazonas

UEM	- Universidade Estadual de Maringá
UEPA	- Universidade do Estado do Pará
UEPB	- Universidade Estadual da Paraíba
UERJ	- Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UESPI	- Universidade Estadual do Piauí
UFAC	- Universidade Federal do Acre
UFAM	- Universidade Federal do Amazonas
UFBA	- Universidade Federal da Bahia
UFC	- Universidade Federal do Ceará
UFF	- Universidade Federal Fluminense
UFGD	- Universidade Federal da Grande Dourados
UFJF	- Universidade Federal de Juiz de Fora
UFLA	- Universidade Federal de Lavras
UFMA	- Universidade Federal do Maranhão
UFMG	- Universidade Federal de Minas Gerais
UFMS	- Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UFPA	- Universidade Federal do Pará
UFPB	- Universidade Federal da Paraíba
UFPE	- Universidade Federal de Pernambuco
UFPel	- Universidade Federal de Pelotas
UFPI	- Universidade Federal do Piauí
UFPR	- Universidade Federal do Paraná
UFRB	- Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
UFRGS	- Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ	- Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRN	- Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFRPE	- Universidade Federal Rural de Pernambuco
UFRRJ	- Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UFS	- Fundação Universidade Federal de Sergipe/Universidade Federal de Sergipe
UFSC	- Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCar	- Universidade Federal de São Carlos
UFSJ	- Universidade Federal de São João Del-Rei
UFSM	- Universidade Federal de Santa Maria

UFT	- Universidade Federal do Tocantins
UFTM	- Universidade Federal do Triângulo Mineiro
UFU	- Universidade Federal de Uberlândia
UFV	- Universidade Federal de Viçosa
UFVJM	- Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
ULBRA	- Universidade Luterana do Brasil
UNEB	- Universidade do Estado da Bahia
UNESC	- Universidade do Extremo Sul Catarinense
UNESP	- Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
UNESPAR	- Universidade Estadual do Paraná
UNICAMP	- Universidade Estadual de Campinas
UNIEVANGÉLICA	- Centro Universitário de Anápolis
UNIFESP	- Universidade Federal de São Paulo
UNIFESSPA	- Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará
UNILAB	- Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
UNIR	- Universidade Federal de Rondônia
UNISAL	- Centro Universitário Salesiano São Paulo
UNISALLE	- Universidade La Salle
Unochapecó	- Universidade Comunitária da Região de Chapecó
UNOESC	- Universidade do Oeste de Santa Catarina
UNOESTE	- Universidade do Oeste Paulista
UPE	- Universidade de Pernambuco
URCA	- Universidade Regional do Cariri
USP	- Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 22

2 “POR ONDE ANDEI...” - PERCURSO METODOLÓGICO 35
2.1 Teses, dissertações e grupos de pesquisa: anotações sobre o processo investigativo 37
2.2 Trabalhos na Anped e SciELO: circulação de ideias e concepções sobre sexualidade e gênero 50
2.3 Analisando os estudos selecionados – primeiro levantamento para a constituição de dados 54

3 “É MENINO OU MENINA”? – SEXO, SEXUALIDADE, GÊNERO E CORPO NA EDUCAÇÃO INFANTIL 67
3.1 A difícil e necessária tarefa de conceituar o sexo, a sexualidade, o gênero e o corpo 68
3.1.1 Sexualidade, corpo e gênero: o homem, a mulher, a criança como ser em movimento no contexto social 76
3.2 Infâncias e crianças face à sexualidade e à apropriação de conceitos 87
3.3 Sexualidade e gênero na Educação Infantil a partir dos documentos legais e curriculares 99

4 O QUE É CONTADO E O QUE É SILENCIADO: APRESENTAÇÃO DAS PESQUISAS E DISCUSSÃO DAS CATEGORIAS ANALÍTICAS 115
4.1 Pesquisas que discutem sexualidade e gênero na Educação Infantil 115
4.2 Pesquisas/trabalhos que discutem gênero na Educação Infantil 135
4.3 Pesquisas/trabalhos que discutem sexualidade na Educação Infantil 149
4.4 Pesquisas/trabalhos que discutem literatura infantil, sexualidade e gênero na Educação Infantil 154
4.5 Pesquisas/trabalhos que discutem corpo e gênero na Educação Infantil 162
4.6 Pesquisas/trabalhos que discutem cantigas/músicas, sexualidade, gênero na Educação Infantil 166
4.7 Pesquisa/trabalho que discute identidade de gênero e mídia na Educação Infantil 171
4.8 Análise das categorias 173
4.9 A criança trans: é preciso ampliar o olhar e o debate 205

CONSIDERAÇÕES FINAIS 217
REFERÊNCIAS 224
APÊNDICE 239
APÊNDICE 1 - Quadro com 91 trabalhos encontrados contendo critérios de seleção 239

1 INTRODUÇÃO

http://www.deturistaaviajante.com/2019/09/parentesescensura.html

Resolvi iniciar esta escrita contando sobre o que me move e o que me motiva, em parte anunciados pela tirinha do Armadinho apresentada acima. Ter um mundo sem preconceitos, com sujeitos abertos e respeitosos às diversas formas de viver a vida, de amar, de pensar, de existir e de ser feliz.

Preciso contar um pouco da minha história, mostrando como e porque cheguei até aqui, para que o/a eleitor/a[1] possa ter uma ideia do quanto o objeto discutido nesse estudo me é caro e importante. Penso ser igualmente importante contar sobre as pedras encontradas no caminho de uma formação acadêmica, sobretudo em meio a uma Pandemia, num momento de negação de direitos à formação continuada no município de Goiânia aos/às professores/as, como também escrever e falar sobre sexualidade e gênero na Educação Infantil num cenário de radicalização e polarização de ideias e posições, que vem ganhado força, sobretudo, após o golpe do ano de 2016, com posturas conservadoras, obscurantistas e negacionistas. Assim, ao escrever este texto, tenho a pretensão de mostrar ao leitor parte importante do meu percurso: como minha história foi construída, de onde parti e onde estou chegando.

Vou me apresentar situando o lugar de que falo enquanto sujeito: sou mulher, do gênero feminino, heterossexual, mãe, casada, branca, acredito na doutrina espírita, sou filha de pais proletários que foram concluir o Ensino Médio depois de casados, porque não tiveram oportunidade na idade adequada. Toda a minha formação em Educação Básica, Superior e Pós-Graduação foi realizada em instituição pública. Sou pedagoga, tenho dois empregos (um público e um privado), participo de movimentos em defesa dos direitos da criança e contra o

[1] Apesar de não defender uma concepção que adote a utilização de elementos binários masculino/feminino, por considerar que tal procedimento instiga uma relação de dominação e desigualdade, que provoca um pensamento dicotômico, ainda assim, optamos por adotar neste trabalho a regra de citar os dois elementos de forma dicotômica, para desnaturalizar a ideia de nomear a mulher como "segundo sexo" ou "um sexo inserido no masculino" quando falamos em totalidade, procurando combater o sexismo linguístico utilizado na Língua Portuguesa.

abuso e violência sexual. Por essa breve apresentação, o leitor pode ter pistas das identidades que me formam enquanto ser humano e que motivaram na escrita dessa tese.

Minha história com o estudo acerca da sexualidade iniciou no curso de Especialização em Metodologia do Ensino Superior, uma Pós-Graduação *Lato sensu*, oferecida pela Faculdade de Educação da UFG, por ocasião do trabalho de conclusão de curso dessa Pós-Graduação. Na época, pesquisei a temática vinculada à TV, e tendo crianças de 10 a 12 anos, matriculadas na 5ª série[2] (hoje sexto ano) do Ensino Fundamental, como os sujeitos da pesquisa. Meu objetivo era verificar como aquelas crianças recebiam e percebiam a mensagem dos programas de televisão e se a escola e a família discutiam esses conteúdos com elas. Verifiquei nesse estudo o quanto a sexualidade estava presente no cotidiano das crianças, principalmente aliada aos programas humorísticos de TV daquele momento. Também foi verificado que tanto a discussão da sexualidade, quanto das mídias são importantes e, ao mesmo tempo, negligenciadas pelos profissionais da educação, bem como pela família. Verifiquei que as curiosidades, dúvidas e discussões trazidas pelas crianças sobre conteúdos veiculados pela TV não eram trabalhados, ou melhor, eram discutidos antes de começar a aula e explicar o conteúdo (CARVALHO, 2000).

Em 2001, eu trabalhava na Rede Municipal de Educação e em um colégio da rede privada, mas como tinha objetivo de seguir uma carreira acadêmica, pedi demissão do Colégio para me preparar para a seleção do Mestrado da UFG, na qual fui aprovada na seleção (2002). Na época, consegui licença para aprimoramento por dois anos na Secretaria Municipal de Educação, direito que consta no Estatuto do Servidor Público, mas que não tem sido respeitado atualmente.

No Mestrado optei por aprofundar o estudo iniciado na Especialização, pesquisando sexualidade infantil e programas da TV. Meu interesse pela temática cresceu a partir de discussões com professores/as que trabalhavam com a faixa etária de 7 a 9 anos, que sempre comentavam que "as crianças estavam mudando muito de alguns anos para cá", que "agora tinham um enorme interesse em saber sobre sexo, o que não era tão frequente antigamente, e que a culpa era da TV". Muitos/as professores/as utilizavam esse discurso como desabafo, outros como reclamações, mas na essência dessas falas estava a dificuldade que eles/as tinham para trabalhar, entender e discutir a sexualidade das/com as crianças e, a necessidade

[2] Essa nomenclatura foi alterada pela Lei nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006, que instituiu o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos.

de encontrar um “culpado” pelas mudanças vistas como negativas na sociedade, nesse caso, por causa da TV.

Diante disso, me propus a investigar como as crianças percebiam a sexualidade veiculada pela TV comercial e quais eram as representações sociais que elas construíam acerca do assunto. Nesse processo, fui apresentada a Jésus Martín-Barbero (1997) cuja teoria afirma que a criança é um receptor ativo das mensagens com as quais interage. Conheci Michel Foucault (1988), a história da sexualidade e da disciplinarização dos corpos, os estudos de Guacira Lopes Louro (2001) sobre sexualidade e gênero e pude aprofundar os estudos sobre o desenvolvimento da criança, suas interações e mediações tendo como referencial a teoria sócio-histórica dialética de Lev Vygotsky (1998, 2000).

A partir do estudo dessas teorias e da pesquisa de base empírica que envolveu a escuta de vinte e quatro (24) crianças de sete (7) a nove (9) anos, sendo doze (12) meninos e doze (12) meninas, oito (8) crianças oriundas de uma escola privada e dezesseis (16) delas de duas escolas públicas, produzi a dissertação “A sexualidade na interface criança – TV” (CARVALHO, 2004) sob a orientação da professora Dra. Maria Hermínia Marques da Silva Domingues. Uma das conclusões a que cheguei foi que a sexualidade das crianças pesquisadas estava sendo construída e representada a partir de uma educação sexual informal, realizada tanto pela TV quanto por outras mídias e pelos modelos que as crianças elegeram para observação. Foi possível observar que suas representações possuíam uma forte carga ideológica de valores sociais e culturais provenientes de seus respectivos grupos de pertencimento, mas que alguns desses valores eram de certa maneira questionados e, não estão sendo incorporados de forma passiva, acentuando a importância da mediação da família e da escola no processo de discussão da sexualidade com as crianças.

Foi, portanto, no mestrado, que o estudo e a discussão sobre a sexualidade infantil se consolidaram em minha formação, de tal forma que desde a defesa passei a realizar muitas palestras, ministrei minicursos e orientei muitos trabalhos de conclusão de curso na graduação e na Pós-Graduação *lato sensu* acerca da temática. Essa trajetória me fez (re)pensar na importância de se trabalhar a sexualidade na Educação Básica, desde a educação infantil até os cursos de formação de professores/as, uma vez que percebia que os/as professores/as ficavam desconsertados/as e, até perdidos/as, sem saber como agir diante da manifestação da sexualidade por parte das crianças menores de 6 anos e, diante daquelas que se mostravam agir de forma “diferente” da “esperada” para seu gênero.

No período em que estava cursando o Mestrado, comecei a realizar meu projeto de ser docente no Ensino Superior, exercendo essa atividade em instituições públicas e privadas. Essas experiências foram muito interessantes, porém, com o tempo percebi que atuar como professora em instituições privadas de ensino ou como professora substituta em instituições públicas não dá toda a dimensão da docência no Ensino Superior, pois a pesquisa e a extensão ficam a margem do trabalho docente, fazendo com que a docência se limite ao ensino.

A partir de diferentes experiências na Educação e observando o cotidiano das instituições e as práticas pedagógicas desenvolvidas, percebi que os questionamentos sobre sexualidade só aumentavam e que os de gênero se juntaram a ele. Foi por meio dessas experiências, sobretudo da Educação Infantil, que percebi uma confusão em relação aos conceitos de sexualidade e gênero e a necessidade de discutir essa temática. Em função disso, surgiu o interesse por este objeto, cuja pesquisa foi possibilitada por meio da aprovação no Programa de Pós-Graduação em Educação, em nível de Doutorado, da inserção no NEPIEC – Núcleo de Estudos e Pesquisas da Infância e sua Educação em Diferentes Contextos, pesquisando Sexualidade e gênero na Educação Infantil, como um dos subprojetos que compõe o projeto "Políticas Públicas e Educação da Infância em Goiás: história, concepções, projetos e práticas".

Após início da pesquisa, o objeto – sexualidade e gênero na Educação Infantil – precisou ser repensado e rediscutido. A primeira vez que foi repensado ocorreu em 2018, por ocasião da eleição para presidente. Muitas pessoas, inclusive eu, temeram realizar a discussão e a pesquisa empírica sobre gênero e sexualidade com crianças da Educação Infantil, num momento em que o radicalismo religioso e a extrema direita chegaram ao poder e defendiam a efetividade do movimento Escola Sem Partido[3].

[3] O "Escola Sem Partido" (ESP) surge como um movimento conservador, que se autodenomina movimento de contra doutrinação ideológica marxista e de combate à ideologia "esquerdista" na escola. Foi idealizado pelo advogado Miguel Nagib, em 2004. Todavia, apesar de lançar algumas campanhas em canais e redes sociais como o *Youtube, Facebook, blogs* dentre outros, até o ano de 2013, o movimento não ganhou muitos adeptos ou grandes repercussões. Em 2014, o cenário relacionado ao debate do Escola sem Partido teve um avanço, quando o deputado estadual do Rio de Janeiro, Flávio Bolsonaro, procurou Miguel Nagib para transformar os ideais do Movimento Escola sem Partido em um projeto de lei, com o intuito de alterar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e também outros dispositivos, para inserir os seus princípios, estabelecendo os deveres do/a professor/a, no sentido de que ele/a deveria respeitar o direito dos/das pais/mães de que seus/suas filhos/as recebam uma educação moral de acordo com suas convicções. A partir desse marco de transformação do movimento em projeto de lei (PL), surgiu outra organização: o Programa Escola sem Partido. O Programa continuava com o combate à doutrina marxista nas escolas e, a bancada religiosa do Congresso se uniu ao movimento para disseminar ideia de que discutir gênero e sexualidade na escola era incentivar adolescentes a serem gays e lésbicas e que a educação em sexualidade não deveria ser tarefa da escola, e sim, da família.

A partir desse quadro, resolvemos (eu e minha orientadora) repensar se faríamos a pesquisa com as crianças, como era nosso objetivo – "observar as concepções que as crianças da pré-escola estavam construindo sobre gênero e sexualidade". Sabíamos que naquela conjuntura política, de um governo conservador e de natureza neofascista, teríamos dificuldade em encontrar escolas que se abrissem para pesquisa acerca dessa temática e, muito provavelmente, se conseguíssemos um espaço educacional para a pesquisa, teríamos dificuldade que os/as pais/mães/responsáveis permitissem que seus filhos/filhas participassem.

Optamos por continuar a discussão da nossa temática e encontramos como saída, realizar uma pesquisa teórica de cunho bibliográfico, um estudo verticalizado e sistemático para verificar o que os estudos realizados sobre sexualidade e gênero na/com as crianças da Educação Infantil nos apontam sobre essas dimensões, esses processos que consideramos fundamentais na constituição dos sujeitos humanos desde a mais tenra infância.

Embora sem poder ouvir as crianças, que era nosso propósito inicial, ao iniciarmos a pesquisa e a leitura dos trabalhos produzidos nos programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil, nosso universo teórico-metodológico se ampliou. Nessa perspectiva, inspiradas no método dialético e, portanto, em um paradigma aberto para enxergar contradições, a historicidade dos motivos e intenções no campo da pesquisa, "as verdades provisórias" (SHAFF, 1995), foi possível conhecer pesquisas realizadas com crianças, professoras/es, coordenadoras, diretoras, auxiliares de professores/as e pais, de diferentes regiões e cidades do país, em instituições públicas e privadas.

Verificamos o quanto a discussão e a pesquisa na temática de sexualidade e gênero na Infância cresceram da década de 1990 para cá, sobretudo em relação ao gênero, se expandindo para diferentes áreas e campos do conhecimento: psicologia, antropologia, sociologia, enfermagem, medicina, serviço social, além da educação. Nosso levantamento demonstrou uma abrangência no que se refere aos assuntos pedagógicos que se relacionam a essa temática, tais como: música, cantigas, literatura, brinquedos, brincadeiras, linguagem, estética, corpo, mídia, currículo e às práticas cotidianas.

Sexualidade e gênero são dois termos com conceitos que se misturam no senso comum. Nesse estudo, discutimos os conceitos de sexualidade e gênero, como também os de sexo e corpo, demonstrando que não são conceitos estáticos, mas que foram se modificando social e historicamente, o que faz com que discuti-los se torne complexo, uma vez que essas modificações não envolvem somente o campo social e histórico, mas sofram influências dos

campos político e econômico, desencadeando formas dos sujeitos viverem em sociedade em cada determinada época. Assim, concebemos que a sexualidade e o gênero possuem conceitos mutáveis, que sofrem variações e mudanças em tempos e espaços históricos diferentes.

Compreendemos a sexualidade enquanto dispositivo histórico (FOUCAULT, 1988), o que sinaliza que para nós ela é uma construção discursiva, uma vez que ela se constitui a partir de enunciados de várias instituições, como a família, a religião, a escola, a mídia, a saúde, a política, entre outras. Esses discursos, por sua vez, denotam poderes sobre aqueles/as a que são dirigidos. Embora Foucault não tenha se dedicado especificamente aos estudos sobre gênero, sua teoria sobre a construção da sexualidade e sobre controle dos corpos dos sujeitos nos permitem depreender que o conceito de gênero também seja/seria um constructo social, perpassado por diferentes relações de poder, que influenciam na construção das identidades sexual e de gênero em nossa sociedade. Uma sociedade capitalista, patriarcal, machista, racista, homofóbica e heteronormativa.

Quando caracterizamos a nossa sociedade, neste caso a brasileira, a partir dos adjetivos acima, queremos mostrar a leitura que fazemos dela e sob qual prisma. Esta pesquisa possui filiação marxista, pautada no método dialético (MARX, 2012) de investigação, segundo o qual os fenômenos são investigados pelo viés histórico, social, cultural, político e econômico. Essa perspectiva possibilita a análise da realidade material e concreta, por meio da qual é possível interpretar a realidade com o objetivo de compreendê-la para transformá-la. Segundo Ivone Barbosa[4] (2006), o materialismo dialético compreende e explica os fenômenos sociais e não apenas os descreve. Nesse sentido, esta pesquisa pretende analisar de maneira crítica o objeto a ser investigado – sexualidade e o gênero na Educação Infantil – procurando pautar a discussão na possibilidade de uma educação emancipadora, bem como de uma sociedade emancipada.

Segundo Nancy Alves (2007), o processo de pesquisa envolve o desenvolvimento de um conhecimento dialético e crítico da realidade, o que significa dizer que a crítica e o conhecimento crítico são essenciais para uma prática transformadora, como é igualmente importante o reconhecimento do caráter de "provisoriedade, relatividade e parcialidade do conhecimento científico diante dos fenômenos históricos, sociais e culturais" (p.25). Dessa forma, para discutir sexualidade e gênero na Educação Infantil é necessário levar em conta

[4] Neste estudo, optamos por escrever o nome juntamente com o sobrenome dos/as autores/as sempre que as/os citarmos pela primeira vez. Nosso objetivo é mostrar quem são esses/as autores/as e, principalmente, (de)marcar a produção feminina acadêmica, fato relevante num trabalho sobre sexualidade e gênero, mostrando o quanto os campos da Educação, Educação Infantil, Sexualidade e Gênero têm sido investigados por mulheres, que muitas vezes, têm seu lugar de fala negligenciados na Academia e em outros espaços de divulgação do conhecimento produzido.

multideterminantes sócio histórico e culturais, engendrados numa rede de relações em que ambos se modificam e são modificados na/pela sociedade a partir de diferentes interesses, inclusive e principalmente, interesses econômicos e de poder. Portanto, investigar a sexualidade e o gênero na Educação Infantil significa entender porque a sociedade se preocupa em educar a sexualidade, o gênero e o corpo da criança, ditando modos de agir, de falar, de brincar, de vestir que determinam ou pretendem determinar desde a infância a sua sexualidade e seu gênero na vida adulta, ou melhor, suas identidades sexual e de gênero.

O leitor pode questionar nossa escolha pelo materialismo histórico dialético enquanto método de pesquisa e, por Foucault, uma vez que o autor pós-estruturalista tece críticas ao materialismo dialético, entretanto, entendemos ser importante dialogarmos com Foucault, em função de seu estudo sobre a sexualidade enquanto um dispositivo histórico e de sua tese sobre a vigilância e disciplinarização dos corpos dos sujeitos, numa tentativa de criação de corpos dóceis (1987).

Para Foucault (1987), há instituições de confinamento (escola, quartel, fábrica, prisão, hospital e hospício), assim chamadas porque confinam sujeitos por um determinado período, cuja função é vigiá-los e disciplinar os seus corpos. O intuito delas, segundo o autor, é garantir a manutenção do capitalismo. Por isso, não se trataria de uma questão de luta de classes na sociedade do capital, mas da revisão desse modo de produção do poder. Nesse sentido, Foucault se (re)aproxima da tese materialista histórica dialética.

Entendemos que a teoria de Foucault merece questionamentos, contudo, percebemos que apesar das contradições do/no mundo do capital, a escola, de fato, tem sido utilizada para disciplinar corpos e para vigiá-los, sendo utilizada para manutenção de um sistema econômico injusto que concentra renda nas mãos poucos, enquanto a esmagadora maioria é obrigada a vender a sua força de trabalho, em troca de um salário, para adquirir bens materiais necessários à sua sobrevivência, ainda que alguns, mesmo vendendo sua força de trabalho, não consigam adquirir esses bens e outros nem tenham para quem vender a força de trabalho. Independente da situação, a escola contribui para a manutenção do *status quo*, sendo que uma das formas dessa manutenção é a disciplinarização dos corpos, desde tenra idade, adequando-o as regras societais e a melhor forma de serem produtivos no futuro.

É precisamente diante dessas ações nas/das instituições de educação que as construções das identidades sexual e de gênero, que ocorrem desde a Educação Infantil, precisam ser observadas, questionando as relações produzidas naquele ambiente. Do mesmo modo, é preciso questionar a Educação Infantil, perguntando a quem ela pretende educar, de que forma e para quê? Quem são os profissionais que atuam na Educação Infantil e à quais

teorias se filiam para educar as crianças? E o principal, de quais crianças e infâncias estamos nos referindo? Esses multideterminantes precisam ser discutidos no contexto desse estudo, observando as crianças da Educação Infantil, suas infâncias, a construção das identidades de gênero e sexual, a relação que possuem com seu próprio corpo e com o corpo do outro, como as instituições educativas lidam com a sexualidade e o gênero das crianças e de que modo procuram educar a sexualidade, o gênero e o corpo delas.

Nossa concepção entende a criança como ser integral, em pleno desenvolvimento, capaz de apropriar-se dos conhecimentos distintos nos mais diversos contextos sócio-históricos e culturais do qual participa e nos quais se assume e é assumida como um dos seus protagonistas. Reconhecemo-nas como seres historicamente determinados e da mesma forma determinantes na composição de suas infâncias e do coletivo com quem convivem; elas são seres humanos completos e concretos, em pleno movimento de aprendizados e de desenvolvimento físico, motor, sócio psíquico e estético (BARBOSA; SOARES, 2019).

Nessa ótica, entendemos a infância como período da vida no qual as crianças estabelecem relações dialéticas e diversificadas com seus pares e/ou com sujeitos mais experientes e, nesse texto, a tratamos como construto histórico e sociocultural, abarcando a perspectiva de que é possível estabelecer marcos comuns a esses sujeitos sociais, todavia essa afirmativa, “não nos isenta de reconhecer a existência de muitas infâncias, flexionando os limites pelos quais é possível compreender suas especificidades” (BARBOSA; SOARES, 2019, p. 30).

Nesse sentido, concebemos as crianças como produtoras e produtos da história e, portanto determinantes na composição de suas infâncias e no/do coletivo com quem convivem. São sujeitos de direitos, concretos, completos, em pleno movimento de aprendizados e de desenvolvimento físico, motor, sócio psíquico e estético, que vivem suas infâncias em sociedades que investem numa cultura patriarcal, machista, heteronormativa, binária desde a Educação Infantil.

Quero abrir um parêntese nesse texto para comentar o quanto foi difícil viver, pesquisar e escrever uma tese em 2020 (e em 2021) em meio à Pandemia provocada pelo novo Coronavírus e pela doença por ele provocada, a Covid-19. Se pesquisar, ler e escrever não é uma tarefa fácil na Pós-Graduação, em tempos de Pandemia tornou-se particularmente mais difícil e sofrida. Era difícil se concentrar diante dos noticiários e da possibilidade se de contrair o vírus e morrer, escrevendo a tese e perdido importantes momentos com minha família, em função da dedicação à leitura e escrita. Além disso, a limitação da presença física

e dos encontros com a orientadora e colegas também dificultaram ainda mais o processo de trocas que as vídeochamadas tentavam amenizar.

Para piorar mergulhamos num processo de negacionismo da ciência, por parte do governo federal, que não incentivava medidas de distanciamento social, uso de máscaras e outras medidas determinadas pela Organização Mundial da Saúde – OMS, como fundamentais para diminuir o contágio; ao contrário, o governo federal fazia propaganda do uso de medicamentos não comprovados cientificamente no combate à doença. Para além, a Pandemia escancarou a desigualdade social no nosso país de uma forma que não teve como ser escamoteada ou negada, com uma grande porcentagem de pessoas desempregadas e passando fome; enquanto outras tiveram seu patrimônio aumentado em plena crise[5].

Mesmo diante desse cenário terrível, verificamos que os profissionais da Educação não pararam de trabalhar em 2020 (e até o momento do fechamento dessa escrita, em 2021), se lançaram ao ambiente virtual com aulas remotas, inclusive para Educação Infantil, custearam equipamentos do seu próprio salário, sem nenhum subsídio governamental para isso, para que as crianças e adolescentes não ficassem sem aula. Ainda assim, houve quem dissesse que os/as professores/as foram os/as que não trabalharam na Pandemia.

Achamos importante abrir espaço nessa introdução para falarmos da Pandemia, para situarmos leitores, que por ventura se interessam por esse trabalho daqui a algum tempo, para que tenham noção de que ninguém passou ou saiu ileso desse momento crítico e triste da nossa história e, que pesquisar e escrever uma tese foi um ato de resistência em tempos de negação das ciências e de desmonte da Educação Superior pública no Brasil.

Retornando à discussão da nossa pesquisa, construímos o estudo procurando responder a seguinte pergunta: **o que as teses e dissertações dos programas de Pós Graduação em Educação, indexadas no banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), contam e silenciam sobre sexualidade e gênero na/para/com a Educação Infantil?**

Como objetivos vislumbramos realizar uma análise sistemática das teses e dissertações dos programas de Pós Graduação em Educação indexadas no banco de dados da Capes e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), especificando: quantidade de teses e dissertações por ano; número de trabalhos por Instituição de Ensino Superior, quantidade de núcleos e grupos de pesquisa por áreas/campos de conhecimento que

[5] https://www.brasildefato.com.br/2021/04/06/enquanto-fome-avanca-numero-de-bilionarios-cresce-no-brasil-e-seu-patrimonio-dobra.

pesquisam a temática; publicações da temática no GT 07 (Educação de Crianças de 0 a 6) e GT 23(Gênero, Sexualidade e Educação) da ANPED; resultados de trabalhos encontrados no sítio *SciELO.org* e no Portal de Periódicos da Capes; relação da variedade de temática e quantidade de trabalhos que atendem aos nossos critérios; perspectiva teórica dos estudos eleitos, metodologias utilizadas nos estudos eleitos; análise do conteúdo dos estudos eleitos e discussão das categorias evidenciadas nos estudos.

A fim de apresentar os objetivos desse trabalho organizamos nossa tese em quatro seções, sendo que a introdução configura a primeira seção. Na segunda seção apresentamos o percurso metodológico que traçamos para a realização da pesquisa, envolvendo a revisão bibliográfica, a partir da qual buscamos construir uma pesquisa considerada "estado do conhecimento", cotejando um setor das publicações sobre o tema estudado, o de teses e dissertações, catalogadas no Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Abordamos, de modo complementar, a temática nos Grupos de Trabalho 07 (GT07) – Educação de Crianças de 0 a 6 anos e 23 (GT23) – Gênero, Sexualidade e Educação da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e em alguns sítios de pesquisa acadêmica.

As pesquisas definidas como Estado do Conhecimento têm caráter bibliográfico e permitem o mapeamento das produções científicas de um determinado tema e também de

> [...] discutir uma certa produção acadêmica [...] tentando responder que aspectos e dimensões vem sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições tem sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários (FERREIRA, 2002, p. 257).

A partir da leitura dos títulos, autores, instituições, resumos, palavras-chave, sumários e introdução construímos quadros, gráficos e tabelas que nos ajudaram a entender os trabalhos e suas variáveis – quantidade de trabalhos encontrados nos Bancos de Dados pesquisados, quantidade de trabalhos por modalidade de pesquisa, frequência de teses e dissertações por ano de defesa, número de pesquisas por região do Brasil, número de trabalhos por Instituição de Ensino Superior, grupos e núcleos de pesquisa em Sexualidade e Gênero[6], quantidade de núcleos e grupos de pesquisa por áreas/campos de conhecimento, cruzamento entre a quantidade de teses e dissertações e sua vinculação à produção dos núcleos e grupos de

[6] Pesquisa realizada no sítio do CNPq em dezembro de 2018, com base no Censo de 2016, utilizando como palavra chave "sexualidade" e "gênero".

pesquisa, publicações no GT 07[7] - Educação de Crianças de 0 a 6 anos com a temática Sexualidade e Gênero, publicações no GT 23 – Gênero, sexualidade e educação com a Temática "Educação Infantil" e/ou "Crianças", relação dos trabalhos eleitos para leitura e análise, variedade de assunto/temática das teses e dissertações em sexualidade e gênero, perspectiva teórica dos estudos eleitos, metodologias utilizadas nesses estudos, variedade e quantidade de palavras-chave encontradas nos estudos para análise e apresentação das categorias que foram sinalizadas nas leituras e análises.

Na terceira seção apresentamos e discutimos os conceitos de sexo, sexualidade, gênero e corpo, a luz de autores pós-estruturalistas tais como: Michel Foucault (1987, 1988, 1993), Judith Butler (2001, 2003), Joan Scott (1990), Gayle Rubin (2017) e Guacira Louro (1997, 1998, 2001, 2003, 2020), porque eles trazem discussões e reflexões essenciais para o entendimento da nossa pesquisa e porque percebemos que muitas vezes, não há clareza quanto à definição de cada um, sendo importante esclarecer e diferenciar. Da mesma forma, consideramos importante discutir esses termos, conhecendo como eles foram se modificando historicamente até chegarem a ser utilizados conforme ocorre atualmente, a partir de categorias sociais, políticas e econômicas.

Entendemos sexo, sexualidade, gênero e corpo como elementos que são construídos social, cultural e historicamente. Sexo é a definição do ser masculino ou feminino, definido por suas características biológicas e anatômicas relacionadas ao corpo, geralmente utilizado para diferenciar o homem da mulher, por meio da presença de pênis e vulva/vagina. Sexualidade é a descrição para os comportamentos, relações e identidades, que embora tendo como suporte um corpo biológico, transcende o caráter biológico centrado na reprodução, que envolve pensamentos, ações, diálogos, desejos e representações dos sujeitos (WEEKS, 2001). E gênero está ligado a características atribuídas socialmente a cada sexo, ou melhor, a forma como cada homem ou mulher se apresenta na/para a sociedade. Assim podemos dizer que sexo é definido biologicamente, sexualidade está relacionada às pessoas por quem nos sentimos atraídos e o gênero está ligado a características atribuídas socialmente a cada sexo; todos se manifestando num corpo que possui sentidos que também lhe são atribuídos socialmente.

Esta seção ainda trata da construção das identidades sexual e de gênero que inicia na Infância, e em função disso, apresentamos os conceitos de infâncias e crianças, situando-os enquanto categoria social, política e histórica, para isso utilizamos os estudos e discussões

[7] O levantamento foi realizado analisando-se as publicações nas reuniões científicas nacionais.

realizadas por Peter Stearns (2006), Colin Heywood (2004) e Philippe Ariès (1981); além Moysés Kuhlmann Jr. (2015) e Mary Del Priore (2004) que nos apresentam a história das Infâncias e das crianças no Brasil. Para discutirmos Infâncias e crianças é importante marcamos o local de onde falamos. Em primeiro lugar, é necessário demarcar que usamos os dois termos no plural por entendermos que, enquanto categorias são plurais. Há muitas formas de ser viver "a infância", a partir de diferentes classes e grupos sociais, territórios, sociedades, comunidades pelas diferentes crianças.

Para nós, as Infâncias não correspondem apenas uma fase da vida em que reina a brincadeira, a fantasia e a liberdade ou que se prepara a criança para o futuro. Ou somente, compreende o período da vivência da criança como "pessoa até os 12 anos de idade incompletos", conforme o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990). Para nós, as Infâncias são resultado e fazem parte de uma condição social e historicamente construída, que estão relacionadas às transformações sociais, culturais, políticas econômicas da sociedade situada num determinado tempo e lugar, vivenciadas pelas crianças. Nesse contexto, as crianças são os sujeitos de direito que vivem essas Infâncias de forma ativa, agindo e pensando sobre a sociedade. Para complementar, discutimos o processo de formação de conceitos por parte das crianças, a partir da teoria sócio-histórica cultural dialética de Lev Vygotsky (2000) apresentando sua teoria sobre o desenvolvimento e as contribuições de Luria (1979) para o processo de aquisição da linguagem, porque julgamos que esse processo é importante na/para a verbalização da criança sobre a sexualidade e o gênero. Neste tópico, ainda apresentamos a proposição de Barbosa (1997) sobre a construção de uma rede de significações e sua relevância para o desenvolvimento do trabalho com a criança a ser realizado pela instituição de educação infantil.

No final desta seção, discutimos como a nossa temática "sexualidade e o gênero" são tratados nos documentos legais curriculares da Educação Infantil no Brasil, em Goiás e Goiânia, procurando analisar se esta temática tem sido discutida ou negada na Educação Infantil, embora esteja muito presente no cotidiano das instituições educativas.

Na quarta seção, descrevemos os 38[8] (trinta e oito) trabalhos eleitos em nosso estudo, separados por temáticas com a apresentação do objetivo principal, metodologia, as principais discussões e contribuições trazidas pela pesquisa, com o intuito de irmos construindo as

[8] Foram 43 trabalhos eleitos a partir dos critérios utilizados (conforme pode ser observado no "Percurso Metodológico" e no Apêndice 1), porém, destes, 3 trabalhos a busca "não retornava dados" em nenhum site de busca e 2 não possuíam divulgação autorizada, assim realizamos nosso estudo com 38 trabalhos.

categorias que estão sendo sinalizadas por eles. Nesta seção, também analisamos e discutimos as categorias que emergiram a partir da leitura, discussão e reflexão dos 38 achados.

Observamos que os trabalhos trataram “sexualidade e gênero” como uma única e grande categoria, inclusive indissociável. A partir dessa categoria outras correlacionadas a ela emergiram, contudo, optamos por nos deter e discutir às que se ligavam diretamente com nossa temática e nos auxiliavam a pensar sobre nosso problema de pesquisa e respondê-lo. Assim, delineamos que: educação/disciplinarização dos corpos das crianças, o cotidiano da instituição e suas práticas pedagógicas, o uso de brinquedos e brincadeiras na educação da sexualidade e do gênero e na construção de suas identidades, a transgressão/resistência das crianças na/da educação infantil frente às normas e regras são as categorias que nos contam sobre como a sexualidade e o gênero são trabalhados e construídos na Educação Infantil e, o que é silenciado acerca deles.

Nas considerações finais retomamos a pergunta que orientou nosso estudo, respondendo o que as teses e dissertações contam e silenciam sobre sexualidade e gênero na/para/com a Educação Infantil e apresentando outras ponderações e reflexões proporcionadas por meio das leituras e análises.

2 “POR ONDE ANDEI...” - PERCURSO METODOLÓGICO

Fonte: QUINO. *Toda Mafalda*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

A tirinha de Quino que abre esta seção foi escolhida porque retrata a importância da instituição educativa trabalhar com o conhecimento científico desde a Educação Infantil, uma vez que a concepção de Educação Infantil a que nos filiamos é a de que nenhum conhecimento deve ser negado à criança. Ademais, aquele precisa estar pautado na ciência e no conjunto da produção material e simbólica acumulado historicamente pela humanidade, isto é, pelos diferentes grupos e sujeitos humanos. Isso não significa que a criança não possa duvidar e/ou questionar os conhecimentos e as verdades – provisórias, como bem afirmou Schaff (1995), ao contrário, enquanto cidadão de direitos ela pode e deve questionar, buscando aprender desde cedo o gosto pela conquista do conhecimento e pela pesquisa.

Nesse sentido, o presente texto resulta de nossos questionamentos de aparentes verdades a partir da análise de pesquisas sobre Sexualidade e Gênero realizadas na/para/com a Educação Infantil, cuja ênfase recai sobre a vivência de crianças, sobretudo da pré-escola, acerca dessa temática. A metodologia de pesquisa, chamada de “estado do conhecimento” de natureza quantitativa e qualitativa, foi escolhida para guiar este trabalho e, para tal, foram observadas as pesquisas realizadas em programas de Pós-Graduação *stricto sensu*, que estão catalogadas no Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

Foi necessário distinguirmos inicialmente o que tem se denominado metodologicamente de “estado da arte” da metodologia compreendida como “estado do conhecimento”, sendo importante notar que muitos autores utilizam dessas denominações como sinônimas. O "estado da arte" é uma metodologia de pesquisa realizada por meio de uma revisão bibliográfica sobre a produção de uma determinada temática em uma área ou campo de conhecimento. Essa revisão tem o objetivo de identificar que teorias estão sendo

construídas, quais são os procedimentos de pesquisa empregados para essa construção, o que não está em discussão e precisa ser trabalhado, que referenciais teóricos os/as pesquisadores/as têm utilizado para embasar as pesquisas e qual a sua contribuição científica e social. Segundo Norma Sandra de Almeida Ferreira (2002), as pesquisas conhecidas como "estado da arte" ou "estado do conhecimento" são assim definidas:

> como de caráter bibliográfico, elas parecem trazer em comum o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários. Também são reconhecidas por realizarem uma metodologia de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que busca investigar, à luz de categorias e facetas que se caracterizam enquanto tais em cada trabalho e no conjunto deles, sob os quais o fenômeno passa a ser analisado (FERREIRA, 2002, p. 258).

Joana Romanowski e Romilda Ens (2006) corroboram com a definição de Ferreira (2002) afirmando que os trabalhos que abordam o "estado da arte" apontam o que tem sido pesquisado, realizando um balanço que "possibilita contribuir com a organização e análise na definição de um campo, uma área, além de indicar possíveis contribuições da pesquisa para com as rupturas sociais" (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 38). As autoras afirmam que este tipo de pesquisa é mais usual nos Estados Unidos da América e, de grande relevância, uma vez que direcionam o pesquisador a uma compreensão plena do estado atingido pelo conhecimento sobre determinado tema – as suas principais tendências teóricas, caminhos metodológicos e amplitude dos estudos já realizados. Ademais, tendo por base aqueles aspectos, as mesmas autoras destacam: "pode-se dizer que faltam estudos que realizem um balanço e encaminhem para a necessidade de um mapeamento que desvende e examine o conhecimento já elaborado e apontem os enfoques, os temas mais pesquisados e as lacunas existentes" (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 38).

De acordo com a nossa compreensão, a importância de se buscar construir pesquisas do tipo "estado da arte" é apresentar a "totalidade" de conhecimento e pesquisas produzidas sobre uma determinada temática. Uma questão preocupante é que, principalmente as pesquisas realizadas em nível de pós-graduação, são pouco divulgadas: teses, dissertações, relatórios de pesquisas e artigos produzidos geralmente permanecem nas bibliotecas das universidades em que foram produzidas e são consultados esporadicamente. Outra preocupação e crítica é que não é usual realizarmos pesquisas sobre o que já foi produzido sobre o assunto, isso se torna perceptível pela quantidade de estudos que se repetem em todo o

Brasil e que são apresentados nos eventos, congressos e simpósios. Embora saibamos que cada estudo, sobretudo em ciências humanas e sociais, é único, porque envolve sujeitos, tempos, lugares, realidades e histórias distintas, com suas peculiaridades, sendo sempre possível trazer uma nova luz sobre determinado assunto a partir de uma dessas peculiaridades, é importante e necessário verificar o que já foi produzido para avançarmos.

Poderíamos acrescentar que uma pesquisa que objetive constituir o "estado da arte" ou "estado do conhecimento" auxilia os/as pesquisadores/as a delinearem suas investigações. Magda Soares e Francisca Maciel (2000) esclarecem que os trabalhos sobre estado da arte contribuem para a

> [...] compreensão do estado de conhecimento sobre um tema, em determinado momento, é necessária no processo de evolução da ciência, a fim de que se ordene periodicamente o conjunto de informações e resultados já obtidos, ordenação que permita indicação das possibilidades de integração de diferentes perspectivas, aparentemente autônomas, a identificação de duplicações ou contradições, e a determinação de lacunas e viéses (SOARES; MACIEL, 2000, p. 9).

Ferreira (2002) afirma ainda que o que motiva o/a pesquisador/pesquisadora é o desafio de conhecer o que já se construiu do assunto que lhe interessa estudar. "Em sua maioria, os/as que fazem as pesquisas denominadas "estado da arte" têm como opção metodológica o levantamento e avaliação do conhecimento já produzido. A fonte básica dessas pesquisas, em geral, são faculdades, universidades, associações nacionais e órgão de fomento de pesquisa" (FERREIRA, 2002, p. 259).

Diante do desafio posto nesse tipo de pesquisa aqui enunciado e considerando as condições concretas de realização de nossa pesquisa, optamos por realizar uma pesquisa que abrangesse o "estado do conhecimento" em Sexualidade e Gênero na/para/com Educação Infantil. Nesse caso, abordamos ao longo de nossa investigação um setor das publicações sobre o tema estudado, sem, contudo, perder de vista a importância histórica da totalidade da produção sobre gênero e sexualidade em Educação Infantil no Brasil.

2.1 Teses, dissertações e grupos de pesquisa: anotações sobre o processo investigativo

Realizamos análise de dissertações e teses que têm abordado a temática de Sexualidade e Gênero na Educação Infantil, a fim de responder a seguinte questão: **o que as teses e dissertações dos programas de Pós Graduação em Educação, indexadas na base de dados da Capes e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), contam e silenciam sobre sexualidade e gênero na/para/com a Educação Infantil?**

Para entendermos esse processo, explicitamos as etapas que seguimos para guiar nosso estudo. A busca pelas dissertações e teses ocorreu no segundo semestre de 2018 (sobretudo nos meses de novembro e dezembro) e não houve recorte temporal, uma vez que achamos importante verificar a partir de que ano esses estudos começaram a ser catalogados nas bases em estudo que têm como objetivo a divulgação e o acesso da produção científica no Brasil.

Para obtenção dos resultados nas bases de dados utilizamos os seguintes **descritores**: "sexualidade infantil", "gênero", "educação infantil", "pré-escola[9]", "criança de 4 e 5 anos". Ao realizar a pesquisa utilizando esses descritores obtivemos um total de 86.466 títulos no Banco da Capes e 0 no BDTD, o que denota uma imensa discrepância e erro na forma de obtenção dos resultados. Então, refinamos nossa busca utilizando operadores booleanos[10] com a seguinte chave de pesquisa: (gênero AND "sexualidade infantil") AND ("educação infantil" OR "pré-escola" OR "pré escola" OR "criança de 4 e 5 anos")[11]. Necessário comentar que embora tenhamos utilizado os termos "educação infantil", "pré-escola" e "criança de 4 e 5 anos", a busca trouxe resultados significativos de pesquisas na Educação Infantil como um todo, e não somente na pré-escola, diante disso, optamos por analisar os trabalhos cuja busca que abrangiam toda a Educação Infantil.

Encontramos 154 (cento e cinquenta e quatro) resultados no banco de dados da Capes e, 64 (sessenta e quatro) resultados na BDTD, que tratavam da nossa temática. Diante dos resultados, lemos o título, autor, as palavras-chave e observamos a quais programas *stricto sensu* esses trabalhos estavam vinculados. Muitos trabalhos se relacionavam à Programas de Pós-Graduação em diversas áreas: Pós-Graduação em Educação (10 programas), Pós-Graduação em Antropologia Social (2 programas), Pós-Graduação em Enfermagem (2), Pós-Graduação em Ciências Sociais Aplicadas (2), Pós-Graduação em Psicologia (9), Pós-Graduação em Ciências Humanas - História (1), Pós-Graduação em Medicina e Ciências Médicas (2), Pós-Graduação em Ciências Jurídicas (1), Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual (2), Pós-Graduação em Ciências Sociais e Sociologia (2), Pós-Graduação em Ciências da Religião (1), Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática (1), Pós Graduação em Teologia (1), Pós Graduação em Letras (1) e Pós Graduação em Linguística (1). Isso significa que essa temática desperta o interesse de diferentes áreas de conhecimento e de profissionais, nos diversos programas de pós-graduação.

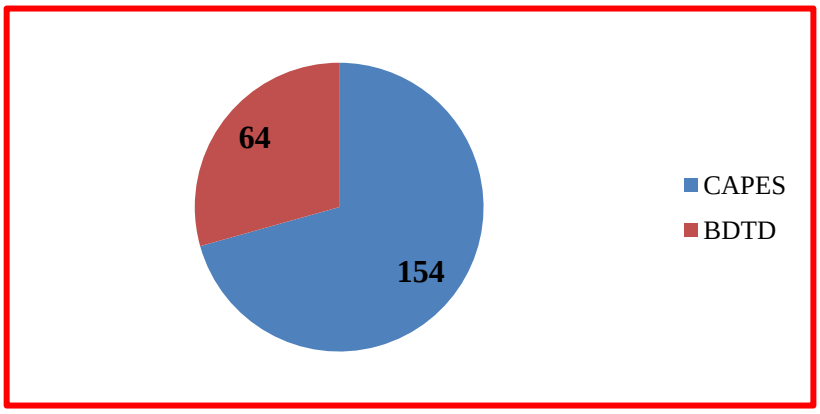
---

[9] A palavra "pré-escola" foi utilizada, na busca, com e sem hífen, não alterando resultados.

[10] O operador lógico booleano define relações entre termos em uma pesquisa, utilizando as expressões: **"**and", "or" e "not", cujo objetivo é restringir ou ampliar a pesquisa, para obtenção de resultados mais precisos.

[11] Os descritores utilizados foram os mesmos nos dois bancos pesquisados, porém no BDTD foram retirados os parênteses da expressão, uma vez que com a utilização deles não retornavam resultados.

Gráfico 1 - Quantidade de trabalhos encontrados nos Repositórios pesquisados antes da utilização de critérios de exclusão



Fonte: Elaboração realizada pela pesquisadora/Arquivo Nepiec-2019.

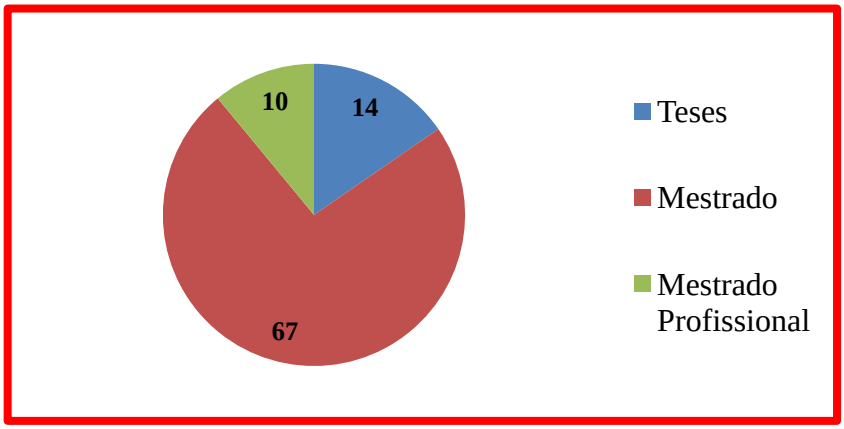
Para obtermos dados sobre a produção especificamente na Educação, optamos por utilizar como filtro, trabalhos vinculados aos “Programas de Pós-Graduação em Educação”, incluindo algumas variações como “Educação-Currículo”, “Educação Escolar”, “Educação - processos formativos e desigualdades sociais”, “Educação: história, política, sociedade” e “Educação Sexual”. Nossa opção por incluir as variações dos “Programas de Pós-Graduação em Educação" ocorreu por entendermos que seria importante estudar a maneira como esses diferentes programas tratam a questão da sexualidade e do gênero em Educação Infantil, se as tratam de modo semelhante ou não, a que vieses teóricos se filiam e encaminham as pesquisas.

Após a utilização desses filtros, passamos para um total de 91(noventa e uma) teses e dissertações para análise somando os resultados das duas plataformas, sendo necessário assinalar que são 87 (oitenta e sete) do banco da Capes e 4 (quatro) da BDTD. É importante explicar que o número de trabalhos da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) ficou reduzido porque dos 64 (sessenta e quatro) trabalhos encontrados havia 28 (vinte e oito) estudos de outros programas que não eram da educação e foram retirados. Assim, restaram 36 (trinta e seis) resultados na BDTD, contudo, desse total, 32 (trinta e dois) estudos também constavam no Banco da Capes, ou seja, estavam duplicados na busca; assim, chegamos a 4 (quatro) trabalhos dessa plataforma para análise.

Com um total de 91(noventa e um) trabalhos (87 da Capes e 4 da BDTD) passamos para a etapa seguinte, uma análise geral com: identificação do/a autor/a, identificação do título, identificação do ano de defesa, quantidade de páginas, identificação do nível de titulação, identificação da Instituição, identificação das palavras-chave e identificação do resumo, que foram organizados em uma planilha. Um dos dados obtidos é que a maior

produção de pesquisas encontra-se no nível de mestrado – 84,61% das selecionadas. Além disso, nota-se que a quantidade de mestrados acadêmicos se sobressai à quantidade de mestrados profissionais, sendo estes últimos recentes, tendo sido encontrada em nosso levantamento a primeira defesa com data de 2013. O Gráfico 2 demonstra a quantidade de pesquisas em cada modalidade da Pós-Graduação *stricto sensu*.

Gráfico 2 - Quantidade de trabalhos por Modalidade de Pesquisa



Fonte: Elaboração realizada pela pesquisadora/Arquivo Nepiec-2019.

Um fato verificado a partir das 91 pesquisas selecionadas para nosso estudo é que 75 foram realizadas por mulheres e 16 por homens, ou seja, 82,41% das pesquisas foram escritas por mulheres. Esse dado pode evidenciar uma tendência das mulheres para estudar temas relacionados à sexualidade infantil e gênero, assim como, à Educação Infantil. Essa estatística pode ser um reflexo da realidade atual brasileira, constatada pelos dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP (BRASIL, 2018) de que as mulheres ultrapassam os homens em número de matrículas em todas as etapas e modalidade de ensino. Além disso, a Educação, enquanto área do conhecimento, tem sido um campo de estudo com participação feminina bastante significativa.

Em relação à produção das pesquisas, verificamos que houve um crescimento do número de pesquisas relacionadas à temática, sobretudo a partir da década de 2010, mais precisamente a partir de 2015, conforme se explicitou na Tabela 1. Isso pode ser relacionado à abertura para a discussão sobre a sexualidade – que ocorreu com ênfase na educação sexual – a partir do final década de 1990 e foi impulsionada por documentos oficiais do Ministério da Educação e Cultura – MEC, tais como os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – RCNEI (BRASIL, 1998), que dentre várias questões ligadas ao desenvolvimento infantil, se propunham discutir o desenvolvimento da sexualidade da criança

de zero a seis anos. Cabe destacar também os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1998) documento que trazia um volume chamado de Orientação Sexual, que se propunha orientar os/as professores/as do Ensino Fundamental a trabalharem com a discussão sobre a sexualidade de crianças maiores de sete anos e adolescentes, como um tema transversal, perpassando, esse caso, todas as disciplinas e podendo ser abordado por todos os/as professores/as.

Tabela 1 - Frequência de teses e dissertações por ano de defesa

Ano	Tese	Dissertação	Total de trabalhos
1989[12]	-	1	1
1995	-	2	2
1997	-	1	1
2002	-	1	1
2004	1	3	4
2005	2	4	6
2007	-	2	2
2008	-	2	2
2009	-	3	3
2010	2	3	5
2011	1	2	3
2012	1	1	2
2013	1	4	5
2014	3	2	5
2015	1	11	12
2016	-	13	13
2017	1	10	11
2018[13]	1	12	13
Total	14	77	91

Fonte: Elaboração realizada pela pesquisadora/Arquivo Nepiec-2019.

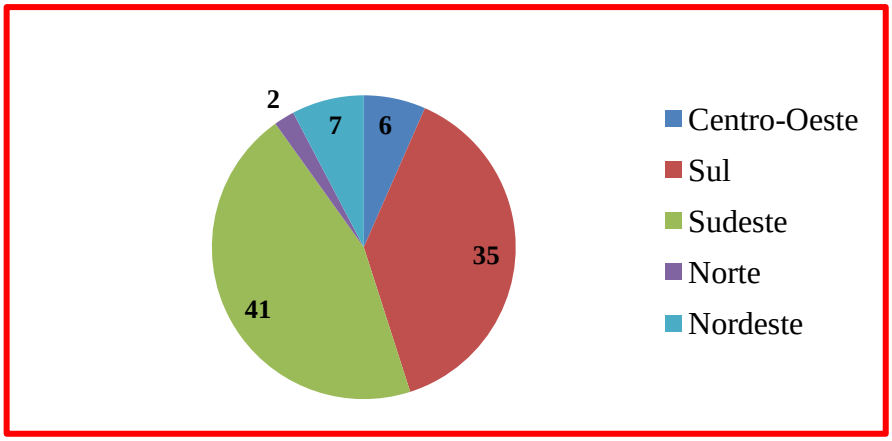
Em seguida apresentamos os gráficos 3 e 4 que nos ajudam a observar como as 91 pesquisas encontradas em nosso levantamento estão distribuídas no Brasil, segundo as regiões brasileiras e nas instituições de ensino superior. São dados importantes para verificar quais

[12] 1989 é o primeiro ano que apareceu pesquisa no Banco de Teses da Capes segundo os descritores e filtros utilizados.

[13] Esses resultados referem-se à busca realizada até 18 de dezembro de 2018.

regiões e instituições estão produzindo pesquisas em nossa temática. Diante dos dados, observamos que há predomínio das regiões sul e sudeste na produção dessas pesquisas, sobretudo da região sudeste, bem como de instituições nessas regiões pesquisando a temática.

Gráfico 3 - Número de pesquisas por região do Brasil

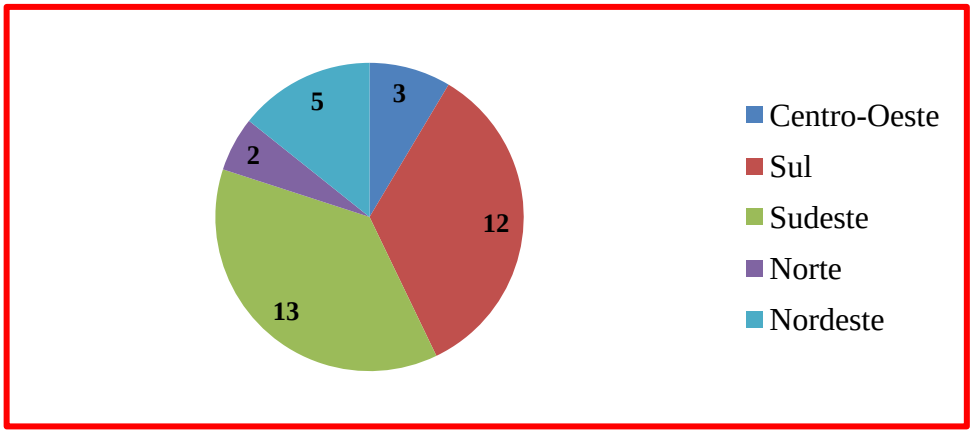


Fonte: Elaboração realizada pela pesquisadora/Arquivo Nepiec-2019.

O Gráfico 4 apresenta a quantidade de instituições de ensino superior nas diferentes regiões brasileiras que produziram pesquisas em nossa temática de estudo e, podemos constatar que as regiões sul e sudeste se sobressaem em números de pesquisas. Isso nos leva a questionamentos sobre porque isso ocorre? Uma das razões seria o número maior de instituições de ensino superior em relação às outras regiões do Brasil, além do fato de que estas regiões recebem mais verbas para pesquisas, o que favorece o surgimento de grupos de pesquisa em diferentes áreas.

Outro aspecto seria a geopolítica de citação, uma vez que as pessoas citadas são sempre dessa região, trazendo uma reflexão para nós (de outras regiões), precisamos urgentemente publicizar as/os autoras/es que produzem pesquisas sobre gênero e sexualidade na educação infantil. Sabemos que publicar nas regiões do centro-oeste, nordeste e norte não tem a mesma facilidade/possibilidade com as empresas de fomento que as regiões sul e sudeste, entretanto, acreditamos que ações mínimas que possam visibilizar a produção terão um efeito quanto à visibilidade e divulgação dos estudos nas regiões menos citadas.

Gráfico 4 - Número de Instituições de Ensino Superior (IES) com pesquisas na temática nas regiões do Brasil



Fonte: Elaboração realizada pela pesquisadora/Arquivo Nepiec-2019.

Os dados da Tabela 2 apresentam a quantidade de trabalhos por Instituição de Ensino Superior e podemos constatar que a pesquisa brasileira sobre o tema proposto ocorre sobremaneira nas Universidades Públicas. Das 35 instituições elencadas, 26 são públicas, ou seja, 74,28% das pesquisas realizadas foram realizadas em Instituições Públicas de Ensino Superior. E das 91 pesquisas selecionadas por nós, 75 foram realizadas em Instituições de Ensino Superior (IES) públicas, o que representa 82,41%.

Tabela 2 - Número de trabalhos por Instituição de Ensino Superior

Instituição	Nº de Trabalhos
Universidade Federal do Rio Grande do Sul	11
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho	11
Universidade Estadual de Maringá	7
Universidade Federal de Minas Gerais	5
Universidade Federal de Mato Grosso	4
Universidade Federal de Lavras	4
Universidade do Estado do Rio de Janeiro	4
Universidade Luterana do Brasil	3
Universidade Federal do Paraná	3
Universidade Federal de Santa Catarina	3
Universidade Estadual de Campinas	3
Universidade de São Paulo	3
Centro Universitário Moura Lacerda	3
Universidade Federal da Paraíba	3
Universidade do Extremo Sul Catarinense	2
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	2
Universidade do Oeste Paulista	2
Universidade Federal de Goiás	1

Universidade Federal da Grande Dourados	1
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul	1
Universidade Comunitária da Região de Chapecó	1
Universidade do Vale do Rio dos Sinos	1
Universidade Federal do Rio Grande	1
Universidade Federal de Pelotas	1
Universidade do Oeste de Santa Catarina	1
Universidade Federal Fluminense	1
Universidade Federal de São Carlos	1
Universidade Federal de São Paulo	1
Universidade Federal de Uberlândia	1
Universidade Federal do Acre	1
Universidade do Estado do Pará	1
Fundação Universidade Federal de Sergipe	1
Universidade Federal do Rio Grande do Norte	1
Universidade Federal de Pernambuco	1
Universidade Federal da Bahia	1
Total	91

Fonte: Elaboração realizada pela pesquisadora /Arquivo Nepiec-2019.

A partir da quantidade de trabalhos por instituição, resolvemos procurar no Diretório do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq por grupos e núcleos de pesquisa em "Sexualidade Infantil e Gênero", com o objetivo de verificar se a existência de grupos de pesquisa nas instituições favorece a produção de conhecimento na temática. Utilizando, especificamente, os termos "sexualidade infantil e gênero" não encontramos grupos de pesquisa. Então mudamos os termos de procura para "sexualidade e gênero" e obtivemos um total de 80 grupos, com base nos dados do Censo de 2016, uma vez que a consulta foi realizada em dezembro de 2018. Após a obtenção dos 80 resultados, observamos que os grupos e núcleos que pesquisam a temática "Sexualidade e Gênero" são de muitos campos e áreas de conhecimento, o que mais uma vez mostra que esta temática é e tem sido objeto de pesquisa que interessa a muitos. Um exemplo é que, em nossa pesquisa, há uma universidade (UNESP) com três grupos de pesquisa sobre essa temática, em áreas diferentes (Educação, Antropologia, Psicologia) e em diferentes campi (Bauru, Araraquara e Rio Claro), o que corrobora para nossa afirmação.

O Quadro 1 apresenta os grupos/núcleos de pesquisa, a qual IES pertencem e a que área de conhecimento se vinculam.

Quadro 1 - Grupos e Núcleos de Pesquisa em Sexualidade e Gênero[14]

Nº	Instituição	Grupo	Área predominante
1	UFRB	(co)Laboratório Humano de Estudos, Pesquisa e Extensão Transdisciplinares em Integralidade e Interseccionalidade no Cuidado em Saúde e Nutrição, Gêneros e Sexualidades (LABTrans/UFRB)	Ciências da Saúde
2	UFT	ANTROPOS – Grupo de Pesquisas em Antropologia Social e Interseccionalidades	Antropologia
3	UFVJM	Conhecimento, currículo, diferença cultural, sujeitos e processos da escola	Educação
4	CUML	Constituição do sujeito no contexto escolar	Educação
5	UESPI	Corpo e Sexualidades – Núcleo de Estudos, Extensão e Pesquisa em Sexualidade	Ciências da Saúde
6	UNIFESSPA	Corpos (des)viados: Articulações e intersecções de gênero, sexualidades, deficiência, raça	Linguística, Letras e Artes
7	UFSC	DIFRAGEM: Grupo de Pesquisas em Direito, Fraternidade, Gênero e Migrações	Ciências Sociais Aplicadas
8	UFMA	DIPE – Diálogos Interculturais e Práticas Educativas	Educação
9	UFC	Discurso, cotidiano e práticas culturais – Grupo Discuta	Lingüística, Letras e Artes
10	IFG	Diversas – Núcleo de estudos e pesquisas transdisciplinares em Diversidade	Educação
11	UEM	Dos aspectos controvertidos da bioética no direito	Ciências Sociais Aplicadas
12	UNISALLE	Efetividade dos Direitos e Poder Judiciário	Ciências Sociais Aplicadas
13	UFSM	ELAS – Grupo de Estudo e pesquisa Feministas	Educação
14	UFPI	ENGENDRE – Núcleo de Estudos em Gênero e Desenvolvimento	Sociologia
15	UNEB	Enlace	Antropologia
16	UFU	Estado, democracia e direitos fundamentais	Ciências Sociais Aplicadas
17	Fiocruz	Estudos sócio-culturais do processo saúde-doença-cuidar	Ciências da Saúde
18	UFPB	Gênero, Educação, Diversidade e Inclusão	Educação
19	UERJ	Geni– Grupo de Estudos em Gênero, Sexualidade e(m) Interseccionalidades	Educação
20	UFMS	GEPSEX – Grupo de Estudos e Pesquisas em Sexualidades, Educação	Educação
21	UFJF	GESED – Grupo de estudos e pesquisas em Gênero, Sexualidade, Educação e Diversidade	Educação
22	UFPI	GPADIE: Grupo de estudo e pesquisa em antropologia, diversidade, interculturalidade e educação	Antropologia
23	UFRGS	GRECCO – Grupo de Estudos sobre Esporte, Cultura e História	Ciências da Saúde-Educação Física
24	UPE	Grupo de Assistência, Pesquisa e Ensino em Psiquiatria	Ciências da Saúde-Medicina
25	UFPel	Grupo de Ensino e Pesquisa em Terapia Ocupacional-UFPel	Ciências da Saúde Fisioterapia

[14] Pesquisa realizada no sítio do CNPq em dezembro de 2018, com base no Censo de 2016, utilizando como palavra chave "sexualidade" e "gênero".

26	UFRGS	Grupo de Estudos de Educação e Relações de Gênero – GEERGE	Educação
27	UFRPE	Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Raça, Gênero e Sexualidades	Educação
28	UFAM	Grupo de Estudos e Pesquisas em Gênero, Sexualidades e Interseccionalidades– GESECS	Antropologia
29	UFPB	Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Curriculares	Educação
30	IFMT	Grupo de estudos em ensino de línguas e literatura	Linguística, Letras e Artes
31	IF Baiano	Grupo de Estudos em Meio Ambiente e Sociedades-GEMAS	Ciências Biológicas Ecologia
32	UFSM	Grupo de Estudos sobre o Mundo Antigo Mediterrânico da UFSM -	História
33	UDESC	Grupo de Extensão, Pesquisa e Ensino: Direitos Humanos, Cidadania e Diversidade (GEPE: DHCD)	Educação
34	IFSertão-PE	Grupo de pesquisa em artes, cultura e humanidades e seus impactos sociais	Educação
35	UFV	Grupo de Pesquisa em Ensino de Ciências e Biologia	Educação
36	UFPB	Grupo de pesquisa em saúde, sociedade e cultura – GRUPESSC	Saúde Coletiva
37	URCA	Grupo de Pesquisa em Sexualidade, Gênero, Diversidade Sexual e Inclusão	Saúde Coletiva
38	UFBA	Grupo de Pesquisa em Sexualidades, Vulnerabilidades, Drogas e Gênero	Enfermagem
39	UNI EVANGÉLICA	Grupo de Pesquisa Interdisciplinar em Direito	Direito
40	UEPB	Grupo Flor e Flor Estudos de Gênero e Sexualidade	Serviço Social
41	UFSC	Grupos de pesquisa em direitos, diversidades e gêneros	Direito
42	UNESP	GSEXs- Grupo de pesquisa e extensão sobre sexualidades	Educação
43	UFTM	HUBRIS – Laboratório de Estudos e Pesquisa em Sexualidade e Violência	Psicologia
44	PUCRS	Idades – Grupo de estudos e pesquisas em antropologia	Antropologia
45	UFPE	LabESHU– Laboratório de Estudos da Sexualidade Humana	Psicologia
46	UNIR	Laboratório Amazônico de Estudos em América Latina	Sociologia
47	UFRRJ	Laboratório de Estudos de Gênero, Educação e Sexualidades (LEGESEX)	Educação
48	UFBA	Laboratório de Estudos sobre a Transmissão e História Textual na Antiguidade e no Medievo (LETHAM-UFBA)	História
49	UFF	Laboratório de Ética Ambiental e Animal	Filosofia
50	UFT	Laboratório de Geografia do Sagrado	Geografia
51	UEA	Laboratório de Pesquisa em Promoção e Educação em Saúde – LAPPES	Saúde coletiva
52	UFPB	Medicina Social: Direito, Saúde e Cidadania	Saúde coletiva
53	Universidade CEUMA	Método Psicanalítico e Novas Demandas Clínicas	Psicologia
54	UFPE	Movimentos Sociais, Educação e Diversidade na América Latina	Educação

55	UFVJM	NELAS – Núcleo de Estudos em Literaturas, Artes e Saberes	Lingüística, Letras e Artes
56	UFRJ	Nós: dissidências feministas	Filosofia
57	UNESP	Núcleo de Estudos da Sexualidade (NUSEX)	Psicologia
58	UFGD	Núcleo de Estudos de Diversidade de Gênero e Sexual – NEDGS	Educação
59	UFRGS	Núcleo de Estudos e Pesquisa em Sexualidade do Rio Grande do Sul	Medicina
60	Universidade CEUMA	Núcleo de Estudos e Pesquisas em Serviço Social	Serviço Social
61	UNESPAR	Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Gênero, Sexualidade e Família	Serviço Social
62	UFSJ	Núcleo de Estudos em Saúde Coletiva (NESC)	Saúde coletiva
63	UEA	Núcleo de Estudos Psicossociais sobre Direitos Humanos e Saúde – NEPDS	Psicologia
64	UFF	Núcleo Transdisciplinar de Estudos de Gênero	Serviço Social
65	UFRPE	NUFERGE – Núcleo de Formação em Educação e Relações de Gênero	Educação
66	IFSC	NUPEESA: Núcleo de Pesquisa e Extensão em Educação, Saúde e Ambiente	Saúde coletiva
67	UFSC	NUSSERGE – Núcleo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em Saúde, Sexualidades e Relações de Gênero	Serviço Social
68	UFTM	Pesquisa Interdisciplinar sobre Combate as Opressões (PICO)	Serviço Social
69	UFRGS	Políticas Públicas e Produção de Subjetividade	Psicologia
70	UNILAB	Pós-colonialidade, feminismos e epistemologias anti-hegemônicas	Filosofia
71	UEM	Práticas sociais e produção de subjetividade	Psicologia
72	UFS	Psicologia do desenvolvimento e da personalidade: investigações em contextos culturais	Psicologia
73	IFMA	QUIMMERA	Antropologia
74	Ufac	Saúde na Floresta	Enfermagem
75	FURG	Sexualidade e Escola	Educação
76	UNISAL	Sexualidade humana	Educação
77	UFPA	Sexualidades, Corpo e Gênero – SEXGEN	Antropologia
78	USP	Sexualidade vida	Psicologia
79	UNESP	Transgressões- Gênero, Sexualidades, Corpos e Mídias contemporâneas	Antropologia
80	FURB	Vozes Livres – Núcleo Interdisciplinar de Estudos de Gênero e Sexualidade	Sociologia

Fonte: Elaboração realizada pela pesquisadora, a partir de dados do CNPq, em dezembro de 2018, a partir do Censo de 2016/Arquivo Nepiec-2019.

A fim de detalhar e quantificar os núcleos e grupos de pesquisa por campos e áreas de conhecimento cadastrados no CNPQ elaboramos a tabela 3, na qual pode-se perceber o

predomínio desses núcleos e grupos na área da Educação desenvolvendo pesquisas sobre sexualidade e gênero.

Tabela 3 - Quantidade de núcleos e grupos de pesquisa por áreas/campos de conhecimento

Grupos e Núcleos de Pesquisa por áreas/campos de conhecimento	Quantidade cadastrado no CNPq
Educação	22
Psicologia	9
Antropologia	8
Saúde Coletiva	8
Serviço Social	6
Direito	6
Linguística, Letras e Artes	4
Filosofia	3
Medicina	3
Sociologia	3
Enfermagem	2
História	2
Ciências Biológicas – Ecologia	1
Educação Física	1
Fisioterapia	1
Geografia	1
Total	80

Fonte: Elaboração realizada pela pesquisadora /Arquivo Nepiec-2019.

Verificamos que há 22 (vinte e dois) grupos e núcleos de pesquisa em Educação. Ao realizarmos o cruzamento desses grupos e núcleos de pesquisa com as Instituições de Ensino Superior que produziram as 91 pesquisas encontradas na nossa pesquisa e, observamos que não há correlação entre o fato de existir grupos de pesquisa e a produção de teses e dissertações nas IES. Há teses e dissertações encontradas em nossa pesquisa que são de uma determinada Instituição, que possui grupo ou núcleo de pesquisa na temática, mas que o estudo encontrado não se vincula a esse grupo ou núcleo. Esse fato nos leva a questionar de que forma esses grupos e núcleos se estruturam na Instituição e nos Programas *scricto sensu* e porque produzem poucas ou não produzem teses e dissertações em seus respectivos núcleos e grupos.

Tabela 4 - Cruzamento entre a quantidade de teses e dissertações (Anexo 1) e sua vinculação à produção dos núcleos e grupos de pesquisa em Educação das Instituições de Ensino Superior

Instituição	Grupo/núcleo de pesquisa da instituição	Número de trabalhos encontrados na pesquisa		Vinculadas ao grupo/ núcleo da instituição	Quantidade vinculada ao grupo
		Tese	Dissert.		
1. UFVJM	Conhecimento, currículo, diferença cultural, sujeitos e processos da escola	-	-	-	-
2. CUML	Constituição do sujeito no contexto escolar	-	1	Sim	1
3. UFMA	DIPE – Diálogos Interculturais e Práticas Educativas	-	-	-	-
4. IFG	Diversas – Núcleo de estudos e pesquisas transdisciplinares em Diversidade	-	-	-	-
5. UFSM	ELAS – Grupo de Estudo e pesquisa Feministas	-	-	-	-
6. UFPA	Gênero, Educação, Diversidade e Inclusão	1	2	Não	-
7. UERJ	Geni – Grupo de Estudos em Gênero, Sexualidade e(m) Interseccionalidades	-	3	Não	-
8. UFMS	GEPSEX – Grupo de Estudos e Pesquisas em Sexualidades, Educação	-	-	-	-
9. UFJF	GESED – Grupo de estudos e pesquisas em Gênero, Sexualidade, Educação e Diversidade	-	-	-	-
10. UFRGS	Grupo de Estudos de Educação e Relações de Gênero – GEERGE	3	8	Sim	1
11. UFRPE	Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Raça, Gênero e Sexualidades	-	-	-	-
12. UFPA	Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Curriculares	1	2	Não	-
13. UDESC	Grupo de Extensão, Pesquisa e Ensino: Direitos Humanos, Cidadania e Diversidade (GEPE: DHCD).	-	-	-	-
14. IFSertão-PE	Grupo de pesquisa em artes, cultura e humanidades e seus impactos sociais	-	-	-	-
15. UFV	Grupo de Pesquisa em Ensino de Ciências e Biologia	-	-	-	-
16. UNESP	GSEXs – Grupo de pesquisa e extensão sobre sexualidades (Rio Claro)	2	9	Não	-
17. UFRRJ	Laboratório de Estudos de Gênero, Educação e Sexualidades (LEGESEX)	-	-	-	-
18. UFPE	Movimentos Sociais, Educação e Diversidade na América Latina	-	1	Não	-
19. UFDG	Núcleo de Estudos de Diversidade de Gênero e Sexual – NEDGS	-	1	Não	-
20. UFRPE	NUFERGE – Núcleo de Formação em Educação e Relações de Gênero	-	-	-	-
21. FURG	Sexualidade e Escola	-	1	Sim	1
22.UNISAL	Sexualidade humana	-	-	-	-
Total		**7**	**28**	**-**	**3**

Fonte: Elaboração realizada pela pesquisadora /Arquivo Nepiec-2019.

A tabela 4 demonstra que as Instituições de Ensino Superior produziram um total de 35 (trinta e cinco) estudos – 7 (sete) teses e 28 (vinte e oito) dissertações do total de 91 (noventa e um) resultados encontrados em nosso levantamento, contudo desses 35 estudos, apenas 3 (três) vinculam-se a algum grupo ou núcleo de pesquisa. Esse fato nos faz questionar o que pode ter ocorrido: será que os grupos/núcleos de pesquisa de fato não produziram pesquisas (nesse caso teses e dissertações)? Ou será que não há preocupação ou o cuidado em registrar essas pesquisas em seus respectivos grupos/núcleos? Esses questionamentos merecem discussão e estudo, sobretudo em um momento cuja produção acadêmica é pontuada (e ranqueada) de diferentes formas, exigindo dos grupos maior atenção com esse de produção.

2.2 Trabalhos na Anped e SciELO: circulação de ideias e concepções sobre sexualidade e gênero

Embora não tenhamos a pretensão de realizar uma pesquisa do tipo "Estado da Arte", optamos por conhecer o panorama da discussão dessa temática em outros locais de divulgação de pesquisas e, para tal, realizamos a verificação em dois Grupos de Trabalho – GT da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa – ANPED, no GT 07 (Educação de crianças de 0 a 6 anos) e no GT 23 (Sexualidade, Gênero e Educação).Tal como as outras buscas, essas pesquisas nos GT 07 e GT 23 ocorreram em dezembro de 2018 e a busca foi realizada no sítio da ANPED e, em função disso, só obtivemos resultados a partir da 23º reunião, que ocorreu no ano 2000, ano em que os dados passaram a ficar disponíveis para consulta online no sítio daquela Associação ("anped.org.br").

No GT de Educação de crianças de zero a seis anos buscamos trabalhos e pôsteres com a temática "sexualidade", "sexualidade infantil" e "gênero"[15] relacionados à "educação infantil" e "crianças". Verificamos, conforme a tabela abaixo, que esta temática não foi muito discutida neste GT, uma vez que em 16 reuniões anuais, foram apresentados 3 trabalhos e 1 pôster, embora a sexualidade e o gênero façam parte do cotidiano das crianças de 0 a 6 anos, sendo um tema de interesse de professores. A sexualidade aparece de forma bastante contundente no cotidiano da Educação Infantil, uma vez que as crianças dessa faixa etária passam por um período de descobertas e curiosidades acerca do próprio corpo e do corpo do outro, do toque, de como vieram ao mundo, sobre como foram concebidos. Muitas vezes essas descobertas e curiosidades são verbalizadas pelas crianças e observadas por meio de

[15] Era condição para seleção e leitura o aparecimento de pelo menos uma das três palavras: "gênero", "sexualidade" ou "sexualidade infantil".

suas brincadeiras; fato que gera situações complicadas e difíceis para muitas professoras desta etapa educativa.

O gênero também se faz presente nesse cotidiano por meio das relações estabelecidas entre as crianças e delas com os adultos no que se refere às diferenças na forma como meninos e meninas são educados/as, como brincam, quais brinquedos utilizam, nas atividades direcionadas a cada grupo, enfim, apareceram de forma sutil ou não, na maneira como as crianças são tratadas, fato que preocupa, porque muitos valores relacionados ao gênero são construídos na Educação Infantil e seguem direcionando a forma como homens e mulheres se relacionam e, como as mulheres são tratadas na sociedade. Observamos que os estudos do GT 07 têm sido direcionados, em sua maioria, aos aspectos relacionados à motricidade, afetividade, epistemologia do conhecimento, formação das/os profissionais, propostas pedagógicas, currículo e políticas públicas.

Tabela 5 - Publicações no GT 07[16] - Educação de Crianças de zero a seis anos com a temática Sexualidade e Gênero

Ano	Reunião	Trabalhos	Pósteres
2000	23º	0	1
2001	24º	1	0
2002	25º	0	1
2003	26º	0	0
2004	27º	0	0
2005	28º	1	0
2006	29º	0	0
2007	30º	0	0
2008	31º	0	0
2009	32º	0	0
2010	33º	0	0
2011	34º	0	0
2012	35º	1	0
2013	36º	0	0
2015	37º	1	0
2017	38º	0	0
Total	16	4	2

Fonte: Elaboração realizada pela pesquisadora/Arquivo Nepiec -2019.

[16] O levantamento foi realizado analisando-se as publicações nas reuniões científicas nacionais.

As pesquisas do GT 23 trazem resultados a partir de 2004, uma vez que esse grupo foi criado em 2003, inicialmente como Grupo de Estudo – GE, passando em 2005 para a configuração de Grupo de Trabalho. Vale ressaltar que foram lidos os resumos dos trabalhos e pôsteres selecionados para verificar se contemplavam nossa discussão. A busca neste GT foi realizada utilizando expressões "educação infantil", "crianças", "sexualidade infantil" e "gênero". O objetivo era fazer o entrecruzamento da mesma temática nos dois grupos, sendo observado que o GT 23, participando de 12 reuniões anuais da ANPED (em função da sua data de criação) produziu 13 trabalhos e um pôster discutindo a sexualidade e o gênero na educação infantil ou na educação de crianças pequenas. Foi interessante observar que este GT tem se dedicado à discussão ou trabalho com a sexualidade e o gênero desde a Educação Infantil, mostrando como essa temática é importante e necessária na educação e no cuidado das crianças, bem como na construção da identidade sexual e de gênero.

Tabela 6 - Pesquisa no GT 23 – Gênero, sexualidade e educação com a Temática "Educação Infantil" e/ou "Crianças"

Ano	Reunião	Trabalhos	Pósteres
2004[17]	27º	2	1
2005	28º	0	0
2006	29º	0	0
2007	30º	0	0
2008	31º	3	0
2009	32º	1	0
2010	33º	2	1
2011	34º	2	0
2012	35º	1	0
2013	36º	0	0
2015	37º	1	0
2017	38º	3	0
Total	12	15	2

Fonte: Tabela elaborada pela pesquisadora/Arquivo Nepiec-2019.

Para ampliarmos nossa pesquisa, realizamos buscas no *SciELO – Scientific Electronic Library Online*, por entender que o repositório bibliográfico apresenta um panorama das publicações em coleções e periódicos no Brasil e em outros países. É importante ressaltar que as expressões foram combinadas, conforme demonstramos na tabela 7, uma vez que todas as

[17] Proposição e aprovação do Grupo de Estudos em Gênero, Sexualidade e Educação em 2003 e primeiras publicações em 2004.

palavras e/ou expressões juntas na busca, resultou uma quantidade muito pequena de trabalhos, conforme pode ser observado na penúltima coluna. Dessa forma, apresentamos os resultados, com o objetivo de visualizarmos a quantidade de trabalhos envolvendo nossa temática. Salientamos que a pesquisa no "*SciELO.org"* foi realizada com palavras ou expressões nos artigos, utilizando todos os índices, em todos os tipos de literatura, apenas na área das Ciências Humanas, até dezembro de 2018. Salientamos que a utilização de aspas nas palavras ou expressões não retornavam com resultados, o que nos fizeram utilizar as expressões sem aspas.

Tabela 7 - Resultados de trabalhos encontrados no repositório bibliográfico *SciELO.org*

Descritores	Quantidade
"sexualidade infantil" AND gênero	8
gênero AND "educação infantil"	45
"sexualidade infantil" AND "educação infantil"	6
"sexualidade infantil" AND "gênero" AND "educação infantil"	4
"sexualidade infantil" AND "gênero" AND "educação infantil" AND "criança"	2
Total	65

Fonte: Elaboração realizada pela pesquisadora/Arquivo Nepiec-2019.

A julgar pelos resultados expressos na tabela 7, percebe-se que a produção em nossa temática de estudo, na área de Ciências Humanas, não é tão grande (em termos quantitativos) quanto julgamos que deveria ou poderia ser, fato que nos faz refletir porque isso tem ocorrido. Contudo, um dado interessante chama atenção: o quanto a produção acerca do "gênero" relacionado à "educação infantil" é maior que a produção sobre a "sexualidade infantil" ou à "sexualidade na educação infantil".

Objetivando obter mais elementos para compreender os resultados encontrados, optamos por realizar a busca no sítio do Portal de Periódicos da Capes[18], por entender que essa busca pode nos oferecer outros parâmetros ou corroborar com os já obtidos, conforme a tabela 8. Ressaltamos que para essa nova busca o uso de aspas nas expressões e palavras foi necessário para tornar mais precisos os resultados. Também utilizamos as mesmas expressões e termos de busca anterior (realizado no *SciELO.org*) e, seguimos os mesmos passos.

Tabela 8 - Resultados de trabalhos encontrados no Portal de Periódicos da Capes

[18] Esta pesquisa foi realizada no Portal de Periódicos da Capes, pelo acesso como aluna da Pós Graduação da FE/UFG, condição que difere o acesso é realizado como público comum.

Descritores	Artigos	Livros	Total
“sexualidade infantil” AND gênero	14	3	17
gênero AND “educação infantil”	243	34	277
“sexualidade infantil” AND “educação infantil”	9	1	10
“sexualidade infantil” AND “gênero” AND “educação infantil”	6	1	7
“sexualidade infantil” AND “gênero” AND “educação infantil” AND “criança”	4	1	5

Fonte: Elaboração realizada pela pesquisadora/Arquivo Nepiec-2019.

Ao observarmos a tabela 8 e compararmos com a tabela 7, verificamos que a produção na temática “sexualidade infantil” e “gênero” ainda é pequena, se comparada à demanda com que os assuntos relacionados a essa temática aparecem no cotidiano da Educação Infantil e que a discussão e produção acerca do "gênero" e "educação infantil" tem sido mais expressiva que a da sexualidade infantil, conforme se pode observar na segunda linha.

2.3 Analisando os estudos selecionados – primeiro levantamento para a constituição de dados

Após esse panorama geral da totalidade da produção sobre a temática, retomamos a análise dos 91 estudos selecionados, que encontramos em nosso levantamento de teses e dissertações nos Bancos da Capes e BDTD. Para essa etapa investigativa foi realizada a leitura das palavras-chave e do resumo de cada estudo, cujo objetivo era verificar se as pesquisas selecionadas a partir dos descritores utilizados atendiam ao nosso objeto. Nossa análise permitiu notar que muitos estudos não se relacionavam especificamente à pré-escola; mas à Educação Infantil, sem especificar recortes quanto à faixa etária ou à divisão presente na LDB/96 – creches e pré-escolas. Uma parte dos estudos analisados se relacionava ao Ensino Fundamental (quinze estudos). Foi observado que a busca com o descritor “criança de 4 e 5 anos” trouxe estudos que relacionavam crianças de várias idades, incorporando as maiores de 6 anos e, até adolescentes (seis estudos). Nesse sentido, pudemos elaborar duas importantes reflexões para nossa própria investigação: as pesquisas em sexualidade infantil são aparentemente direcionadas às crianças de seis anos ou mais, já matriculadas no Ensino Fundamental em conformidade à Lei 12.796 (BRASIL, 2013). Ficou evidenciado, nesse caso, que essas investigações são direcionadas à temática da “educação sexual” e, não à discussão sobre sexualidade e gênero.

Outro aspecto encontrado a partir da leitura das palavras-chave e dos resumos foi que a busca a partir dos descritores trouxe estudos em “sexualidade” e “gênero” que se relacionam a diversos assuntos e estudos, tais como: gênero masculino na docência, documentos oficiais e discursos políticos sobre sexualidade e gênero na educação, análise do currículo dos cursos de graduação no que concerne ao estudo da sexualidade e do gênero, atividades/práticas educativas e propostas pedagógicas que trabalham ou discutem a sexualidade e o gênero; a literatura infantil, a música e a mídia na disseminação de estereótipos masculinos e femininos; formação inicial e continuada de professores/as para trabalhar com a temática.

Diante disso, concluímos que alguns estudos não atendiam ao nosso objeto por diversas razões, tais como: o estudo ter sido realizado com crianças do Ensino Fundamental (1ª fase) ou com adolescentes, ou ainda, se referir/tratar da sexualidade e gênero de professores/as com base em suas representações e memórias de infância, passando pelo advento do profissional do sexo masculino na Educação Infantil. Para ilustrar essa variedade, elaboramos a tabela 9, na qual constam as várias temáticas observadas e a quantidade de trabalhos que apareceram nos resultados e que não atendem ao nosso objeto de pesquisa.

Tabela 9 - Variedade de temática e quantidade de trabalhos que <u>não atenderam</u> ao objeto de estudo

Assuntos encontrados nos resumos	Quantidade de trabalhos
Sexualidade e Gênero no Ensino Fundamental	14
Formação inicial ou continuada de professores/as para o trabalho com sexualidade e gênero nas escolas	8
Gênero masculino na docência da Educação Infantil	4
Sexualidade de Crianças maiores de 6 anos	4
Sexualidade e gênero no currículo Curso de Pedagogia	3
Memória de professoras sobre sua Sexualidade e Gênero	3
Sexualidade de Adolescentes	2
Violência sexual contra acriança	2
Sexualidade e gênero no currículo Curso de Psicologia	1
Sexualidade e gênero no currículo Curso de Enfermagem	1
Sexualidade e prostituição de meninas de rua	1
Sexualidade de mulheres (MADA – Mulheres que Amam Demais Anômimas)	1
Sexualidade de travestis	1
Arte, sexualidades dissidentes e escola (Ensino Fundamental	1
Discurso político sobre a Infância	1
Material Didático Padronizado na Educação Infantil	1
Total	**48**

Fonte: Elaboração realizada pela pesquisadora/Arquivo Nepiec -2019.

Conforme a tabela 9, dos 91(noventa e um) resultados encontrados, 48 (quarenta e oito) não atendiam ao nosso objeto de estudo, dessa forma, ficamos com um total de 43 (quarenta e três) estudos para análise. Contudo, desses 43 (quarenta e três), 5 (cinco)[19] estudos não puderam ser utilizados na análise: 3 (três) por não estarem disponíveis para acesso na Internet e 2 (dois) por não terem "divulgação autorizada". Significa que nossa análise recaiu sobre 38 pesquisas já produzidas sobre a temática de nosso interesse.

Importante notar que houve pesquisas em que as palavras "sexualidade" e "gênero" apareciam no título e nas palavras-chave; contudo houve aquelas em que apareceram apenas uma das palavras, mas que foram incluídas no universo da nossa pesquisa após a leitura do resumo. Para melhor visualização dos trabalhos eleitos, elaboramos o Quadro 2 que contém a data de defesa, o/a autor/a, o título, a modalidade de pesquisa e a Instituição de Ensino Superior. Optamos por construir em ordem cronológica – do mais antigo para o mais atual – para que o leitor possa perceber o quanto o número de pesquisas em nossa temática está aumentando, sobretudo a partir da década de 2010, uma vez que dos 43 (quarenta e três) estudos elencados para análise, 32 (trinta e dois) foram realizados a partir de 2010. Fato que pode ter ocorrido em função do crescimento dos movimentos LGBT[20], que segundo Vianna (2015) é um movimento que dialoga com uma rede imensa de diversos protagonistas e posições políticas distintas, aglutinando demandas e reivindicações, que gradativamente foi lançando foco sobre a discussão da sexualidade e do gênero na sociedade e, consequentemente, despertando o interesse de pesquisadores sobre a temática.

Quadro 2 - Relação dos trabalhos eleitos para leitura e análise, em ordem cronológica

Nº	Data	Autor	Título	Modalidade	Instituição de Ensino
1	1989	GUIDI, Sônia Maria	Contribuição para o estudo do papel dos educadores pré-escolares na formação da identidade e papel de gênero dos educandos	Mestrado	UFPR
2	1995	ANDRADE, Cláudia Maria Ribeiro	O dito, o explícito e o oculto na fala da criança sobre sexualidade humana	Mestrado	UNICAMP
3	1997	CECHIN, Andréa Forgiarini	O cotidiano de uma escola infantil e a construção da identidade de gênero das crianças	Mestrado	PUCRS

[19] Na busca a partir dos descritores foram encontrados três trabalhos que não retornavam com resultados em nenhum banco de dados de pesquisas acadêmicas e nem mesmo em outros sítios de busca da Internet. São os títulos 3, 4 (cuja pesquisa se tornou livro, com edição esgotada) e 13 do quadro 2. Houve, inclusive, contato por e-mail com autores para obtenção dos estudos, contudo, não obtivemos resposta. Encontramos dois trabalhos, cujos autores não autorizavam seu uso e divulgação, são os títulos 26 e 28, também elencados no mesmo quadro. Vale ressaltar que após a banca de qualificação deste trabalho houve nova consulta nos sítios de busca (em 31/03/2021) e os referidos títulos se encontravam na mesma situação verificada anteriormente.

[20] O movimento passou por várias mudanças de nomenclaturas e siglas até chegar à atual –LGBTQI+, mas optamos por utilizar a primeira sigla (LGBT) por ter sido a partir dela que o movimento foi se organizando, crescendo e institucionalizando até chegar à sigla atual.

4	2004	PEREIRA, Marta Regina Alves	No jogo das diferenças: nuanças de gênero e prática docente na Educação Infantil e Ensino Fundamental	Mestrado	UFU
5	2004	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	Mestrado	UNICAMP
6	2004	COSTA, Arlete da	Cenas de meninas e meninos no cotidiano institucional da Educação Infantil: um estudo sobre as relações de gênero	Mestrado	UFSC
7	2005	GUIZZO, Bianca Salazar	Identidades de Gênero e propagandas Televisivas: um estudo no contexto da Educação Infantil	Mestrado	UFRGS
8	2005	GUERRA, Judite	Dos "segredos sagrados": gênero e sexualidade no cotidiano de uma escola infantil	Mestrado	UFRGS
9	2007	DOMINGUES, Renata Pimenta	Desejo, Diferença e Sexualidade na Educação Infantil: uma análise da produção dos sujeitos nas práticas escolares	Mestrado	UFRGS
10	2009	TAVARES, Evelize Cristina Cit.	Gênero e sexualidade na literatura infantil: mapeando resistências	Mestrado	UFPR
11	2009	CARVALHAR, Daniele Lameirinhas.	Relações de gênero no currículo da Educação Infantil: a produção das identidades de princesas, heróis e sapos	Mestrado	UFMG
12	2010	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	Doutorado	USP
13	2010	JESUS, Railda Maria Bispo de	Abordagens de gênero e sexualidade na Educação Infantil: dilemas, desafios e perspectivas no fazer pedagógico da sala de aula	Mestrado	UFBA
14	2013	SCHINDHELM, Virginia Georg	Concepções e práticas dos educadores sobre sexualidade e gênero na Educação Infantil	Doutorado	UFF
15	2013	OLIVEIRA, Marcio de	Gênero na literatura infantil: a valorização de alternativas como possibilidade da desconstrução de estereótipos	Mestrado	UEM
16	2015	ORIANI, Valeria Pall	Relações de gênero e sexualidade na Educação Infantil: interfaces que envolvem as práticas pedagógicas	Doutorado	UNESP
17	2015	FERNANDES, Karina Nonato	Música e infância: compreendendo o significado da sexualidade através da Educação Musical	Mestrado Profissional	UNESP
18	2015	SOUZA, Gislene Cabral de	Educação Infantil e relações de gênero: o que se inscreve nos corpos infantis?	Mestrado	UFMT
19	2015	RUIS, Fernanda Ferrari	Ser menino e menina, professor e professora na Educação Infantil: um entrelaçamento de vozes	Mestrado Profissional	UNESP
20	2015	LUZ, Lucimar da	Representações de gênero e de sexualidade nas brincadeiras infantis e	Mestrado	UEM

			na docência: discurso, consolidação, resistência e ambivalência		
21	2015	VERAS NETO, Amaury	Com a delicadeza necessária: o discurso de gênero e sexualidade em livros de literatura infantil	Mestrado	UFPE
22	2015	SILVA, Francisca Jocineide da Costa e	Análise da produção científica brasileira sobre relações de gênero na Educação Infantil	Mestrado	UFPB
23	2016	VERGILI, Marilea dos Santos Vieira	O papel do homem e da mulher nas cantigas infantis	Mestrado	CUML
24	2016	AGUIAR, Lorena Marinho Silva	Um olhar sobre as práticas pedagógicas que transgridem estereótipos de gênero na Educação Infantil na região metropolitana de Belo Horizonte.	Mestrado	UFMG
25	2016	JOROSKY, Narda Helena	Corpo, beleza e gênero em imagens e nas falas das crianças na Educação Infantil: Entre a linha e o desalinho	Mestrado	UNOESTE
26	2016	LUZ, Luiz Otávio Ferreira da	Os saberes docentes sobre gêneros e sexualidades presentes nas práticas das professoras de uma escola de Educação Infantil	Mestrado	UERJ
27	2016	REIS, Mariana Cristina Lima	A atuação dos professores de Educação Infantil em relação ao gênero: sexualidade infantil, discriminação social e relações de poder	Mestrado	PUCSP
28	2016	CAMINERO, Daniane Fátima Quadrado	A infância e as questões de gênero em instituições de Educação Infantil	Mestrado	Unochapecó
29	2016	ZAGO, Juliana Aparecida	Gênero e Educação Infantil: análise do trabalho pedagógico em uma pré-escola municipal do oeste paulista	Mestrado	UNOESTE
30	2016	COSTA, Elisabete Ciccone de Assis	Auxiliares de desenvolvimento humano (ADHs) na Educação Infantil de Alfenas-MG e seus trânsitos pelos estudos de gênero e sexualidade	Mestrado Profissional	UFLA
31	2016	PERPETUO, Lays Nogueira	"Voar fora da asa": relações entre experiência, criança e subjetividade nos brincares da Educação Infantil	Mestrado Profissional	UFLA
32	2017	OLIVEIRA, Maria Fernanda Celli de	Trajetória social e sexualidade: a estruturação da identidade de gênero na Educação Infantil	Mestrado	UNESP
33	2017	BORGES, Rita de Cássia Vieira	Educação em sexualidade, sexualidade e gênero: desafios para professoras(es) do Ensino Infantil	Mestrado Profissional	UNESP
34	2017	LUCIFORA, Cristiane de Assis	A reprodução das desigualdades de gênero nos contos de fadas/maravilhosos como marcas circunscritas na Educação Infantil	Mestrado Profissional	UNESP
35	2017	ROSSATO, Bruno Costa Lima	Aprendizagens de gênero-sexualidade na/com a Educação Infantil: apontamentos para pensar os currículos	Mestrado	UERJ
36	2017	MOTTA, Darci Aparecida Dias	Do silêncio ao desconforto: a prática de educadoras da Educação Infantil frente à sexualidade das crianças	Mestrado	UFMG
37	2017	OLIVEIRA FILHO,	Pedagogia dos corpos: gênero e	Mestrado	UFRN

		João Batista de	sexualidade em dois CMEIs da cidade do Natal – RN		
38	2017	GARRIDO, Geisa Orlandini Cabiceira	Cenas com crianças de 4 e 5 anos no contexto da educação infantil: suas perspectivas sobre gênero e sexualidade	Doutorado	UNESP
39	2018	MENEZES, Tailla Caroline Souza	"Em nome do povo, do estado e da família"? Uma análise dos documentos reguladores da Educação Infantil em Feira de Santana- BAHIA	Mestrado	UFS
40	2018	CAITANO, Alexsandro Ferreira	Contribuições da psicanálise para a compreensão da sexualidade na Educação Infantil: entre angústia e mal-estar institucional, e agora, o que (não) fazer?	Mestrado	UNESC
41	2018	MELO, Pedro Aparecido Barreto de	"Ma vieen rose": olhares sobre infância, educação e gênero	Mestrado	UFMT
42	2018	GABRIEL, Nathalia Chacao	Literatura infantil sobre príncipes e princesas e a educação da infância: gênero sob a ótica das crianças	Mestrado	UNIFESP
43	2018	ZANETTE, Jaime Eduardo	Coordenação pedagógica na Educação Infantil: elaboração de uma rede (in)formativa sobre gênero e sexualidade	Mestrado	UFRGS

Fonte: Elaboração realizada pela pesquisadora/Arquivo Nepiec-2019.

Após a relação das pesquisas a serem analisadas em nosso estudo, elaboramos a tabela 10 para explicitar a variedade temática e a quantidade de trabalhos que se correlacionam a nossa discussão, atendiam ao objeto e que subsidiaram nossa pesquisa.

Tabela 10 - Variedade de assunto/temática e quantidade de trabalhos que atendem ao objeto de estudo

Assunto/temática encontrados nos resumos	Quantidade de trabalhos
Sexualidade e gênero na Educação Infantil	15
Gênero na Educação Infantil	9
Sexualidade na Educação Infantil	3
Gênero e literatura infantil	3
Sexualidade e gênero na Literatura Infantil	2
Corpo e gênero na Educação Infantil	2
Brincadeiras e sexualidade na Educação Infantil	1
Gênero nas Cantigas Infantis	1
Identidade de Gênero, Mídia e Educação Infantil	1
Música e Sexualidade Infantil	1
Total	38

Fonte: Elaboração realizada pela pesquisadora/Arquivo Nepiec-2019.

Pautando-nos na tabela 10, iniciamos uma nova etapa no nosso estudo, com as 38 (trinta e oito) pesquisas, sendo quatro teses e 34 (trinta e quatro) dissertações, iniciando pela releitura de resumos e palavras-chave e iniciamos a leitura do sumário e da introdução. Por meio das palavras-chave construímos a tabela 11, cujo objetivo é apresentar as palavras-chave utilizadas nas teses e dissertações observando a quantidade de vezes que cada uma aparece. Essa breve análise apresentou dados importantes. A primeira foi que em nossa pesquisa, a palavra "gênero" e outras que se relacionam a ela – "estereótipos de gênero", "gênero na educação", "scripts de gênero" e "relações de gênero" – apareceram em maior quantidade nos trabalhos, totalizando 32 (trinta e duas); enquanto as palavras sexualidade e sexualidade infantil foram citadas 22 (vinte e duas) vezes, indicando que a discussão e estudo acerca do gênero vêm crescendo no meio acadêmico e isso tem sido refletido nos estudos.

Outras questões foram observadas: o termo "sexualidade" aparece 21 (vinte e uma) vezes e "sexualidade infantil" apenas 1 (uma) vez nas palavras-chave, embora os resumos dos trabalhos citem sexualidade infantil e sexualidade de crianças, a utilização do termo "sexualidade infantil" não é uma opção de palavra-chave para os autores. Outro aspecto é que o sujeito de grande parte desses estudos – a criança – aparece como palavra-chave em apenas um trabalho, embora seja citada nos resumos, bem como seja objeto de boa parte das pesquisas.

Tabela 11 - Variedade e quantidade de palavras-chave encontradas nos 38 analisados

Palavras-chave	Quantidade
Educação Infantil	26
Gênero	23
Sexualidade	21
Infância	11
Relações de gênero	6
Práticas Pedagógicas	5
Literatura infantil	4
Educação	4
Cotidiano	3
Educação sexual	3
Currículo	2
Identidade	2
Corpo	2
Formação docente	2
Poder	2

Docência	2
Brincadeiras	2
Sociologia da infância	2
Pré-escola	2
Discurso	1
Estereótipos de gênero	1
Gênero na educação	1
Estereótipos	1
Educação em sexualidade	1
Educação para sexualidade	1
Cinema	1
Trabalho Pedagógico	1
Resistência	1
Psicanálise	1
Práticas Curriculares	1
Reprodução	1
Processos miméticos	1
Coordenação pedagógica	1
Scripts de gênero	1
Beleza	1
Homossexualidade	1
Estado da Arte	1
Produção cientifica brasileira	1
Legislação educacional	1
Músicas infantis	1
Modos de subjetivação	1
Ensino Infantil	1
Contos de fada/maravilhosos	1
Papel sexual	1
Sexo	1
Fala	1
Música	1
Canções Populares	1
Sexualidade infantil	1
Capital cultural	1
Habitus	1
Diversidade familiar	1
Hegemonia	1
Formação de auxiliar de desenvolvimento humano (ADH)	1
Processos educativos	1
Monitor/a	1

Jogos e brincadeiras	1
Criança	1
Experiência	1
Subjetividades	1
Culturas infantis	1
Feminismo	1
Prática docente	1
Diversidade	1
Escola	1
Diferença de sexo	1
Desejo	1

Fonte: Elaboração realizada pela pesquisadora/Arquivo Nepiec - 2019.

Importante ressaltar que fazer afirmações apenas observando as palavras-chave pode gerar críticas por ser uma análise bastante preliminar, uma vez que elas apenas enunciam as principais palavras que nortearam e o estudo, sendo que algumas palavras importantes do estudo podem não aparecer, inclusive por questões impostas pela Associação Brasileira de Normas Técnicas – ABNT, que determina a quantidade máxima de 5 palavras-chave nos resumos dos estudos e, por uma questão subjetiva de cada autor ao escolher uma palavra importante em detrimento de outra tão importante quanto.

Diante disso, após a catalogação das palavras-chave, passamos para a etapa seguinte, a releitura dos resumos, cujo objetivo foi estabelecer correlação entre as temáticas discutidas nos estudos. Para essa etapa foram observados: o objeto, o aporte teórico, as técnicas de pesquisa, os sujeitos, o local em que a pesquisa foi realizada (quando havia pesquisa empírica). Consideramos que nas pesquisas que utilizam o estado do conhecimento como forma de aprofundamento e aproximação da produção em uma área específica a leitura dos resumos é uma prática necessária para "estabelecer categorias de análise relativas ao tipo de formação, tipo de estudo, técnicas de pesquisa", bem como da análise do conteúdo para iniciar uma categorização preliminar (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 44). Esse movimento permite ao pesquisador não apenas se aproximar mais do objetivo do estudo, como também "selecionar melhor a literatura relevante para o encaminhamento da questão, em um processo gradual e recíproco de focalização" (ALVES-MAZZOTTI, 2002, p. 28).

Segundo Ferreira (2002), nos resumos deve constar o objetivo principal de investigação; a metodologia ou o procedimento utilizado na abordagem do problema proposto; o instrumento teórico com as técnicas, os sujeitos e o método de tratamento dos

dados; os resultados; as conclusões e, por vezes, as recomendações finais. Essa mesma autora alerta

> [...] que a História de certa produção, a partir dos resumos das pesquisas, não oferece uma compreensão linear, uma organização lógica, sequencial do conjunto de resumos. Entre os textos há lacunas, ambigüidades, singularidades, que são preenchidas pela leitura que o pesquisador faz deles. Então, a História da produção acadêmica é aquela proposta pelo pesquisador que lê. Haverá **tantas** Histórias quantos leitores houver dispostos a lê-las (FERREIRA, 2002, p. 269, grifos da autora).

Ratificando a afirmação da autora, na leitura dos resumos encontramos algumas dificuldades, uma vez que nem todos os resumos eram claros em relação aos itens que necessitariam estar contemplados na escrita. Diante disso, procedemos à leitura do sumário e da introdução dos trabalhos em análise. Novamente, parece que muitos autores esbarram em questões técnicas, como por exemplo, a quantidade de palavras que um resumo deve ter e em sua própria subjetividade, fato que faz com que muitos autores elejam alguns elementos em detrimento de outros na escrita do resumo.

Elaboramos a tabela 12 para mostrar os aportes teóricos que fundamentaram as 38 (trinta e oito) pesquisas analisadas e foi possível perceber que 9 (nove) delas não citavam o aporte teórico e nem era possível identificá-lo a partir da leitura do resumo; contudo nenhuma pesquisa deixou de citar a metodologia utilizada no desenvolvimento do estudo. Uma inferência a ser feita a partir dessa observação é a de que talvez ainda existam equívocos quanto aos conceitos de método e metodologia. Sendo que o primeiro refere-se a teoria que fundamenta o estudo, o aporte teórico, que determina os referenciais teóricos, a discussão, a forma de coleta de dados e sua análise; já o segundo, a metodologia, implica no processo de desenvolvimento da pesquisa por meio de diferentes ações e estratégias de investigação, que devem corresponder ao método do pesquisador (BARBOSA, 2006).

Na análise das perspectivas teóricas verificamos que muitos trabalhos se pautaram na teoria pós-estruturalista, de Michel Foucault e, com quem a estudiosa brasileira Guacira Lopes Louro dialoga. Os estudos e pesquisas analisados durante nossa investigação utilizaram essa teoria para explicar o conceito e o desenvolvimento da sexualidade, o conceito de gênero e a forma como as relações de gênero são construídas na sociedade. Segundo nosso levantamento, foram utilizados os estudos culturais e os feministas para subsidiarem teoricamente as pesquisas. Ainda sobre as perspectivas teóricas[21] citadas pelos autores nos

[21] É importante esclarecer que alguns resumos citam mais de uma perspectiva teórica e que todas foram elencadas no quadro 17.

resumos das pesquisas elencadas para análise, um aspecto observado é que embora as pesquisas discutam a sexualidade e a sexualidade infantil, poucas se pautaram na Psicanálise de Sigmund Freud, cuja teoria afirmou que a criança tem sexualidade e descreveu seu desenvolvido desde a infância (CARVALHO, 2004). Esse aspecto reforça que a sexualidade e o gênero estão sendo discutidos na atualidade como uma construção social e histórica, e não apenas como um desenvolvimento de caráter universal, eminentemente individual, sequenciado e dividido em fases.

Tabela 12 - Perspectiva teórica dos estudos analisados

Perspectiva teórica	Quantidade
Estudos pós-estruturalista (Foucault/Louro)	30
Estudos de Gênero	10
Estudos Culturais	8
Estudos Feministas	3
Estudos a partir das categorias de Bourdieu	3
Sociologia da Infância	2
Análise de conteúdo (Bardin)	2
Estudos da infância	2
Psicanálise	2
Análise do discurso	1
Histórico Cultural	1
Estudos sociais da infância	1
Teoria dos roteiros sexuais desenvolvida por Gagnon	1
Teoria da Anunciação de Baktin (análise do filme)	1
Sócio-histórica	1
Teoria Crítica da Sociedade (Adorno)	1
Pedagogia dos corpos	1
Estudos de Deleuze e Guattari sobre sexualidade e desejo na Infância	1
Psicologia social	1
Estudos de Literatura Infantil	1

Fonte: Elaboração realizada pela pesquisadora/Arquivo Nepiec - 2019.

Outro aspecto, igualmente importante, se refere à metodologia utilizada. Nós verificamos que a maioria das pesquisas é empírica. Grande parte dos autores optou por se dedicar às pesquisas participativas, intervenções diretas, observações, entrevistas e registros, havendo uma preocupação, sobretudo, por captar a voz, o discurso ou as concepções dos envolvidos na ação/relação educativa.

Assim, no que tange à metodologia destacam-se as pesquisas de tipo participante, intervenção e pesquisa-ação. Os procedimentos de coleta de dados no campo foram, na maioria dos estudos, ancorados na perspectiva etnográfica, por meio da observação participante e não-participante, registros fílmicos, fotográficos, escritos e de áudio, entrevistas com docentes e crianças, conversas informais com crianças, relatos orais de crianças.

Houve também análises de relatórios de observação, de documentos escolares (Projeto Político Pedagógico e planejamento de educadores/as), de ações e objetos específicos da cultura das crianças, como desenhos e brincadeiras, canções infantis e livros literários. Algumas pesquisas utilizaram grupos de discussão e grupos focais com docentes e, alguns com crianças. Essas metodologias são importantes para percebermos quais são as formas que os/as pesquisadores/as têm utilizado para conhecer e entender como as crianças da Educação Infantil estão construindo as concepções de gênero e de sexualidade.

Vale comentar que nesse aspecto encontramos resumos que não citavam a metodologia utilizada, da mesma forma que ocorreu com o aporte teórico, embora em quantidade menor. Na análise desse aspecto verificamos que há uma multiplicidade de termos e expressões utilizadas pelos/as pesquisadores/as para explicar a metodologia que utilizaram, não há um consenso em relação a isso, tanto que alguns termos utilizados foram agrupados conforme pode ser observado na tabela 13.

Tabela 13 - Metodologias utilizadas nos estudos analisados

Metodologia	Frequência
Observação participante/Pesquisa Participante	20
Entrevistas / Entrevistas semi-estruturas	15
Pesquisa bibliográfica	13
Questionários semi-estruturados/Questionários	7
Pesquisa Etnográfica	5
Sem citar metodologia	5
Estudo de caso	2
Grupos de discussão	2
Pesquisa documental	2
Grupo focal	2
Intervenção pedagógica	2
História oral	1
Estado da arte	1
Círculos Dialógicos	1
Pesquisa experiência	1
Observação direta e semiestruturada	1

Fonte: Elaboração realizada pela pesquisadora/Arquivo Nepiec - 2019.

A partir da leitura dos resumos no que se refere à metodologia, percebemos que existe certa confusão entre os tipos de pesquisa – bibliográfica, participante, etnográfica, estudo de caso, documental; metodologias/estratégias de pesquisa – história oral, observação participante, estudo de caso, grupos de discussão, grupo focal, intervenção pedagógica, estado da arte, círculos dialógicos, pesquisa experiência, observação direta/estruturada e os recursos (questionários, roteiros de entrevistas, fotografias). Isso nos leva a refletir, de acordo com Bernadete Angelina Gatti (2002), que o campo da pesquisa precisa ser mais discutido de modo a promover um debate entre os/as diferentes pesquisadores/as, a fim de viabilizar maior entendimento, sobretudo para quem inicia no campo da pesquisa científico-acadêmica nas ciências humanas e, principalmente, na educação.

A citação acima reforça para a necessidade de uma articulação importante entre teoria e prática. Essa não é uma tarefa fácil para o/a pesquisador/a que pode ser envolver com a riqueza do universo pesquisado e não realizar uma análise que dialogue com seu objeto. Isso significa que precisamos analisar nosso objeto a partir do método, em nosso caso, materialista histórico dialético, que nos auxiliou na compreensão do sujeito criança, de seu mundo, da educação infantil, da forma como a sexualidade e o gênero têm sido trabalhados com as crianças, procurando abarcar os princípios de movimento, totalidade, contradição, negação.

3 “É MENINO OU MENINA”? – SEXO, SEXUALIDADE, GÊNERO E CORPO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

https://www.facebook.com/quebrandootabu/posts/2101076453282064/

A tirinha do Armandinho anuncia nossa discussão nesta seção: a importância de discutir e trabalhar com sexualidade e gênero desde a Educação Infantil. Um trabalho cujo objetivo seja a formação de sujeitos críticos e ativos que atuem/atuarão para o estabelecimento de uma sociedade justa, sem preconceitos e equitativa para todos os sujeitos, onde as opções e opiniões sejam respeitadas. Vemos que Armandinho está brincando com/de boneca, brincadeira que a sociedade associa à figura feminina (menina, mãe), posto que, comumente, quem cuida da criança é a mãe, logo a conclusão de que ele estaria brincando de ser mãe; mas Armandinho revida a brincadeira, avisando que está brincando de ser pai. Essa situação e outras relacionadas ao gênero e à sexualidade são interpretadas de diferentes formas por profissionais da educação, que geralmente a entendem e acabam por auxiliar na construção de uma identidade sexual e de gênero ditada como “padrão”, sufocando brincadeiras, sensações, emoções, troca de papeis, diálogos e vivências.

Nesse sentido, discutir os conceitos de sexo, sexualidade, gênero e corpo nos parece imprescindível, porque são essenciais para o entendimento de nosso objeto de pesquisa e porque, muitas vezes, esses termos são tratados como sinônimos, sem uma definição e/ou conceitos mais precisos e sistemáticos sobre cada um e de seus nexos. Percebemos isso quando sexo e sexualidade são vistos como sinônimos, quando sexo é utilizado para definir relação sexual ou quando gênero é utilizado para definir orientação sexual, que alguns sujeitos ainda chamam de opção sexual. Ou seja, por ser tabu em nossa sociedade, são assuntos e processos que merecem atenção e muita discussão, a começar pela conceituação.

Sendo assim, optamos nesta seção por discutir esses termos, observando os conceitos à luz de algumas correntes teóricas. Entendemos que é importante conhecer como eles foram se modificando historicamente, a partir de categorias sociais, políticas e econômicas. Esse

processo reflexivo é fundamental para o nosso estudo, à medida que entendemos como a sexualidade e o gênero são conceituados e discutidos podemos compreender como meninos e meninas foram/são educados/as para a sexualidade e para as relações de gênero que são/estão estabelecidas na nossa sociedade.

Nesta seção discutimos ainda as infâncias, como categoria humana, social, política e histórica, que "aparece" segundo os interesses sócio econômicos, culturais e políticos que investem na criança e na própria infância por perceberem a necessidade e importância de disciplinamento e regras que iniciam por uma educação do corpo, visando uma educação que incida sobre a sexualidade, bem como na construção da identidade sexual e de gênero.

Discutimos o processo de desenvolvimento da criança, a partir da teoria sócio-histórica cultural dialética, de acordo com a teoria de Lev Vygotsky (2000) apresentando como esse desenvolvimento ocorre a partir do processo de mediação de sujeitos mais experientes e do processo de interação com o meio. Apresentamos as contribuições de Alexander Luria (1979) para o processo de aquisição da linguagem, porque achamos que esse processo é importante para a verbalização das crianças sobre a sexualidade e o gênero e, discutimos também a proposição de Ivone Garcia Barbosa (1997) sobre a constituição de rede de significações pela criança e sua importância para o entendimento quanto a aprendizagem e ao desenvolvimento infantil.

No final desta seção, discutimos como a nossa temática "sexualidade e o gênero" são tratados nos documentos legais curriculares da Educação Infantil no Brasil, em Goiás e Goiânia, procurando analisar se esta temática tem sido discutida ou negada na Educação Infantil, embora esteja muito presente no cotidiano das instituições educativas.

3.1 A difícil e necessária tarefa de conceituar o sexo, a sexualidade, o gênero e o corpo

A difícil tarefa de conceituar sexo, sexualidade, gênero e corpo: uma tentativa de aproximação

Iniciando nosso estudo pelo conceito de sexo, verificamos que ele é definido por alguns teóricos como algo biológico, cuja matriz é o corpo. Para Robert Stoller (1993), citado na dissertação de Arlete de Costa (2004), sexo relaciona-se ao estado biológico com dimensões que envolvem: cromossomas, genitais externos, gônadas, aparatos sexuais internos (útero, próstata), hormônios, características sexuais secundárias e cérebro. Ou seja, para este autor, sexo é a condição de diferenciação entre homem e mulher, a partir de suas características anatômicas externas e internas.

Isaura Guimarães (1995) afirmou que apesar de sexo e gênero serem palavras usadas no senso comum como sinônimas, nem sempre existe uma correspondência direta entre homem e o masculino e, mulher e o feminino. De acordo com a autora, "sexo se refere à diferença biológica entre macho e fêmea, incluindo as diferenças da anatomia, da fisiologia, da genética, do sistema hormonal, etc." (GUIMARÃES, 1995, p. 24).

Em sentido análogo, Cristina Wollf e Rafael Saldanha (2015, p.30) definiram sexo, a partir do caráter biológico, se referindo às características "físicas e biológicas dos corpos que são classificados comumente em: machos (associados aos homens); fêmeas (associados às mulheres)". Contudo, os autores apresentam o conceito de intersex, denominação que era utilizada para os chamados de hermafroditas. Os autores salientam que "o sexo" foi usado durante muito tempo, e ainda o é, como uma forma de subordinação das mulheres, atribuída por uma diferença considerada natural. Eles demonstram essa situação ao afirmarem que

> Pesquisas científicas e especialmente o conhecimento médico indicavam diferenças nos corpos, entre homens e mulheres, que explicariam, de alguma maneira, porque as mulheres estavam em uma condição de subordinação aos homens. Os argumentos mais usados eram, e até hoje são (!!!), que as mulheres, por terem menor força física, dependeriam do trabalho dos homens para sobreviver, e, além disso, como elas teriam seu destino marcado pela maternidade, isso também as tornaria dependentes dos homens. Outras noções também assinalavam que os homens teriam maior inteligência, que as mulheres estariam mais sujeitas aos seus sentimentos e emoções, enquanto eles seriam mais racionais, e outras coisas assim. Todas "cientificamente" comprovadas por meios variados, desde as medidas do crânio, o peso da massa encefálica, a discriminação da quantidade de hormônios de cada tipo presentes nos organismos, enquetes, e mais recentemente, pesquisas envolvendo os cromossomos e o DNA (WOLFF; SALDANHA, 2015, p. 33).

Os mesmos pesquisadores salientaram que a partir dos estudos realizados e das evidentes diferenças de cunho sexual, cromossômico, genético, ou mesmo hormonal, estas não podem ser transferidas para diferenças de status social, como ocorreram durante tantos séculos. Nesse ponto, observando dialeticamente a sociedade, especificamente a capitalista, verificamos que o sexo foi/é utilizado como uma forma de divisão social e subordinação dos sujeitos. Daí a importância de se discutir a sexo, sexualidade e gênero desde a Educação Infantil, como uma educação emancipatória.

O Manual da Comunicação LGBT[22] trouxe a definição de sexo como um "conjunto de informações cromossômicas, órgãos genitais, capacidades reprodutivas e características

[22] O Manual de Comunicação LGBT (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais) foi produzido pela ABGLT – Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais, voltado aos profissionais, estudantes e professores da área de comunicação (Jornalistas, Radialistas, Publicitários, Relações Públicas, Bibliotecários, entre outras pessoas), com objetivo de reduzir o uso inadequado e preconceituoso de terminologias que afetam a cidadania e a dignidade de 20 milhões de LGBT no país, seus familiares, amigos, vizinhos e colegas de trabalho.

fisiológicas secundárias que distinguem machos e fêmeas" (ABGLT, 2009, p. 9), portanto, essa definição demarca e/ou separa, anatomicamente, os indivíduos.

Judith Butler (2001) defendeu que sexo é uma categoria tida em nosso imaginário social como natural e ahistórica, como se a anatomia fosse "o destino". Contrariamente a esta tradição, ela concebeu sexo como uma construção social, afirmando que "o gênero não está para a cultura como o sexo para a natureza; ele também é o meio discursivo/cultural pelo qual 'a natureza sexuada' ou 'um sexo natural' é produzido e estabelecido como 'pré-discursivo', anterior à cultura" (BUTLER, 2001, p. 25).

A pesquisadora Joan Scott (1990) afirmou que foi "através das feministas anglo-saxãs que *gender (gênero)* passou a ser usado como distinto de *sex (sexo)*". É necessário salientar que, de acordo com Scott (1990, p. 72), os estudos feministas visavam "rejeitar um determinismo biológico implícito no uso de termos como sexo ou diferença sexual" desejando acentuar "o caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo" (SCOTT, 1990, p. 72). Com base nesta perspectiva da citada autora, compreendemos que o conceito de sexo pode servir como uma ferramenta de análise política e que embora tenha um caráter "fundamentalmente social", não há, contudo, a pretensão de negar que o gênero se constitui com e/ou sobre corpos sexuados, ou seja, não é negado caráter biológico, mas é enfatizada a construção social e histórica produzida sobre as características biológicas.

Jefrey Weeks (2001) nos auxilia a pensar nas dimensões do conceito de sexo, ao afirmar que no período que compreende os dois últimos séculos, o sexo passou a se referir "às diferenças anatômicas entre homens e mulheres, a corpos marcadamente diferenciados e ao que nos divide e não ao que nos une" (WEEKS, 2001, p. 42). Ou seja, para o autor o termo tem sido utilizado para diferenciar homem de mulher, a partir de suas características biológicas e anatômicas relacionadas ao corpo fisiológico, bem como por uma diferenciação que separa homem de mulher, colocando-os em oposição. Oposição esta que determina relações desiguais entre homem e mulher, nas quais o primeiro exerce poder sobre o segundo. Nessa ótica de Weeks (2001), de sexo enquanto oposição, podemos perceber como esse conceito se correlaciona ao binarismo, tão presente na sociedade, que insiste e trata homens e mulheres como seres binários e opostos. Trata-se de uma ideia que merece atenção porque é trabalhada com crianças, desde a Educação Infantil, delineando-se e fortalecendo-se no campo da ideologia opressiva entre os sujeitos e grupos sociais.

Pensar os binarismos da/na Educação Infantil não pode se resumir a discuti-los apenas na perspectiva do sexo, gêneros e sexualidades. A Educação e os espaços educativos são compostos por binarismos difíceis de romper: menino/menina, professor/professora

docentes/discentes, professor/aluno, disciplina/indisciplina, fácil/difícil, teoria/prática, dificuldade/facilidade. Desse modo, pensa-se e atua-se quase sempre com/pela oposição, produzindo hierarquias e subordinando sujeitos. Numa perspectiva dialética, é necessário questionar a quem serve o binarismo de sexualidade e gênero na sociedade do capital e o papel da educação diante da (re)produção binária dessas identidades.

Conforme Louro (2020, p. 37), é preciso desconstruir o discurso binário, fato que implica "minar, escavar, perturbar e subverter os termos sobre os quais o próprio discurso se afirma". Assim,

> ao se eleger a desconstrução como procedimento metodológico, está se indicando um modo de questionar ou de analisar e está se apostando que esse modo de análise pode ser útil para desestabilizar binarismos linguísticos e conceituais (ainda que se trate de binarismos tão seguros como homem/mulher, masculinidade/feminilidade) (LOURO, 2020, p. 39).

Conforme mostram nossos estudos, a lógica binária divide o mundo dicotomicamente, estabelecendo em pólos opostos termos como homem/mulher, numa relação de subalternidade e hierarquia do primeiro termo do par como sinônimo do elemento dominante, desejável, normal e, submetendo o segundo termo ao status de submissão, de ser percebido como o elemento portador de características indesejáveis, aquele que caracteriza a anormalidade.

Essa é mais uma discussão que a Educação precisa realizar, sobre os binarismos e, por consequência, do sexismo linguístico, utilizado desde os livros didáticos até os diálogos estabelecidos com as crianças cotidianamente. É uma questão complexa, porque ao mesmo tempo que não queremos reforçar o binarismo, precisamos dele para (de)marcar o espaço da mulher, do feminino, que permanece, em muitos situações, sob o jugo do homem e do masculino.

A sexualidade, outro conceito a ser discutido nesta seção, também tem sido sinalizada como uma construção histórica. Segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS), a sexualidade influencia o pensamento, o sentimento, as ações e as interações e, portanto, a saúde física e mental dos sujeitos. A sexualidade faz parte da formação da personalidade e da identidade de cada um, sendo uma necessidade básica e um aspecto do ser humano que não pode ser separado de outros aspectos da vida. Ela não deve ser vista como sinônimo de relação sexual, é muito mais do que isso, é a energia que motiva as pessoas a se relacionarem e expressarem a forma de sentirem, de se tocarem e serem tocadas (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE, 2020).

O Manual da Comunicação LGBT (ABGLT, 2009) indica que o conceito de sexualidade está em discussão; ele é dinâmico, apresenta vários usos e interpretações, que abarcam manifestações culturais relativas aos prazeres e relações sociais e corporais que envolvem

> desde o erotismo, o desejo e o afeto, até noções relativas à saúde, à reprodução, ao uso de tecnologias e ao exercício do poder na sociedade. As definições atuais da sexualidade abarcam, nas ciências sociais, significados, ideias, desejos, sensações, emoções, experiências, condutas, proibições, modelos e fantasias que são configurados de modos diversos em diferentes contextos sociais e períodos históricos (ABGLT, 2009, p. 9).

Louro (2007) afirmou que há uma dificuldade em se conceituar sexualidade, a maioria dos conceitos considera que a sexualidade se constitui a partir dos corpos, "que nela estão envolvidos fantasias, valores, linguagens, rituais, comportamentos, representações mobilizados ou postos em ação para expressar desejos e prazeres" (LOURO, 2007, p. 210). Consequentemente, a sexualidade humana estaria imersa no universo das relações do meio social que inclui civilizações, mitos, dogmas, costumes, síntese de experiências vivenciadas, dessa forma, compreendê-la não se restringe a apenas um campo de estudos, como o biológico, o sociológico, o étnico ou o antropológico, entre outros.

De acordo a autora destacada, devemos buscar a valorização de todas as pesquisas realizadas em cada campo e relacioná-las entre si. Significa que abordar o tema "sexualidade" exige do pesquisador uma investigação intensa sobre o que abrange a totalidade humana, visto que, este assunto envolve um aprofundamento nos vários campos de nossa existência. Em sentido semelhante, Weeks (2001) afirmou que sexualidade é a

> descrição geral para a série de crenças, comportamentos, relações e identidades socialmente construídas e historicamente modeladas, que embora tendo como suporte um corpo biológico, ela transcende o caráter biológico centrado na reprodução e em atos instintivos (WEEKS, 2001, p. 43).

Ou seja, para o referido autor, a sexualidade deve ser vista como uma construção social, uma invenção histórica, pois o sentido e o peso que lhe é atribuído são modelados em situações sociais concretas. Daí poder dizer que ela envolve pensamentos, ações, diálogos e representações dos sujeitos.

Ainda segundo Weeks (2001), como a sexualidade possui aspectos sociológicos, culturais e históricos, devemos admitir que discuti-la é uma questão delicada e complexa porque ela envolve construções sociais e, ao mesmo tempo, desejos e orientações individuais, portanto, lida-se com a subjetividade de cada sujeito. Isso quer dizer que o sujeito, ao

vivenciar necessidades e desejos sexuais, não o faz de forma acidental ou apenas como produtos da sociedade, esses desejos e necessidades estão profundamente entranhados em cada indivíduo, com sentidos e possibilidades sexuais que se tornam uma parte vital de sua formação individual.

Pensamos que algumas colocações encontradas na obra de Louro (1999) nos apoiam a reafirmar e ampliar essa importante reflexão. A estudiosa ressaltou que a sexualidade não é apenas uma questão pessoal, mas é social e política; também é aprendida, ou melhor, é construída ao longo de toda vida, de muitos modos, por todos os sujeitos. Do mesmo modo ocorre com o corpo: ele é algo produzido na e pela cultura. Nessa direção, entende-se que a sexualidade precisa ser compreendida como distinta do sexo, que ela se relaciona com componentes "naturais" dos sujeitos (lembrando que é difícil isolar componentes exclusivamente naturais) e, ainda, com "rituais, linguagens, fantasias, representações, símbolos, convenções [...] Processos profundamente culturais e plurais" (LOURO, 2001, p. 11).

Wolff e Saldanha (2015) apresentam o conceito de sexualidade como sinônimo de orientação sexual, se referindo às práticas sexuais das pessoas. Práticas sexuais que podem ser: heterossexuais – orientadas para pessoas do sexo oposto; homossexuais – orientadas para pessoas do mesmo sexo; bissexuais – orientadas para ambos os sexos; pansexuais/omni – quando a orientação ocorre por pessoas de qualquer sexo ou gênero.

Para entendermos melhor esse debate tão essencial, recorremos à discussão de gênero, iniciando com contribuições expressivas de Heleieth Safiotti (2014) que retomou a história deste, afirmando que ao contrário do que se imagina, não foi uma mulher a formuladora do conceito. O primeiro estudioso a mencionar e a conceituar gênero foi Robert Stoller, em 1968, contudo este só passou a ser utilizado, a partir de 1975, por meio de um artigo escrito por Gayle Rubin, que apresentou o sistema "sexo/gênero", um "conjunto de disposições pelas quais a matéria-prima biológica do sexo e da procriação humana é moldada pela intervenção humana, social, e satisfeita de uma maneira convencional" (RUBIN, 2017, p. 17). Conforme essa interpretação, os corpos apresentam e possuem uma correlação entre o sexo, o gênero e a sexualidade ao serem inseridos numa sociedade com hierarquias sociais. Em termos marxistas, o corpo é compreendido por ela enquanto alvo de uma *economia* sexual, de um sistema no qual "os elementos do mundo natural são transformados em objetos do consumo humano" (RUBIN, 2017, p. 17).

Saffioti (2014) elaborou uma crítica ao conceito de gênero, a de que gênero não se resume a uma categoria de análise. Para ela, trata-se de uma categoria histórica, que em sua

definição se inserem vários elementos como os símbolos culturais, as organizações e instituições sociais, a gramática sexual, as relações entre os sujeitos, dentre outros fatores. Ademais, o gênero está longe de ser um conceito neutro. Pelo contrário, ele *"carrega uma dose apreciável de ideologia"* (SAFFIOTI, 2014, p. 136), a ideologia patriarcal, que cobre uma estrutura de poder desigual entre mulher e homens. A autora indicou que existe uma articulação - gênero e patriarcado a fim de sinalizar o vetor da dominação, deixando evidente que gênero "é a construção social do masculino e do feminino [...]" e patriarcado se constitui uma categoria que "[...] não abrange apenas a família, mas atravessa a sociedade como um todo" (SAFFIOTI, 2014, p. 45).

Joan Scott (1990) apresentou duas definições de gênero. A primeira definição é a de que gênero é constituído nas relações sociais tomando por base as diferenças percebidas entre os sexos. Existe a visão dicotômica de que homem deve se comportar de uma determinada maneira, no caso, um modelo masculinizado e, mulheres devem se portar de forma bem diferente, feminilizada. Nesta primeira definição de gênero, a autora acrescenta quatro elementos indissociáveis: os símbolos culturais, que evocam representações simbólicas e tornam-se dispositivos formadores de sujeitos com base nas categorias de homem e mulher daquele ambiente social; os conceitos normativos da sociedade, que interpretam os significados destes símbolos; as organizações sociais e instituições, que contribuem para a manutenção desses símbolos, a partir de interesses políticos e econômicos, fazendo com que várias representações simbólicas se tornem consenso social e, por último, a identidade de gênero subjetiva presente.

A segunda definição de gênero de Scott (1990) tratou o gênero como um elemento constitutivo das relações sociais calcadas em diferenças aceitas entre os sexos, nas quais estão inseridas as relações de poder. "Gênero é uma categoria social imposta sobre um corpo sexuado" (SCOTT, 1990, p. 75). O conceito de gênero é agregado aos estudos sobre a mulher com o objetivo de relatar como as diferenças localizadas no campo biológico refletem no campo social, estabelecendo as desigualdades entre homens e mulheres. Conclui-se desse ponto de vista que

> [...] o gênero é uma forma primária de dar significação às relações de poder. Seria melhor dizer: o gênero é um campo primário no interior do qual, ou por meio do qual, o poder é articulado. O gênero não é o único campo, mas ele parece ter sido uma forma persistente e recorrente de possibilitar a significação do poder no ocidente, nas tradições judaico-cristãs e islâmicas (SCOTT, 1990, p. 88).

Conforme pensou Butler (2001), o gênero é um aparato de construção cultural que estabelece o binarismo dos sexos, cujo efeito é a produção dos sexos (masculino e feminino) e de suas diferenças, como uma categoria natural. Podemos dizer, então, que é o gênero que assegura a estabilidade interna e a estrutura binária do sexo. Destarte,

> Isso significa que o corpo não é sexuado em nenhum sentido significativo, não pode ser dito masculino ou feminino, antes de sua determinação em um discurso que o investe de uma ideia de sexo natural, no contexto das relações de poder (POMBO, 2020, p. 781).

Por meio dos conceitos apresentados, percebemos o quanto sexo, sexualidade e gênero têm conceitos que se interrelacionam e se confundem, a medida em que se sobrepõem. Vimos que sexo foi/é visto como sinônimo de gênero e de sexualidade, contudo, após a leitura dos conceitos apresentados, podemos concluir que para nós os conceitos que relacionam sexo, sexualidade, gênero e corpo a constructos sociais são os que melhor se aproximam da nossa filiação teórica à dialética.

Acreditamos que esses constructos não surgem sem modificações históricas, culturais, políticas e econômicas, ou seja, percebemos que são resultados de multideterminantes, disputas, opressões, repressões e ganhos entre forças opostas e hierárquicas que lutam entre si, ora por mudanças, ora por manutenção dos valores morais e legais da/na sociedade e é por isso que esses conceitos são os que melhor explicitam nosso entendimento. Não negamos a matriz biológica do corpo, mas não é possível aceitar que a partir dela, ou melhor, dele, o corpo, se determine a identidade sexual e de gênero de um sujeito.

O que queremos mostrar é que o corpo e o sexo formam um aparato importante para a construção da identidade sexual e de gênero, mas não o único determinante. Outros elementos e categorias precisam ser considerados nessa construção: a forma como o sujeito se vê e os outros o veem, como ele se sente, o que sente em relação ao seu corpo, à sua sexualidade e ao gênero, assim como a forma como se relaciona com outros sujeitos.

Lembramos que, muitas vezes, essas construções de identidade não correspondem ao que a nossa sociedade espera e determina para cada sujeito a partir de seu sexo biológico, e aí atua um sistema de disputa entre esse sujeito e sua família, seus grupos de pertencimento e, até com a sociedade. Muitos sujeitos optam por viver sua sexualidade e seu gênero da forma que se sentem bem e enfrentam as lutas; outros sucubem a essa luta, por medo, para preservar

a família e para preservar a própria vida, já que vivemos no país que mais mata pessoas trans no mundo[23].

Diante do exposto, reafirmarmos que o sexo, o corpo, a sexualidade e o gênero vão sendo construídos e constituídos histórica e socialmente. Vale ressaltar que essa construção ocorre em nível macro, na sociedade como um todo, bem como em nível micro, a partir das identificações de cada sujeito. Com isso queremos mostrar que essa construção é tanto individual quanto coletiva, é ativa e dinâmica e que acontece a partir de interações e mediações entre os sujeitos.

Esse movimento de constituição do sujeito envolve um processo complexo que muitas vezes engloba perdas, como por exemplo, quando essa identidade não é aceita e não adéqua às normatizações sociais, fazendo com que o sujeito mude sua conduta e a forma de se relacionar e viver, demonstrando que a identidade não é fixa, que ela tem sentimento de pertença desde a Infância, momento em que, a partir das leituras de mundo das crianças, algumas se ajustam ou não, optando por transgredir/resistir às normas.

3.1.1 Sexualidade, corpo e gênero: o homem, a mulher, a criança como ser em movimento no contexto social

Interessantes diálogos sobre a temática envolvendo sexualidade e corpo foram realizados na perspectiva foucaultiana, que embora não seja nosso referencial, suas contribuições para as reflexões que elaboramos não podem ser negadas. Para Michel Foucault (1988), mais que uma mera "conduta", a sexualidade – termo que surge no século XIX – constitui-se como algo mais complexo, uma vez que envolve toda uma rede de saberes e conhecimentos apoiados por normas, sejam religiosas, jurídicas, médicas ou pedagógicas, que normalizam as condutas sexuais, os desejos, os prazeres e os sentimentos dos indivíduos. Entende-se, pois, que a sexualidade não deve ser concebida

> [...] como uma espécie de dado da natureza que o poder é tentado a pôr em xeque, ou como um domínio obscuro que o saber o tentaria, pouco a pouco, desvelar. A sexualidade é o nome que se pode dar a um dispositivo histórico: não à realidade subterrânea que se apreende com dificuldade, mas à grande rede da superfície em que a estimulação dos corpos, a intensificação dos prazeres, a incitação ao discurso, a formação dos conhecimentos, o reforço dos controles e das resistências, encadeiam-se uns aos outros, segundo algumas grandes estratégias de saber e de poder (FOUCAULT, 1988, p. 99).

[23] Matéria "Pelo 12º ano consecutivo, Brasil é país que mais mata transexuais no mundo" de Gabriel Justo, de 19/11/2020, disponível em https://exame.com/brasil/pelo-12o-ano-consecutivo-brasil-e-pais-que-mais-mata-transexuais-no-mundo/

O estudo de Foucault (1988) sobre a “história da sexualidade” tem sido um referencial importante para a discussão do corpo e da sexualidade, sobretudo por sua análise da sexualidade enquanto um "dispositivo histórico". Isso foi verificado, inclusive, em 36 dos 37 trabalhos analisados no âmbito desta pesquisa. Segundo ele, dispositivo histórico seria

> Um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre estes elementos (FOUCAULT, 1993, p. 244).

Foucault (1988) assinalou que a sexualidade enquanto um “dispositivo histórico” é uma invenção social, se constitui historicamente, a partir de múltiplos discursos: que regulam, normatizam, instauram saberes e produzem verdades. “O dispositivo tem, portanto, uma função estratégica dominante” (FOUCAULT, 1993, p. 138). Dessa forma, complementou Louro (2001, p. 15): as “sociedades constroem os contornos demarcadores das fronteiras entre aqueles que representam a norma (que estão em consonância com os padrões culturais) e aqueles que ficam fora dela, à sua margem”. Portanto, podemos concluir que algumas representações se tornam regra/norma, como exemplo, o modelo padrão de nossa sociedade: homem branco, de classe média urbana, heterossexual e cristão. Qualquer indivíduo que fuja desse padrão de alguma maneira é discriminado e pode ser estigmatizado.

Ao discutir a questão da sexualidade humana, Nunes (1987, p. 17-18) afirmou:

> A sexualidade humana não está sujeita ao determinismo animal, restrita ao mundo natural. É uma esfera que passa, além disso; ela contém a intencionalidade, no sentido de consciência e de experiência de sentido, no sujeito humano. É, portanto, dimensão existencial, original e criativa em sua expressão e vivência. E essa dimensão é dinâmica, dialética, processual. Não se pode reduzir a sexualidade a um substrato único, imitável, eterno. A sexualidade, isto é, as qualidades, formas e significações da atividade sexual são históricas, processuais e mutáveis.

A sexualidade e o sexo possuem conceitos correlacionados entre si e, que também se relacionam ao corpo, portanto não há como discuti-los sem trazer a discussão sobre o corpo e o que este representa para a construção da identidade sexual e de gênero dos sujeitos.

Como anunciamos, Louro (1997) enfatizou que o corpo não é/está relacionado à natureza, não há nada exclusivamente “natural”, a começar pela própria concepção de corpo. A citada pesquisadora assinalou que “por meio de processos culturais, definimos o que é – ou não – natural; produzimos e transformamos a natureza e a biologia e, consequentemente, as

tornamos históricas. Dessa forma, os corpos ganham sentido socialmente" (LOURO, 1997, p. 11).

Como é possível verificar, a inscrição dos sexos – femininos ou masculinos – nos corpos é feita e se efetiva, sempre, no contexto de uma determinada cultura e, portanto, com as marcas dessa cultura, criam identidades de gênero e sexual nos corpos. As possibilidades da sexualidade - das formas de expressar os desejos e prazeres – são socialmente estabelecidas e codificadas a partir de um corpo.

Eis, então, que o corpo tornou-se um código, é ele quem de maneira muito visível e aparentemente natural define o sexo, separa por oposição as identidades de gênero e demarca possibilidades de vivência da sexualidade. É ele quem representa quais condutas, valores, atitudes e hábitos as crianças devem/deveriam adotar para se inserirem no espaço da "normalidade" social de gênero e de sexualidade. Devemos pensá-lo, pois, de acordo com as indicações dos estudos de Louro (2001), como um corpo histórico e, por isso provisório, que resulta das convergências entre técnica e sociedade, sentimentos e crenças.

A sexualidade não pode ser estudada sem ressaltarmos a importância do corpo porque a ele se aplicam sentimentos e crenças que estão na base vida social. É através de um corpo vivido e inserido num tempo e num espaço que a sexualidade se expressa. Louro (2001, p. 66) reitera essa questão quando postula

> É cada vez mais insustentável a compreensão simplificadora de um campo tão contestado e múltiplo. Certamente não se colocam dúvidas de que a experiência da sexualidade envolve o corpo; mais do que isso, de que ela é exercida, fundamentalmente, através do corpo. Mas argumenta-se que constitui uma armadilha se deixar levar pela tentação de contrapor corpo e sociedade, sexualidade e cultura. O corpo não pode ser compreendido como uma entidade "simplesmente" biológica e, além disso, parece impositivo questionar se o biológico não é, ele próprio, significado na e pela cultura.

Concluímos que o corpo não apenas é vivido e pensado de diferentes formas, mas as formas de usá-lo e de apresentá-lo têm um peso importante nas interações sociais, sendo fortemente expressado nos relacionamentos interpessoais e sexuais. Estudos sobre o corpo apontam para a provisoriedade e a contingência dos conhecimentos produzidos sobre um tema que é exaustivamente falado, invadido, investigado e (re)significado por diferentes áreas que não apenas interferem, mas nos ajudam a redefinir as maneiras pelas quais vemos, conhecemos, falamos ou nos relacionamos com o "nosso corpo", conforme assegura Dagmar Meyer (2003). Segundo Denise Sant'Anna (2000),

> À primeira vista o corpo é o que há de mais concreto e natural ao homem. Todavia, basta refletir com um certo vagar a seu respeito para que ele se revele surpreendente

> e desconhecido, resistente ao discurso, silencioso diante da infinita vontade de saber sobre o seu funcionamento. Sempre tivemos ou fomos um corpo; por conseguinte, ele nos parece familiar, o registro mais fiel daquilo que consideramos "a nossa identidade". No entanto, esta familiaridade nunca é duradoura. Ela não garante a manutenção do reconhecimento dos traços físicos ao longo dos anos. Pois, o corpo, tal como a vida, está em constante mutação. As aparências físicas demonstram de modo exemplar esta tendência: elas nunca estão prontas, embora jamais estejam no rascunho (SANT'ANNA, 2000, p. 50).

O que estamos querendo demonstrar é que o corpo, não é estável, imutável, pode trazer muitas interpretações e significados, ou seja, ele vai sendo produzido social e culturalmente. Deborah Sayão (2003) nos lembra que os corpos têm muito a dizer sobre estas relações já que ao nascer, já são lidos e categorizados. Por isso é possível dizer que o corpo é a primeira forma de distinção social e será marcado para toda a vida, já que nascemos com o sexo biologicamente dado, mas o gênero será construído em meio à sociedade e cultura que, neste corpo, está inserido, visto que não é acabado no ato do nascimento.

A essa colocação de Sayão, precisamos acrescentar que a sexualidade também é construída e, este corpo, poderá ser modificado, inclusive do ponto de vista do sexo biológico, como no caso das pessoas transexuais. Ou seja, de uma perspectiva dialética, o corpo não pode ser visto como uma entidade neutra e fixa, e sim, como algo produzido e em processo de produção em variados contextos históricos, sociais, culturais, políticos e econômicos diferentes.

Com uma posição que se aproxima da nossa, Silvana Goellner (2008, p. 28) defende o corpo como "uma construção sobre a qual são conferidas diferentes marcas em diferentes tempos, espaços, conjunturas econômicas, grupos sociais, étnicos, etc.". Assim, podemos reafirmar nossa conclusão enunciada anteriormente de que o corpo é histórico e provisório, uma vez que vai se modificando de acordo com as condições socioculturais em que cada sujeito está inserido. Portanto, nossa conclusão é que ao falar de sexo e sexualidade, falamos dos corpos, não só de corpos de adultos, mas de corpos infantis, que vivenciam desde o nascimento, marcas relacionadas ao sexo, que reverberam sobre a sexualidade e o gênero.

Pelo que vimos, o conceito de gênero "nasce" aliado à ideia de um constructo social que, de certa forma, rompe com o caráter meramente biologicista. Louro (2001, p. 11) define gênero, assim como a sexualidade, como "uma construção social feita a partir de características biológicas". Em relação às identidades de gênero afirma:

> (...) são construídas socialmente, elas estão sempre referidas às representações que um dado grupo faz de feminino e masculino; do mesmo modo, as identidades sexuais também se produzem socialmente, através das distintas formas de experimentar prazeres e desejos corporais, de por em ação a sexualidade (LOURO, 2001, p. 89).

Nesta mesma direção, a pesquisadora afirmou que as identidades masculinas ou femininas não existem "separadas" de outras identidades, os indivíduos são homens e mulheres, negros/as, brancos/as, índios/as, heterossexuais, homossexuais, bissexuais, ricos/as, pobres, judeus/judias, cristãos/ãs, muçulmanos/as, todas essas identidades de gênero, sexuais, étnicas, de classe, religiosas, nacionais, se constituem e se articulam interferindo mutuamente, e inclusive se modificando. Uma vez que são determinadas cultural, social e historicamente, são passíveis de transformação.

> Em suas relações sociais, atravessadas por diferentes discursos, símbolos, representações e práticas, os sujeitos vão se constituindo como masculinos ou femininos, arranjando e desarranjando seus lugares sociais, suas disposições, suas formas de ser e de estar no mundo. Essas construções e arranjos são sempre transitórios, transformando-se não apenas ao longo do tempo, historicamente, como também transformando-se na articulação com as histórias pessoais, as identidades sexuais, étnicas, de raça, de classe... (LOURO, 1997, p. 28).

Cabe-nos, ainda, destacar as conclusões de Butler (2003), para quem gênero difere de sexo, mas é algo imposto na materialidade dos corpos por meio dos discursos que regulam e sustentam as práticas dos sujeitos, não pode ser visto como algo adquirido naturalmente; ele é culturalmente construído. Essa definição de gênero, enquanto uma categoria social, começou a ser utilizada pelos movimentos feministas[24] para desnaturalizar o que o senso comum associava ao feminino, características inferiores ao masculino. Na tentativa de desmontar a dicotomia sexo/gênero, a autora pondera que não é a biologia, mas sim a cultura, que necessita de análise e reflexão acerca do gênero.

Carrie Paechter (2009) corroborou com as conclusões obtidas pelas diversas pesquisas já anunciadas, considerando que gênero é construído socialmente. O debate delineado nos seus estudos nos auxilia na reflexão sobre a educação de meninos e meninas, uma vez que ela discutiu em sua obra a forma como meninos e meninas "aprendem" a serem homens e mulheres, alertando que os comportamentos dos sujeitos inseridos nesses dois grupos são

[24] Movimentos sociais que se referem a uma concepção de mundo que defende, grosso modo, a igualdade entre homens e mulheres e o fim da dominação dos homens sobre as mulheres. Mas, esse movimento não é único, homogêneo, supra classista. Ele se expressa de diferentes formas e deve ser analisado em suas diferentes fases. A primeira onda emergiu no final do século XIX e no início do século XX com o movimento das sufragistas, que lutavam por direitos políticos, como o direito ao voto; a segunda onda surgiu nos anos de 1960, com a crítica ao androcentrismo do capitalismo organizado pelo Estado de Bem-estar Social e em defesa da "liberalização sexual", sob o lema era "*faça amor, não faça guerra"*. A terceira onda eclodiu no final dos anos de 1970 e início dos anos 80, assumindo um caráter político, de defesa de direitos, vinculada aos movimentos sociais, sobretudo o sindical, e protagonizada pelas mulheres trabalhadoras (TOLEDO, 2008).

resultados das relações sociais que conformam, regulam e sustentam essas identidades, e que indicam como os sujeitos devem se comportar em determinados lugares e situações.

Tais ações estão relacionadas ao aprendizado e à construção de ideias sobre masculinidades e feminidades em diferentes contextos sociais e culturais em que esses sujeitos estão inseridos, denominados de “comunidades de pertencimento” por Paechter (2009). Por isso, tornar-se homem ou mulher depende não somente da incorporação individual dessas concepções, mas das noções construídas coletivamente pelos outros participantes desses grupos, que “ensinam” na prática o que “significa” ser um homem ou uma mulher, um menino ou uma menina e quais comportamentos são aceitos (ou não) na sociedade. A autora salienta que esse comportamento inicia ao nascer e, em algumas culturas, até antes de nascer, por meio da escolha do enxoval do bebê, da cor das roupas e acessórios e, atualmente, em chás de revelação, que são eventos realizados para comunicar aos convidados o sexo do bebê, normalmente utilizando a cor rosa para comunicar que será uma menina e, azul, para menino.

Wolff e Saldanha (2015) afirmam que as diferenças culturais, históricas e sociais foram/são utilizadas para classificar as pessoas, bem como as diferenças percebidas entre os sexos. Os autores explicam que há denominações que categorizam os sujeitos, tais como: cisgênero, transgênero, não binários e agêneros. Cisgênero é um termo utilizado quando o sujeito se identifica com o sexo biológico com o qual nasceu, ou seja, é uma pessoa que nasceu com o sexo feminino e cresceu com características físicas de “mulher”, adotando padrões sociais ligados ao feminino, comumente expressados em roupas, gestos, tom de voz, entre outras características.

Os sujeitos “não binários” são aqueles cuja identidade de gênero não está limitada às definições de masculino ou de feminino. Há, ainda, sujeitos que podem sentir que seu gênero está “em algum lugar entre homem e mulher” ou que é totalmente diferente dos dois pólos, é aquele que tem identidade de gênero neutra, são chamados de agêneros. Estes podem ser vistos como indivíduos com gênero fluido porque se identificam com aspectos sociais de mais de um gênero em momentos diversos de suas vidas, isso significa que em determinado momento ele pode se sentir mulher e, em outro, home ou até "flutuar" por outras identidades de gênero.

O transgênero diz respeito a um sujeito que nasceu com determinado sexo biológico, e não se identifica com este. É o sujeito que nasceu com genitália masculina, mas sua identificação é com o físico e gosto femininos; ou mulheres que se identificam com o físico masculino apesar de terem o sexo biológico feminino. São pessoas cuja identidade de gênero

transcende as definições convencionais de sexualidade. Mas, esta expressão é utilizada como um termo “guarda-chuva”, segundo o Manual de Comunicação LGBTQI+ (REIS, 2018), ela abrange todas as pessoas que não se identificam com o gênero que lhes foi designado ao nascer. No entanto, entre a comunidade trans é possível encontrar ainda identidades como “transexual” e “travesti”. Ambos os termos podem designar pessoas transgênero.

O termo transexual se refere a uma pessoa que passou pela transição de gênero de maneira física, através de cirurgia de confirmação de gênero para adequação dos genitais e de tratamento hormonal. Já a travesti seria aquela a quem foi atribuído o sexo masculino ao nascer, mas que se veste e se expressa com características femininas, mas que não passou pela cirurgia de adequação genital. Vale dizer que nem todos os transgêneros, no entanto, buscam este tipo de transição.

Nosso texto utilizará o termo transgênero para designar sujeitos, ou melhor, crianças da Educação Infantil, que apresentam desconforto ou sofrimento causados pela incongruência entre o gênero atribuído ao nascimento e o gênero experimentado pelo indivíduo, que discordam da sua conformação biológica como parâmetro de atribuição de gênero e, em função desses sentimentos, transgridem as definições convencionais de gênero por meio da escolha das brincadeiras, brinquedos, vocabulário e outras vivências trazidas pela criança para o ambiente educativo.

Francisca Silva (2015), em sua dissertação, faz uma síntese do conceito de gênero afirmando que este

> [...] torna-se um modo de apresentar-se à comunidade para a aquisição do sentimento de pertença, seja assumindo o binarismo mulher-homem, seja “transgredindo-o” para mostrar outras possibilidades de vivência das identidades. É forma aprendida e ensinada culturalmente de identificação/diferenciação, envolvendo experiências, comportamentos, papéis, características etc. As identidades de gênero são resultados, ou processos contínuos, de construções sociais, culturais, históricas, educacionais, estabelecidas por meio das interações e relações (SILVA, 2015, p. 34).

O conjunto de estudos sobre o conceito de gênero propiciou-nos a introdução da discussão sobre a desconstrução desse mesmo conceito, do antagonismo entre o masculino e o feminino, da lógica binária que separa o mundo em homem e mulheres, colocando-os em pólos opostos, que se relacionam dentro de uma lógica invariável de dominação-submissão. Assim como Louro afirmou, pensamos igualmente que a proposta de desconstrução deste conceito visa, sobretudo, romper com esta forma de pensar, bem como a superação das dicotomias, que significa problematizar a constituição de cada pólo, demonstrar que cada um, na verdade, supõe e contém o outro, mostrar que cada pólo não é único, mas plural.

Scott (1990) faz comparações mostrando que o pensamento moderno é marcado por dicotomias: presença/ausência, teoria/prática, ciência/ideologia, homem/mulher, etc. Neste "jogo das dicotomias", os dois pólos diferem e opõem-se, marcando a superioridade de um elemento sobre o outro, geralmente do primeiro sobre o segundo. É dentro desta lógica que aprendemos a pensar. Romper com as dicotomias pode ser um dos primeiros passos no questionamento das relações de gênero numa perspectiva dialética, que assuma as relações de reciprocidade entre os indivíduos e mundo desde a mais tenra idade.

A transformação desse olhar dualista atua contra a lógica a qual Louro (1997) e outros pesquisadores apontaram: de que existe um lugar fixo e "natural" para cada gênero. (LOURO, 1997). Essa outra abordagem sobre este processo levando-nos a perceber que a oposição é construída, e não inerente e fixa. A autora destacada sugere que se procurem os processos e as condições que estabeleceram os termos de polaridade. Supõe que se busque a origem da polaridade e a hierarquia nela implícita. Dissociando, assim, a lógica dualista que rege as polaridades, desmontando a ideia de que cada um dos pólos (masculino e feminino) está presente no outro, sempre em oposição.

Daniela Finco (2004), em sua dissertação, afirma que é necessária a desconstrução dos pólos masculino e feminino, como uma proposta de reflexão sobre as formas como as crianças se relacionam frente às diferenças de gênero na infância. Sendo importante refletir e questionar sobre a lógica binária na apresentação do mundo para as crianças: enquanto os brinquedos e brincadeiras estiverem sendo associados a significados masculinos e femininos, que hierarquizam coisas e pessoas, estar-se-á apresentando a meninos e meninas significados excludentes.

A proposta de Finco (2004) nos parece coerente: o primeiro passo para mudar a concepção dominante seria reconhecer que a escola não é/está neutra, já que participa sutilmente – diríamos também explicitamente – da construção da identidade de gênero de forma desigual. Essa construção se inicia desde as primeiras relações da criança no ambiente coletivo da educação infantil, portanto discutir as questões de sexualidade e de gênero na educação significa discutir as relações das práticas educacionais cotidianas, (re)pensando significados, inclusive (re)avaliando as práticas que permeiam os espaços institucionais educativos.

Como estamos observando, os conceitos de sexualidade e gênero têm sofrido modificações e ambos têm sido um pouco mais discutidos na sociedade atual. Contudo, mesmo no século XXI, discutir sexualidade infantil ainda é algo complexo. Incorporar o gênero a essa discussão é algo ainda mais difícil, em função da ideia difundida e quase

cristalizada de que discutir e trabalhar com assuntos relacionados à sexualidade estaria despertando e estimulando às crianças para as descobertas “antes da hora” e que discutir gênero estaria incentivando a criança a ser homossexual. Isso ocorre devido à visão de que as crianças, sobretudo as da Educação Infantil, são seres ingênuos, inocentes e puros; e a sexualidade está relacionada há algo pecaminoso, impuro pertencente ao mundo adulto. Aliado a esse pensamento há a concepção de sexo, sexualidade e gênero são dados “naturalmente”, surgem com o nascimento da criança a partir da definição de “feminino” ou “masculino”, vão se desenvolvendo de forma “normal” a partir da educação recebida pela criança, na escola e na família, bem como em outros contextos educativos, como igrejas.

As crianças são sujeitos sexuados, cuja sexualidade e o gênero começam a ser desenvolvidos antes mesmo delas nascerem, quando mães e pais imaginam as características físicas, passam a idealizar o futuro desse bebê, sobretudo no que se refere ao sexo e ao gênero, ambos envoltos em expectativas e, celebrados em chás de revelação. A sexualidade vai sendo desenvolvida e construída nas relações e experiências afetivas da criança com os sujeitos que estabelece contato. Quando nasce, a percepção sobre o mundo é basicamente sensorial, é por meio do corpo que o bebê irá sentir o mundo, a partir do toque no banho, da amamentação, dos carinhos, das trocas de olhares. Essas sensações fazem com que a criança sinta prazer e desenvolva a capacidade de sentir e aprender, capacidade que a acompanhará para o resto da sua vivência.

Ao nosso entender, compreender a sexualidade infantil vai além do conhecimento do desenvolvimento biopsicossexual. É preciso associá-la ao desenvolvimento emocional como um todo, aos processos de interação e mediação com o meio, bem como aos grupos de pertencimento da criança e às suas vivências nesses grupos, uma vez que eles exercem uma educação sobre a construção da sexualidade e da identidade de gênero. Ou seja, não acreditamos ser possível discutir a sexualidade humana e seu desenvolvimento isolados do meio.

Fato preocupante é o reforço à repressão da sexualidade, processo que a sociedade ocidental tem vivenciado de forma intolerante nos dias de hoje. A existência de vários mitos, tabus e (pré)conceitos relacionados à sexualidade e ao gênero, que são apropriados/internalizados na infância e acompanham a maioria dos sujeitos por toda sua vida, influenciando sua forma de se relacionar com o outro e de obter prazer (não apenas no sentido sexual). Esta condição ambígua é uma das principais heranças que a sociedade moderna deixou à contemporânea, necessitando ser discutida e refletida, haja vista que

verbalizar e vivenciar a sexualidade tornaram-se algo tão delicado e complexo no mundo atual, a ponto de se permitir completo silenciamento no campo educacional.

Nesse sentido, as brincadeiras e a curiosidade sexual das crianças que são indicadores de desenvolvimento saudável e criativo, têm sido vistas como um problema para as instituições educativas, desencadeando um processo de educação que iniciam pela disciplinarização dos corpos. Louro (2001, p. 17) esclarece que esse processo procura "educar a sexualidade das crianças por meio de pedagogias, muitas vezes sutis e discretas, nem sempre explícitas ou intencionais, mas nem por isso, menos eficientes e duradouras".

César Nunes e Edna Silva (2000) apresentam as expressões da sexualidade da criança, comumente observadas no ambiente da instituição educacional e que deixam professoras/es pouco a vontade e sem saber o que fazer. Essas manifestações demonstram como as crianças estão construindo sua sexualidade e, ao mesmo tempo, nos dão pistas das hipóteses que possuem sobre o assunto e como elas lidam com ele. Importante ressaltar que essas manifestações não acontecem com todas as crianças, da mesma forma e na mesma idade.

Uma dessas expressões da sexualidade é manipulação dos órgãos genitais, que pode ocorrer a partir da descoberta do próprio corpo e de sua exploração, gerando, segundo Nunes e Silva (2000), uma das mais intensas descobertas infantis, já que pode proporcionar uma experiência de prazer à criança. É uma exploração geralmente prazerosa de sensações corporais, que acontece com a maioria das crianças, que deve ser tomado como uma descoberta do próprio corpo. Esta manipulação pode se manifestar no toque genital da vulva/clitóris e do pênis ou no uso de brinquedos e posições que provoquem estímulos prazerosos. Deve-se ressaltar que essa manipulação não é masturbação, no sentido adulto do termo.

Outra manifestação é a atitude de reter a urina, que se manifesta em meninos e meninas. Corresponde à prática de segurar a urina experimentada pelo prazer físico da contração muscular e da sensação prazerosa de soltá-la e retê-la, dessa forma, a criança experimenta uma sensação de controle do corpo.

A prática do beijo, uma manifestação de troca de sentimentos humanos saudável, é observada quando a criança começa, por exemplo, a beijar paredes, espelhos e os colegas, muitas vezes, na boca. Estando a criança exposta a uma cultura midiática, de modo explícito ou não, ela pode ser atraída pelo cultivo social do beijo. Há inúmeros convites a práticas de beijos, por meio da imitação de cenas de novelas da TV, filmes e programas e de observações do comportamento de adolescentes e adultos com quem a criança convive, conforme verificado na dissertação de Rita de Cássia Carvalho (2004).

O namoro infantil é outra forma de expressão da sexualidade comum nas unidades de Educação Infantil, observada mediante a verbalização, por parte das crianças, de estarem "namorando" com algum/a colega (que pode ser do mesmo sexo). Esse processo é resultado, muitas vezes, de estímulos dos adultos, dos colegas, da mídia e do comportamento social. Contudo, vale observar e investigar o que a criança entende por namoro e como este está se desenvolvendo. Há crianças que, de fato, se "apaixonam" por uma/um colega que elege e nutre um sentimento diferenciado a ponto de sofrer se sentar perto, brincar, lanchar junto e desenvolver as atividades.

O observacionismo, conforme Nunes e Silva (2000), consiste em: ver, apalpar, conhecer, espiar as/os meninas/os no banheiro, ver a calcinha ou a cueca, levantar as saias ou abaixar as bermudas, procurando ver os genitais um do outro, são frequentes entre as crianças da Educação Infantil. Outra manifestação observada é o exibicionismo, caracterizada por mostrar os órgãos sexuais uns para os outros. Essas práticas exibicionistas podem revelar ansiedade e/ou satisfação da criança em provocar espanto e polêmica no grupo.

Outra expressão desse processo infantil encontra-se no fetichismo que costuma chamar a atenção e preocupar muito os adultos, porque se manifesta pela prática de vestir roupas de adultos, como o pai ou a mãe, maquiar-se, colocar peças íntimas como sutiã, por enchimentos, dentre outras. Ao invés de interpretar esse movimento como um jogo de descobertas e de projeção/internalização social de papeis, os pais e professores/as costumam manifestar certa tensão e têm dificuldade de lidar com a situação. A preocupação surge quando meninos começam a querer se maquiar, usar sapatos de salto, brincos, colares e peças íntimas da mãe, porque os/as pais/mães relacionam esses atos a uma possível homossexualidade.

As brincadeiras e jogos sexuais são práticas muito comuns entre crianças quando brincam de: papai-mamãe, médico, se tocam, se acariciam e comparam o tamanho do pênis, num jogo simbólico de descobertas e vivências de prazeres. Nunes e Silva (2000) citam a preocupação das crianças como nascimento, verificada nos questionamentos da criança sobre como nasceram ou como foram para na barriga da mãe. Como nossa cultura não desenvolveu muitas formas de abordar o fenômeno da vida e, nem da morte, geralmente, recorre-se à explicações religiosas e/ou ligadas ao senso comum.

Como vimos, a sexualidade é construída a partir de aspectos individuais, como também de significações compartilhadas na história cotidiana das interações dos sujeitos desde a infância. Nessas interações, a criança aprende como agir de acordo com os valores e as normas culturais de seu ambiente. É por isso que se torna importante conhecer o processo de desenvolvimento da criança, para que educadores/as saibam como agir diante das

manifestações e curiosidades sexuais das crianças, compreendendo que muito do que está sendo exibido ou questionado faz parte do desenvolvimento e do processo de construção da identidade de cada criança. Assim, quando os comportamentos das crianças, relacionados à sexualidade e ao gênero, não corresponderem às expectativas consideradas como normais e convencionais, estas não serão enquadradas como estranhas, portadoras de distúrbios e nem tratadas como problemas; serão compreendidas como uma criança que está se descobrindo e descobrindo o outro.

3.2 Infâncias e crianças face à sexualidade e à apropriação de conceitos

Para iniciar nossa discussão, conceituamos infâncias e crianças, considerando a produção historiográfica. A infância[25] deve ser compreendida como uma etapa da vida do sujeito e, a criança, como um sujeito histórico, social e cultural da infância, aquele que vive a infância. Collin Heywood (2004, p. 22) esclarece essa diferença ao afirmar que infância é uma "abstração que se refere à determinada etapa da vida, diferentemente do grupo de pessoas sugerido pela palavra crianças".

Heywood (2004, p. 18) afirma que a infância existe em diferentes contextos e a conceitua como um "processo dialético de idas e vindas, avanços e retrocessos, ela não é linear, mas sinuosa". Peter Stearns (2006) segue a mesma defesa, ao enfatizar que fatores políticos, econômicos e sociais que influenciaram e continuam a influenciar a sociedade transformam o modo de conceber a infância, levando ao entendimento de diferentes tipos de infância e considerando que dentro de uma sociedade as crianças vivem em diferentes contextos e, assim, múltiplas infâncias.

A infância é uma condição de vivência da criança. Moysés Kuhlmann Jr. (2010) a conceitua como

> O conjunto das experiências vividas por elas em diferentes lugares históricos, geográficos e sociais é muito mais do que uma representação dos adultos sobre essa fase da vida. É preciso conhecer as representações de infância e considerar as crianças concretas, localizá-las como produtoras da história (KUHLMANN JUNIOR, 2010, p. 30).

Para nós, as infâncias são resultado e fazem parte de uma condição social e historicamente construída, que estão relacionadas às transformações sociais, culturais,

[25] Queremos deixar claro que em alguns momentos desse texto as palavras "infância" e "criança" aparecerão escritas no singular, mas que as entendemos como plurais conforme explicamos na introdução desta tese, contudo muitas vezes por ser citação ou uma ideia de um/a autor/a, não achamos que deveríamos mudar.

políticas e econômicas, estando, portanto, situada num determinado tempo e lugar e vivenciadas pelas crianças. Nesse contexto, as crianças são os sujeitos de direito que vivem essas infâncias de forma ativa, aprendendo, agindo e pensando sobre a sociedade, construindo conhecimento e cultura.

Stearns (2006) realizou um estudo sobre a infância e a vida das crianças das sociedades agrárias, às clássicas até a dos séculos XX e XXI, do Ocidente à índia e ao Japão, passando pelas sociedades comunistas e analisando papéis e funções das crianças, diferenças de gênero, práticas disciplinares, estrutura familiar e aspectos da vida emocional. Para este autor, a Revolução Agrícola marcou uma importante mudança de hábito, pois muitos bandos deixaram de ser nômades e tornaram-se sedentários, promovendo um sistema econômico novo e com grandes implicações para a infância. Importante destacar, por outro lado, que a agricultura, enquanto meio de relação homem-natureza e de sobrevivência, foi se desenvolvendo lentamente ao redor do mundo, mas não se infiltrou da mesma forma em todas as regiões.

Nessa nova forma de viver ficou delineada de modo mais incisivo a divisão de trabalho e a divisão sexual de trabalho, podendo-se exemplificar os prenúncios desse processo já nas sociedades coletoras. Nestas as crianças acompanhavam e, supostamente, "ajudavam" as mulheres na coleta de sementes e, começava a existir uma distinção de gênero, já que os meninos eram, em geral, introduzidos nas atividades de caça enquanto as meninas seguiam com as mães, nas atividades de coleta.

Ademais, pode-se afirmar com base nos estudos de Stearns (2006) que a agricultura trouxe uma mudança significativa para a redefinição do papel da criança nas sociedades que viviam, pois muitas delas passaram a ser utilizadas no trabalho, contribuindo na economia familiar, de uma forma sistemática, trabalhando nos campos e ao redor da casa. Crianças pequenas ajudavam nas atividades domésticas, as maiores cuidavam dos animais domésticos e trabalhavam em serviços leves no campo. Diante da percepção de que as crianças podiam trabalhar, as taxas de natalidade começaram a subir, embora, a expectativa de vida continuasse muito baixa, o que fez da era agrícola, *a priori*, uma sociedade basicamente composta de crianças e jovens. "A infância se tornou mais importante dentro da sociedade, tanto econômica quanto quantitativamente" (STEARNS, 2006, p. 27).

Mudanças na estrutura familiar e de relações sociais dentro e fora do círculo daquela favoreceram interações entre as crianças e adultos, o que não significou salvá-las da situação de precariedade e da forme que assolou ao longo dos séculos as famílias camponesas e proletárias. O que se pode assinalar é que o período de infância ganhou maior espaço

paulatinamente. De acordo com Stearns (2006), a infância foi postergada para que as crianças continuassem a ajudar na economia doméstica. Mesmo sendo autorizadas a casar-se, se comprometiam a continuar auxiliando sua família. Em relação à infância e a forma de educar as crianças, o autor afirma que:

> Veremos que, de uma maneira ou outra todas as sociedades desenvolviam uma forte ênfase na necessidade de inculcar obediência às crianças, e uma das razões para isso era a esperança de que a obediência pudesse se estender até a juventude e garantisse essa força de trabalho para a economia da família (STEARNS, 2006, p. 29).

A citação nos mostra que as crianças sempre foram educadas para a obediência, em cada época e em cada sociedade, de maneiras distintas e com objetivos diferentes, porém sempre como forma de exercer controle. Controle esse, que será diferenciado segundo a etnia, o poder econômico e o gênero. Assim, os processos de controles iniciam também sobre as mulheres, que de acordo com Stearns (2006), passaram a exercer tarefas complementares nas sociedades agrícolas e não tão importantes quanto desempenhavam nas sociedades coletoras; enquanto os homens passaram a ter responsabilidades mais produtivas na economia familiar, iniciando o processo de diferenciação das questões de gênero.

Na cultura mediterrânea, assim como em certas partes da India, da China já era possível observar distinção no tratamento entre meninos e meninas (STEARNS, 2006). Os meninos recebiam mais instrução do que as meninas, além disso, o infanticídio feminino era amplamente adotado. Estas culturas, de modo geral, ainda que tivessem atenção e afeto para com as crianças demonstrava pouco apreço pelas qualidades infantis, muitas vezes exacerbando-se a preocupação com a disciplina e obediência das crianças, sendo estas afastadas dos adultos em variadas situações.

A partir da análise de Heywood (2004) e Stearns (2006) podemos perceber que as religiões tiveram grande peso na forma de tratamento das crianças durante a infância. As manifestações religiosas eram profundamente patriarcais, enfatizavam a educação avançada para os meninos, em detrimento das meninas e, somente para as classes altas, o que gerou desigualdade sociais, sexuais e de gênero, que influenciaram as sociedades atuais. Outro fator interessante é que com a expansão das religiões criou-se uma grande diversidade de crenças sobre as crianças e as formas de educá-las, entretanto, não houve mudança sobre a lógica estabelecida desde as economias agrícolas de enfatizar a obediência por parte delas.

Philippe Ariès (1981) retrata, por meio de relatos de outros escritores e da análise de iconografias, qual era o tratamento dado à infância e à sexualidade das crianças no período de ascensão da classe burguesa. Temos algumas críticas à pesquisa de Ariès (1981) pelo fato de

ter utilizado apenas iconografias que retratavam a classe burguesa francesa, contudo entendemos que ele é um autor importante porque apresenta relatos sobre como os adultos realizavam brincadeiras sexuais com as crianças e como a sexualidade das crianças era vista e tratada nesse período.

Nessa direção, vale rememorar os estudos de Foucault (1988) que mostraram que antes do puritanismo moderno se instalar na sociedade, as crianças falavam sobre sexualidade com liberdade de linguagem entre elas e os adultos, fato que foi desaparecendo com o advento da sociedade moderna. Os risos que durante muito tempo acompanharam a sexualidade das crianças, ao que parece, em todas as classes sociais, foram desaparecendo. A maneira como se falava de sexualidade passou a ser outra, com discursos que ficavam no limite entre o que se podia ou não ser dito e quem poderia ou não dizer.

O citado pesquisador afirmou que não se falava de sexualidade nos colégios do século XVIII. Há a impressão de que não se conversava sobre sexualidade nesses ambientes, entretanto, Foucault (1988) enfatizou que ao analisar a estrutura arquitetônica, os regulamentos disciplinares e a organização interior, constata-se que tudo ali se tratava de sexualidade. As salas, carteiras, dormitórios, organização dos pátios de recreio, tudo falava da forma mais prolixa da sexualidade das crianças, uma vez que tudo estava posto de modo a vigiá-las, discipliná-las e puni-las.

Houve, de acordo com Foucault (1988, p. 99), uma pedagogização do sexo da criança, porque se acreditava que quase todas as crianças se dedicavam ou eram suscetíveis de se dedicar a uma atividade sexual e, que tal atividade sexual era indevida, simultaneamente "natural" e "contra a natureza", visto que trazia consigo perigos físicos e morais, coletivos e individuais.

Data do final do século XVI e início do século XVII o relato de Heroard, médico, sobre a maneira como era tratado Luís XIII. O médico se diz confuso com tanta liberdade com que se tratavam as crianças e com as brincadeiras grosseiras realizadas com elas. Luís XIII tinha menos de um ano e já se deliciava com as brincadeiras que sua ama lhe dedicava como, por exemplo, sacudir o seu pênis. O menino cresceu num ambiente de total liberdade a ponto de levantar a túnica e mostrar o pênis para visitas, dormir com as amas ou no mesmo quarto que os criados casados dormiam, ver as criadas trocando de roupa, bater nelas, a fim de que ao levantar suas roupas pudesse ver a genitália. Segundo o diário do Padre Dainville, citado por Ariès (1981) "o respeito devido às crianças era então (século XVI) algo totalmente ignorado. Os adultos se permitiam tudo diante delas: linguagem grosseira, ações e situações escabrosas; elas ouviam e viam de tudo" (ARIÈS, 1981, p. 128).

Esta condição de pleno contato, no entanto, sofreu modificações no período moderno, período em que a moralidade cristã burguesa surgiu como um dos fortes pilares da modernidade, com o claro propósito de afastar da vida das crianças toda e qualquer manifestação que remetesse à sexualidade. Ariès (1981) relatou que por volta dos dez anos de idade, momento em que os jovens já estavam se preparando para o casamento, essas brincadeiras e liberdades eram cessadas e exigia-se um comportamento nunca imaginado e completamente incompatível com a vivência anterior. Embora o autor relate que as brincadeiras com o órgão sexual das crianças eram comuns, independente do sexo, nos relatos apresentados por ele são narradas histórias apenas com meninos, exaltando o orgulho de possuir um pênis e, além disso, a maioria são crianças de classes ricas. Contudo, é possível encontrar a seguinte citação do autor:

> Não há porque pensar que o clima moral devesse ser diferente em outras famílias de fidalgos e plebeus. Essa prática familiar de associar as crianças às brincadeiras sexuais dos adultos fazia parte do costume da época e não chocava o senso comum. Na família de Pascal, Jacqueline Pascal aos 12 anos escrevia versos sobre a gravidez da Rainha (ARIÈS, 1981, p. 128).

É importante ressaltar que embora Ariès (1981) demonstre a igualdade das brincadeiras em todas as classes sociais e com ambos os sexos, sem nenhuma distinção, Jacqueline Pascal (citada pelo autor) escreve, aos dozes anos, versos sobre a gravidez da Rainha. Escrever versos é notadamente diferente de tocar órgãos sexuais, principalmente numa idade, que na época, era ideal para o casamento, como foi visto anteriormente. O "despudor" citado por Ariès (1981) existia até quando a criança atingia a puberdade, ou seja, praticamente o mundo dos adultos:

> Isso acontecia por duas razões. Primeiro, porque se acreditava que a criança impúbere fosse alheia e indiferente à sexualidade. Portanto, os gestos e as alusões não tinham conseqüência sobre a criança, tornavam-se gratuitos e perdiam sua especificidade sexual - neutralizavam-se. Segundo, porque ainda não existia o sentimento de que as referências aos assuntos sexuais, mesmo que despojadas na prática de segundas intenções equívocas, pudessem macular a inocência infantil - de fato ou segundo a opinião que se tinha dessa inocência (ARIÈS, 1981, p. 132).

O citado autor demonstra que início do século XVII, os costumes começam a se modificar por causa do aparecimento da educação formal. Começavam a surgir os colégios, responsáveis pela educação das crianças, que iniciaram um processo de exaltação da inocência infantil. A educação rígida e bastante moralista surgiu com a reforma religiosa, que iniciou um processo de moralização da sociedade sob todos os aspectos, principalmente os aspectos sexuais, assim passou-se a admitir que a criança – pelo menos as de alma cristã,

lembrando que as crianças escravas e pobres eram tratadas como seres desalmados – não estava madura para a vida, e que era preciso submetê-la a um regime especial, a uma espécie de quarentena antes de deixá-la unir-se aos adultos.

No Brasil, vivenciamos uma história de desigualdades sociais no que diz respeito às infâncias e à vida das crianças. Segundo Fábio Ramos (2004), a história das infâncias e crianças no Brasil começa a ser contada a partir do processo de colonização, por volta de 1530, e pouco se sabe sobre este processo inicial de colonização, mas o autor afirma que havia muitos homens, pouquíssimas mulheres e muitas crianças, estas últimas eram recrutadas de suas famílias pobres e pedintes das áreas urbanas da metrópole portuguesa. Para muitos pais, alistar seus filhos na tripulação significava aumento da renda familiar e diminuição no sustento de um ou mais filhos.

Ramos (2004) afirma que a quantidade de crianças nas frotas portuguesas chegava a ser a mesma que a dos adultos e elas realizavam todas as tarefas, principalmente as mais pesadas, sofrendo maus tratos e abusos sexuais, recebendo alimentação insuficiente e até morrendo. Quando os navios eram atacados por piratas, as crianças a bordo eram escravizadas e forçadas a servirem em navios corsários, sendo prostituídas e exauridas até a morte.

Como havia poucas mulheres na Colônia, Portugal enviou para o Brasil as "órfãs do Rei", que eram meninas órfãs de pai, pobres, eram arrancadas à força de sua família e embarcadas. Contudo, a tarefa de trazer estas meninas para os portugueses instalados na Colônia era difícil, pois elas eram estupradas na embarcação, passavam privações e adoeciam chegando a morrer. Além disso, as crianças eram acometidas por doenças típicas da infância como sarampo e caxumba, sendo as primeiras vítimas de tantas mazelas. Num naufrágio poucos comandantes davam preferência ao salvamento de mulheres e crianças (RAMOS, 2004).

Outra categoria de crianças que subiam a bordo dos navios portugueses, rumo às colônias, de acordo com Ramos (2004), eram os pagens, geralmente da mesma faixa etária dos grumetes ou até menos que acompanhavam a nobreza. Eles tinham um cotidiano menos árduo do que os grumetes e raramente eram castigados com severidade. Enfim, a bordo dos navios, meninos e meninas, grumetes, pagens e passageiros, enfrentavam fome, sede, fadiga, sol escaldante, abusos sexuais e humilhações.

Em terra firme, o ensino das crianças foi uma das primeiras e principais preocupações dos padres da Companhia de Jesus. Aos poucos, foram construindo uma política de educação destinada às crianças que, consideradas como papel em branco, precisavam aprender tudo o que era valorizado pelo colonizador. Os padres achavam que catequizar as crianças indígenas

era mais produtivo do que catequizar os pais, que não aceitavam a doutrina católica e se mostravam arredios. O castigo físico era uma prática normal, em caso de desobediência e delitos, o que era um horror para os indígenas, pois desconheciam tal prática, o que fez com que o processo de catequização não fosse tão exitoso (CHAMBOULEYRON, 2004).

A nudez dos indígenas também foi motivo de investimentos educacionais por parte dos jesuítas desde o início da Colonização. Segundo Del Priore (2011, p. 17), os padres jesuítas mandavam buscar tecidos de algodão, em Portugal, para vestir as crianças indígenas que frequentavam suas escolas e os adultos a serem catequizados: "Mandem pano para que se vistam", pedia padre Manoel da Nóbrega em carta aos seus superiores. Aos olhos dos colonizadores, a nudez do índio era semelhante à dos animais; afinal, como as bestas, ele não tinha vergonha ou pudor natural. Vesti-los significava afastá-los do mal e do pecado. O corpo nu era concebido como foco de problemas duramente combatidos pela igreja, nestes tempos: a luxúria, a lascívia, os pecados da carne. Afinal, como se queixava padre Anchieta, além de andar peladas, as indígenas não se negavam a ninguém.

Uma reflexão do trecho de Del Priore é a da associação da nudez com a sexualidade, e mais, com uma sexualidade pecaminosa e abominada pela Igreja Católica. Cabe ressaltar que esta associação faz sentido sob a ótica do colonizador, que tinha sua sexualidade "educada" sob a ordem da moralidade católica, em que a relação sexual era tolerada entre pessoas heterossexuais e com o objetivo da procriação.

De acordo com Del Priore (2004), na segunda metade do século XVIII foi introduzida a palmatória como instrumento de correção por excelência. A educação, no Brasil Colonial, baseava-se em adestrar a criança, para que assumisse responsabilidades, enfatizando a violência (palmatórias, varas, galhos) como forma de conseguir e manter a autoridade paterna. A autora ressalta que muitas mães e filhos/as eram vítimas de violência física e abandonadas à própria sorte. Segundo os documentos da época, muitas crianças ficavam mendigando na rua e nas portas da igreja. A situação das mulheres e crianças era bastante difícil. Segundo Julita Scarano (2004), para as mães escravas, o nascimento do filho não representava benção alguma. Três dias após o parto elas passavam a fazer o serviço da casa e, em três semanas, voltavam para a plantação, deixando o bebê com idosos e crianças. No mercado de escravos, as crianças eram vendidas separadas de suas mães. As crianças menores valiam muito pouco, por causa do alto índice da mortalidade infantil.

Como a história não é vivida da forma pelos diferentes segmentos sociais, as crianças da elite recebiam educação. Contudo, havia a separação sexual e por gênero, enquanto as

meninas aprendiam habilidades; os meninos, estudavam para desenvolver as capacidades intelectuais (MAUAD, 2004).

No século XIX, o Brasil experimentou um progresso material possibilitado pela diversificação econômica, a transferência da corte para a colônia e a europeização dos costumes, que culminaram com a mudança de mentalidade do homem colonial, que passou a investir o seu dinheiro na educação do filho (da filha, não) e não mais na compra de escravos. Os meninos iam para a escola aos sete anos e só terminavam seus estudos (dentro ou fora do Brasil) com o diploma de médico ou de advogado. As meninas iniciavam seu aprendizado aos sete anos e terminavam aos quatorze anos, para se casarem. As meninas da corte tocavam piano, falavam outros idiomas (inglês e francês), desenhavam, bordavam e tricotavam.

Segundo Kuhlmann Jr. (2010), a educação institucionalizada de crianças menores de sete anos surgiu no Brasil no final do século XIX. As primeiras propostas de instituições pré-escolares para as crianças de menor poder aquisitivo no Brasil apareceram em 1899, com a inauguração da creche da Companhia de Fiação e Tecidos Corcovado, no Rio de Janeiro. Esta foi a primeira creche brasileira para filhos de operários de que se tem registro. O setor privado da educação pré-escolar, voltado para as elites, cria os jardins de infância de orientação froebeliana, portanto europeia. Isso significa que as creches surgiram com um caráter assistencialista, para as crianças pobres e, educacional, para as crianças da elite.

Optamos por descrever como eram as infâncias no Brasil, a partir do período colonial e como as crianças eram cuidadas e educadas, porque concordamos com Kuhlmann Jr (2010), que o surgimento das instituições de Educação Infantil está correlacionado a "história da infância; da criança; da educação; da sociedade; da família e do trabalho, favorecendo uma leitura histórica do passado, cujo conteúdo permita reconhecer o presente" (BARBOZA, 2019, p. 49).

A discussão apresentada sobre as infâncias e a vida das crianças em diferentes épocas, locais e sociedades teve como objetivo mostrar que não há como analisá-las de forma descontextualizada e nem como única.

> É preciso compreender, então, que em uma sociedade dividida em classes sociais antagônicas e com condições de vida desiguais, como no caso brasileiro, é crucial considerar as infâncias e não uma única descrição de infância capaz de incluir todas as crianças. As características infantis, portanto, não são dadas por uma natureza idêntica, mas, sobretudo pelas condições concretas de existência das crianças [...]. (BARBOSA; ALVES; MARTINS, 2007, p. 135).

Na discussão sobre as infâncias é necessário levar em conta os aspectos econômicos, as classes sociais e suas lutas, a existência da separação por sexo, gênero, cor e etnia. Isso

significa dizer que as crianças lutaram e lutam para existir, que essa luta vai sendo cada vez mais dificultada para as crianças se elas forem de classes pobres, se nasceram com o sexo biológico feminino e se forem pretas ou de etnias minoritárias.

Pelos estudos historiográficos, podemos afirmar que se consagrou como "pureza" ou "inocência" da criança, proveniente da ignorância sobre a sexualidade, passou a ser defendida como postura para a conservação dessa inocência e, até mesmo, para manipulação e regulamentação da sociedade. Foucault (1988) afirma que a partir dessa postura, passou a ser valorizada um tipo de educação que mantivesse as crianças desinformadas e impusesse-lhes um padrão repressor de comportamento, visando mantê-las afastadas da curiosidade e dos conhecimentos sobre a sexualidade. Nessa linha de pensamento, as crianças eram vistas como seres sexuais "iminares" - seres que estão no início da vida sexual e vivenciando um momento de passagem, ao mesmo tempo, aquém e já no sexo, sobre uma perigosa linha de demarcação. Os pais, os educadores, os médicos, e mais tarde, os psicólogos, todos deviam se encarregar continuamente desse germe sexual precioso e arriscado, perigoso e em perigo. Essa pedagogização se manifestou, sobretudo, na guerra contra a masturbação masculina, que durou quase dois séculos no Ocidente.

Segundo Foucault (1988, p. 232), com a ascensão do capitalismo industrial houve uma importante reorganização das relações entre crianças e adultos, pais e educadores. Houve uma intensificação das relações intrafamiliares, a criança foi transformada em problema comum para os pais, para as instituições educativas e para as instâncias de higiene pública, porque ela passou a ser vista como uma semente das populações futuras.

Na relação entre corpo e alma, saúde e moral, educação e adestramento, a sexualidade das crianças tornou-se ao mesmo tempo um alvo e um instrumento de poder. Foi constituída uma "sexualidade das crianças" específica, precária, perigosa, a ser constantemente vigiada. Daí o surgimento, segundo o autor, de uma "miséria sexual da infância e da adolescência" (FOUCAULT, 1988, p. 233) de que as gerações atuais ainda não se livraram. Porém, Foucault afirma que o objetivo não era a miséria, não era proibir e reprimir, e sim, constituir, a partir da sexualidade infantil que havia se tornado subitamente importante e misteriosa, uma rede de poder sobre a infância que, consequentemente, geraria uma rede de poder sobre o adulto.

Propomos nesse texto o estudo da rede de significações porque entendemos sua relevância para a construção e apropriação dos conceitos por parte das crianças, inclusive àqueles relacionados à sexualidade, ao gênero e ao corpo, nos mostrando como as crianças vivenciam e reagem às experiências relacionadas à sexualidade. Considerando a forma como os conceitos se formam, a partir de Luria (1979) e de Barbosa (1997), podemos afirmar que

sua construção ocorre a partir das conexões e dos nós que as crianças estabelecem em conjunto com interações e mediações com sujeitos mais experientes. Similarmente afirmarmos que as transgressões/resistências (ou não), por parte de algumas crianças, têm correlação com essa rede de significações estabelecidas por elas que faz com que algumas entendam que transitar na "fronteira de gênero" é algo perfeitamente aceitável, tanto que não se preocupam com as repreensões; enquanto outras agem de forma oposta, aceitando e reverberando os valores impostos pela sociedade acerca da sexualidade e do gênero.

A formação de conceitos científicos por parte das crianças é um assunto complexo e que mereceu muita observação e estudo de Lev Vygotsky (2000, 2001). Essa formação de conceitos está ligada aos aspectos socioculturais e ao relacionamento que as crianças mantêm com os sujeitos que as rodeiam. Isso significa que o desenvolvimento ocorre a partir dos processos de interação presentes no ambiente sociocultural no qual as crianças vivem e por meio das mediações realizadas pelos sujeitos mais experientes.

Nesse processo de desenvolvimento e de aprendizagem, as crianças tentam compreender o mundo e, para isso, perguntam, exploram e organizam as informações, que são internalizadas. Para essa compreensão de mundo e para responder suas curiosidades as crianças utilizam conceitos cotidianos, espontâneos ou pré-conceitos, que se tornam conceitos científicos de forma gradativa.

Além da preocupação com o processo de desenvolvimento da criança por meio da formação de conceitos, Vygotsky (2000) ressaltou a importância de compreender o desenvolvimento e suas transformações sob a ótica da historicidade, mostrando a importância de se estudar a origem e traçar a história dos processos psicológicos. Para ele, o desenvolvimento e a aprendizagem estão inter-relacionados, sendo que ambos possuem uma natureza sócio-cultural, de origem biológica e, ocorrem por meio da interação do sujeito com membros mais experientes da cultura.

Nesse ponto faz-se necessário observar o papel da instituição de educação infantil como mediadora de conhecimentos trazidos pelas crianças e como promotora de conhecimentos científicos. Para os estudos vygotskyanos é a ênfase na interação com o meio, que abarca a cultura que propiciará o processo de desenvolvimento e aprendizagem, rompendo com o paradigma da maturação como motor do desenvolvimento.

Essa concepção evidencia que a aprendizagem ocorre a partir de um processo de internalização de conceitos construídos socialmente e que necessitam da instituição educativa para mediá-los, demonstrando a importância da mediação nos processos psicológicos mais complexos, que iniciam primeiramente no plano interpsíquico - partilhado entre sujeitos, e

depois no plano intrapsíquico, no interior de cada sujeito, ou seja, quando o sujeito aprende (VYGOTSKY, 2000, p. 75).

Diante do exposto, fica patente o quanto é importante o papel da instituição educativa no processo de desenvolvimento da criança, porque ela tem o papel de mediar os conhecimentos trazidos pelas crianças, geralmente formado por conceitos cotidianos e espontâneos em conceitos científicos. Fato oportunizado pelos processos de interação e mediação, uma vez que os conceitos espontâneos que as crianças possuem são fundamentados na vivência delas, nas relações que estabelecem e são estabelecidas com outros sujeitos, geralmente mais experientes e com o meio social e cultural, sendo sistematizadas a partir de sua entrada na instituição educativa e de um processo de aprendizagem.

Também fica clara a importância e a necessidade da instituição de Educação Infantil entender como ocorre o desenvolvimento da formação de conceitos nas/das crianças, para que assim os profissionais possam atuar, partindo de concepções que elas já possuem sobre sexualidade e gênero e, por meio dos processos de mediação e interação, auxiliar a criança a adquirir conceitos verdadeiros, adquirindo conhecimento científico.

Ivone Garcia Barbosa (1997) contribui muito para essa discussão quando propõe a "rede de significações" para interpretar o processo de constituição do conhecimento numa visão dialética, demonstrando que o processo de constituição do conhecimento pode ser analisado como em uma rede. Barbosa (1997) explicita que pensar o conhecimento em rede implica concebê-lo como uma teia de significações, de forma que

> [...] seus "pontos" ou "nós" seriam os significados (de objetos, pessoas, lugares, proposições, teses), os feixes de relações. Quanto às "ligações" entre os diferentes "nós", estas não existiriam isoladamente, na medida em que se constituiriam em verdadeiras "pontes" entre os "nós", abrangendo, outrossim, relações de natureza dedutiva, dependências funcionais, implicações causais, analogias, certas influências e interações sincrônicas não-causais (BARBOSA, 1997, p. 125).

Para a autora, a ideia do conhecimento como "rede de significações", que traz consigo uma noção dialógica do conhecimento pode ser muito rica e, numa proposta sócio-histórica cultural e dialética de educação, auxilia no processo de desenvolvimento cognitivo da criança, uma vez que conceber o conhecimento como "rede" pressupõe pensá-lo numa perspectiva não linear, sem hierarquização na construção e/ou exploração da rede de significações, podendo os "nós" irem se ligando diretamente ou por meio de outras ligações.

Outro fator interessante para a utilização da "rede de significações" é que ela admite a existência de uma multiplicidade de percursos nas relações estabelecidas pelos nós, não somente e apenas por meio de um encadeamento lógico, uma ordem constante, numa sucessão

ou linearidade na construção do conhecimento, mas a partir de uma metáfora de “cadeia” de conhecimentos (BARBOSA, 1997, p. 125).

A autora ressalta que do ponto de vista pedagógico, uma implicação da perspectiva de “rede” é que ela abarca a questão da avaliação e dos conteúdos a serem trabalhados, uma vez que auxilia o professor a conhecer não só as ligações e conexões “incorretas” (que não alcançam momentaneamente algum processo perseguido no decurso do ensino) durante suas correções, mas também atentar para a conexão e/ou ligação “correta”, observando que há relativização do “certo” e do “errado”, considerando-se os aspectos socioculturais, os da natureza da matéria ou disciplina etc. (BARBOSA, 1997, p. 148). Nesse sentido, a autora expõe que

> [...] as conexões tomadas de modo “correto” podem servir como um ponto de partida importante no processo de construção da rede de conhecimentos — não são elas apenas, portanto, um “ponto de chegada”. Com isso, a partir dos “acertos” — sem aqui desconsiderar os “erros” — poder-se-ia desenvolver ou resgatar temas diversos (velhos e-ou novos; particulares de certo campo ou mais amplos), favorecendo a transferência, a generalização e a formação de conceitos, implicando o exercício de vários procedimentos ou operações mentais ou ações, como a analogia, a comparação, a oposição, a análise, a síntese etc. No processo de interação com o professor, os colegas, os livros, com a própria atividade, é possível que a criança possa vir a se apropriar de novos significados, ampliando, assim, a rede de conhecimentos (BARBOSA, 1997, p. 148).

Alexander Luria (1979) enfatiza que a formação dos conceitos comuns (espontâneos ou do cotidiano) ocorre a partir da atividade prática e da experiência, que vão predominando nas relações circunstanciais concretas. Os conceitos científicos formam-se com a participação das operações lógico-verbais, das relações lógicas abstratas.

Essas situações postas às crianças com relação ao significado e à compreensão das palavras vão se modificando à medida que as funções mentais delas forem se desenvolvendo. O desenvolvimento e a aprendizagem da linguagem devem ser entendidos como aquisição de um sistema representativo, que ocorre por meio da assimilação de signos, que são construídos culturalmente e capazes de transformar as funções elementares de origem cognitiva, ligados aos processos psicológicos e de funções superiores, de origem sociocultural – que ocorre à medida que o sujeito vai se apropriando de instrumentos culturais.

Esperamos ter deixado claro que a aquisição da linguagem e dos significados das palavras não ocorre de forma natural, tal qual se poderia imaginar, mas de uma forma complexa para a criança; num processo em que são utilizados fatores biológicos e sócio-culturais, que desencadeiam desenvolvimento e aprendizagem simultâneos, numa relação de interdependência entre ambos, demonstrando que o desenvolvimento psicológico do

significado da palavra e de aquisição da linguagem vai sendo dominado pela criança por meio do mecanismo da designação e do entendimento de signos e significados, a partir de processos de interação e mediação presentes nas relações estabelecidas pela criança com outros sujeitos na/da sociedade e cultura da qual ela faz parte.

Diante dessas ideias, as crianças da Educação Infantil são vistas como seres assexuados e isentos de curiosidades sobre o próprio corpo e o corpo do outro, ainda que o seu entorno a coloque em contato com imagens, linguagens e intencionalidades nessa direção. Nessa ótica, discutir a sexualidade e o gênero com elas seria desnecessário e uma forma de acabar com essa "ingenuidade" e "pureza", estaríamos, segundo a visão de muitos, estimulando a curiosidade (como se esta não existisse desde os primeiros contatos da criança com o mundo), ou seja, não haveria "conteúdo" a ser trabalhado com a criança dessa faixa etária sobre a sexualidade e o gênero. Mas, o que dizem os documentos que regem e/ou orientam a Educação Infantil no Brasil sobre essa temática? Isso é que pretendemos discutir no próximo item.

3.3 Sexualidade e gênero na Educação Infantil a partir dos documentos legais e curriculares

Neste tópico analisamos marcos fundamentais da legislação e alguns documentos que regem a Educação no Brasil, de forma especial, a Educação Infantil. Barbosa e Soares (2021) nos lembram que seguindo os preceitos da Constituição Federal do Brasil de 1988 (BRASIL, 1988), vários fóruns e movimentos em nível nacional surgiram no Brasil e resultaram em determinações específicas para a Educação Infantil que se expressaram no Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (BRASIL, 1990), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1996), nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2009), no Plano Nacional de Educação – PNE (BRASIL, 2014), entre outras legislações, normatizações e documentos. Segundos os autores:

> O conjunto desses textos legais, normativos, de programas e políticas é, em boa parte, resultante de intenso debate e da pressão popular diante das imposições contidas nas reformas da estrutura do estado e em reformas educacionais, na luta pela redemocratização e pela igualdade de acesso aos bens públicos. Diferentes movimentos sociais organizados, entidades científicas e político-acadêmicas mantiveram em pauta os direitos fundamentais assegurados, em tese, no texto constitucional (BARBOSA; SOARES, 2021, p. 43).

Assim, tomamos como recorte temporal a Constituição Federal, aprovada em 1988, porque foi a partir dela que a Educação em creches e pré-escolas passou a ser reconhecida como um direito da criança e um dever do Estado a ser cumprido nos sistemas de ensino, numa perspectiva educacional, garantindo a implementação de políticas públicas voltadas à educação infantil, explicitando sua função educativa, juntamente com a função de cuidar. Nesse contexto, a proteção integral às crianças deveria ser assegurada pela família, pela sociedade e pelo poder público.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LBD determinou que a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica, com o objetivo de atender crianças de zero a três anos em creches, e quatro e cinco anos[26], em pré-escola (BRASIL, 1996). A inserção da Educação Infantil na Educação Básica foi muito importante, uma vez que antes ela era vinculada à pasta da promoção social ou assistência social, ou seja, as políticas públicas para as crianças de zero a seis anos eram sustentadas por políticas compensatórias, sem real preocupação com a educação e com o desenvolvimento das crianças nos aspectos cognitivo, emocional, afetivo, social e físico.

Zilma Oliveira (2011) afirmou que a década de 1990 iniciou-se sob o dever do Estado perante o direito da criança à educação, direitos reafirmados na Lei nº 8.069/90 que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, bem como no estabelecimento de mecanismos de participação e controle social na formulação e na implementação de políticas para a infância. Essa garantia ocorreu por meio do Decreto nº 99710/90 que promulgou a "Convenção sobre os Direitos da Criança", garantindo o desenvolvimento e proteção integral da criança[27] e cita que toda pessoa humana é livre e está protegida contra todas as formas de discriminação. Nesta Convenção, no artigo 29, os Estados Partes reconhecem que a educação da criança deverá estar orientada no sentido de:

> a) desenvolver a personalidade, as aptidões e a capacidade mental e física da criança em todo o seu potencial;
> b) imbuir na criança o respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais, bem como aos princípios consagrados na Carta das Nações Unidas;
> c) imbuir na criança o respeito aos seus pais, à sua própria identidade cultural, ao seu idioma e seus valores, aos valores nacionais do país em que reside, aos do eventual país de origem, e aos das civilizações diferentes da sua;
> d) preparar a criança para assumir uma vida responsável numa sociedade livre, com espírito de compreensão, paz, tolerância, igualdade de sexos e amizade entre todos os povos, grupos étnicos, nacionais e religiosos e pessoas de origem indígena;
> e) imbuir na criança o respeito ao meio ambiente (BRASIL, 1990, p. 5).

[26] Inicialmente esse atendimento ocorria para crianças de zero a seis anos, contudo, a partir de 2005, com a aprovação da Lei nº 11.114, que alterou os artigos 6º, 30, 32 e 87 da LDB, as crianças de seis anos passaram a ter matrícula obrigatória no Ensino Fundamental.

[27] Neste documento, criança é definida como todo ser humano de zero a dezoito anos (BRASIL, 1990).

O Decreto afirma que se deve garantir a "igualdade entre os sexos", diante disso, entendemos que não deve haver discriminação de gênero. Ainda na década de 1990, mais precisamente em 1994, o Ministério da Educação e Desporto[28] coordenou a elaboração do documento de Política Nacional de Educação Infantil, o qual definiu os principais objetivos para a área, tais como: a expansão da oferta de vagas para a criança de zero a seis anos, o fortalecimento das instâncias competentes, a concepção de educação e cuidado como aspectos indissociáveis das ações dirigidas às crianças e a promoção da melhoria da qualidade do atendimento em instituições de Educação Infantil. Como desdobramento desses objetivos, foi publicado o documento "Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil", no qual se discutiam a necessidade e a importância de um profissional qualificado e um nível mínimo de escolaridade para atuar em creches e pré-escolas como condição para a melhoria da qualidade da educação.

Em 1994, foi escrito por Maria Malta Campos e Fúlvia Rosemberg, o documento "Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças[29]", que contou com o apoio do então Ministério de Educação e do Desporto (MEC). O texto apresentou critérios relativos à organização e ao funcionamento interno de instituições educativas, no que dizem respeito às práticas adotadas no trabalho com as crianças, além de uma parte com critérios relativos à definição de diretrizes e normas políticas, programas e sistemas de financiamento de instituições, tanto governamentais como não governamentais.

Em função da LDB/96 passou-se a utilizar a expressão Educação Infantil para designar todas as instituições de atendimento às crianças de zero a seis anos. Como consequência da Educação Infantil passar a fazer parte da Educação, foram surgindo fóruns[30] estaduais e regionais de Educação Infantil como espaços de luta em prol de uma educação infantil pública, laica e de qualidade, reivindicando verbas para programas de formação profissional para professores dessa área, para construção e/ou implementação de instituições e para discussão curricular para a Educação Infantil.

---

[28] De 1985 a 1991 era chamado de "Ministério da Educação e Cultura". Em 1994 chamava-se "Ministério da Educação e do Desporto", de 1995 até os dias atuais, passou a ser chamado de "Ministério da Educação".

[29] Esse documento tem duas versões uma de 1995 e outra de 2009. A primeira versão impressa, em 1995, foi preparada no contexto de um projeto de assessoria e formação de profissionais de creche de Belo Horizonte, financiado por uma instituição privada. Posteriormente foi discutido no 1° Simpósio Nacional de Educação Infantil, em Brasília. A partir do final de 1994, contou com o apoio do Ministério de Educação, que organizou um encontro de especialistas, em São Paulo, para discutir a segunda versão do documento. A segunda versão foi uma reedição da primeira, em 2009, com uma tiragem de 268.470 exemplares.

[30] Como exemplo, temos em Goiás o Fórum Goiano de Educação Infantil que desenvolve ações voltadas para o apoio e reconhecimento da importância da Educação Infantil nos municípios do Estado; apoio e construção de textos normativos e documentos específicos; reações e elaboração de cartas e moções contrárias aos interesses das crianças, suas famílias, instituições e os próprios municípios, quando estes são prejudicados em decisões políticas arbitrárias, que possam trazer retrocessos.

O MEC publicou em 1998 um documento chamado de “Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI” (BRASIL, 1998) composto por três volumes, cujo objetivo era servir como um guia de reflexão de cunho educacional sobre objetivos, conhecimentos e orientações didáticas para os profissionais que atuavam diretamente com crianças de zero a seis anos.

Ainda que tenham sido feitas críticas ao RCNEI (1988) por autores como conforme afirmaram Ana Beatriz Cerisara (CERISARA, 2002), Nancy Alves (ALVES, 2007), Ana Lucia Faria e Marina Palhares (1999), pensamos que é importante ressaltar este documento por dois motivos: primeiro, porque foi um documento, em nível nacional, a trazer a temática da Sexualidade, no tópico “Expressão da Sexualidade” e do gênero, no tópico “Identidade de Gênero” para o trabalho na Educação Infantil; segundo porque ainda é um documento muito citado por professores e em trabalhos acadêmicos, fato constatado na pesquisa de Oliveira Filho (2017), na qual o RCNEI foi o documento mais citado pelos/as professores/as entrevistados/as como sendo o principal documento que utilizavam para orientação de seus planejamentos e sua prática.

Em 1999 foram formuladas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 1999), cujo objetivo era subsidiar as secretarias de educação e instituições de Educação Infantil a elaborar seus projetos pedagógicos estabelecendo princípios, fundamentos, procedimentos de organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas. A Educação Infantil continuou a crescer como campo de luta pela democratização do acesso das crianças às instituições, uma vez que a demanda foi aumentando sem o investimento proporcional em termos de oferta de vagas, bem como em termos de estudos e pesquisas, em função disso, dez anos após a primeira DCNEI, uma nova foi aprovada em 2009. A justificativa foi que as pesquisas mostraram que a filosofia assistencialista ainda prevalecia no atendimento das crianças de zero a três anos e que no caso da pré-escola firmava-se um modelo de antecipação de trabalho pedagógico, transposto do Ensino Fundamental, ou um modelo de preparação para o Ensino Fundamental. Assim, foi necessária:

> [...] uma retomada da identidade conceitual, legal, sociopolítica da Educação Infantil se mostrou uma tarefa urgente para orientar as práticas pedagógicas cotidianas vividas nas instituições de Educação Infantil a fim de torná-las mediadoras mais eficientes de aprendizagens e do desenvolvimento das crianças (OLIVEIRA, 2011, p. 120).

De acordo com a autora Zilma Oliveira, a aprovação de novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Parecer CNE/CEB nº 20/09 e Resolução CNE/CEB nº 05/09) reforçou que as instituições educacionais precisavam ter uma proposta pedagógica cujo objetivo principal fosse promover o desenvolvimento integral das crianças de zero a cinco anos de idade, garantindo a cada uma delas o acesso a processos de construção de conhecimentos e a aprendizagem de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e interação com outras crianças.

Diante de tantos documentos importantes para a efetivação do atendimento à criança de zero a seis anos no Brasil, o que se pode dizer sobre sexualidade e gênero naqueles, ou melhor, como orientam o trabalho com a sexualidade e o gênero na Educação Infantil?

A Constituição Federal (BRASIL, 1988) e a LDB (BRASIL, 1996)[31] não têm por objetivo a discussão de currículo em qualquer nível ou modalidade de ensino, apenas normatizar a existência de cada uma. Passamos então, numa ordem cronológica de consulta, para o documento "Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças" (1995) observamos que no item "Nossas crianças têm direito a desenvolver sua curiosidade, imaginação e capacidade de expressão", que a criança tem direito a desenvolver sua curiosidade e a expressá-la, não devendo ser reprimida em sua curiosidade pelo seu corpo e nem em relação à sexualidade (CAMPOS; ROSEMBERG, 1995, p. 21).

No Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998) o tópico sobre a "sexualidade infantil" tinha como objetivo explicar o desenvolvimento psicossexual da criança, a partir de uma visão psicanalítica, e a importância do professor conhecer como esse desenvolvimento ocorre segundo as fases determinadas por Freud e suas manifestações na infância (compreendendo a faixa etária de zero a seis anos). O documento apresentou, de modo contraditório, uma perspectiva freudiana de sexualidade e, ao mesmo tempo, como uma construção histórica e cultural, assumindo o ecletismo. De acordo com o RCNEI,

> A sexualidade tem grande importância no desenvolvimento e na vida psíquica das pessoas, pois independentemente da potencialidade reprodutiva, relaciona-se com o prazer, necessidade fundamental dos seres humanos. Nesse sentido, é entendida como algo inerente, que está presente desde o momento do nascimento, manifestando-se de formas distintas segundo as fases da vida. Seu desenvolvimento

[31] Neste projeto optou-se por não analisar o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990), apenas foi apresentado como um marco importante de década de 1990, em função de ser uma lei que trata especificamente da proteção integral à criança e ao adolescente e não estar vinculada ao MEC, embora a oferta de educação em sexualidade seja uma forma de proteger a criança e o adolescente, sobretudo contra abusos e violências.

> é fortemente marcado pela cultura e pela história, dado que cada sociedade cria regras que constituem parâmetros fundamentais para o comportamento sexual dos indivíduos. A marca da cultura faz-se presente desde cedo no desenvolvimento da sexualidade infantil, por exemplo, na maneira como os adultos reagem aos primeiros movimentos exploratórios que as crianças fazem em seu corpo (BRASIL, 1998, p. 17).

O RCNEI ainda apresentou um item intitulado "Identidade de gênero", que demonstrava a necessidade e importância de desenvolver um trabalho que discutisse valores de igualdade entre as pessoas de diferentes sexos permitindo

> [...] que a criança brinque com as possibilidades relacionadas tanto ao papel de homem como ao da mulher. Isso exige uma atenção constante por parte do professor, para que não sejam reproduzidos, nas relações com as crianças, padrões estereotipados quanto aos papéis do homem e da mulher, como, por exemplo, que à mulher cabe cuidar da casa e dos filhos e que ao homem cabe o sustento da família e a tomada de decisões, ou que homem não chora e que mulher não briga. Todavia, mesmo quando o ambiente é flexível quanto às possibilidades de exploração dos papéis sociais, os estereótipos podem surgir entre as próprias crianças, fruto do meio em que vivem, ou reflexo da fase em que a divisão entre meninos e meninas torna-se uma forma de se apropriar da identidade sexual. A observação e sensibilidade do professor são ingredientes fundamentais para identificar as diferentes situações e ter clareza quanto aos encaminhamentos a serem dados (BRASIL, 1998, p. 41-42).

Como podemos verificar, embora tenha recebido críticas por compartimentar a Educação Infantil em áreas do conhecimento e propor conteúdos e ações para creche e pré-escola separadamente, no campo da sexualidade e do gênero o RCNEI representou um avanço. Contudo, o avanço mencionado fica sob a responsabilidade do professor, uma vez que afirma que

> [...] mesmo quando o ambiente é flexível quanto às possibilidades de exploração dos papéis sociais, os estereótipos podem surgir entre as próprias crianças, fruto do meio em que vivem, ou reflexo da fase em que a divisão entre meninos e meninas torna-se uma forma de se apropriar da identidade sexual. A observação e sensibilidade do professor são ingredientes fundamentais para identificar as diferentes situações e ter clareza quanto aos encaminhamentos a serem dados (BRASIL, 1998, p. 42).

Esse fato é bastante complexo, porque as questões relacionadas ao gênero e a sexualidade precisam ser trabalhadas com as crianças, deixá-las “à observação e sensibilidade do professor”, torna-se bastante subjetivo; ou seja, essa temática pode ser trabalhada ou não, conforme o que o professor julgar importante, uma vez que não deixa clara essa necessidade no documento.

Para além, o RCNEI (1998) apresentou a discussão acerca dos processos de construção das identidades afirmando que “dependem das interações socioculturais e de outras experiências essenciais” (p. 15) caracterizadas por “processo de fusão e diferenciação

(p. 15), “construção de vínculos” (p. 17) e “expressão da sexualidade”, entendida como o “prazer, necessidade fundamental dos seres humanos [...], algo inerente, que está presente desde o nascimento, manifestando-se de formas distintas segundo as fases da vida” (p. 17). Contudo, o referido documento apresentou um equívoco ao afirmar que: “[...] por volta dos cinco e seis anos, a questão do gênero ocupa papel central no processo de construção da identidade. Isso se reflete nas ações e interações entre as crianças, que tendem a uma separação espontânea entre meninos e meninas” (BRASIL, 1998, p. 20).

Podemos perceber pela afirmação uma naturalização da sexualidade e dos comportamentos de meninos e meninas, desconsiderando os elementos históricos, sociais e culturais que auxiliam as crianças nas construções de suas identidades, além de uma determinação etária para que tal acontecimento ocorra. Desta forma, observamos que apesar do documento citar os estudos de gênero e a sexualidade como uma construção histórica e culturalmente, não contemplou esses elementos de maneira efetiva, uma vez que tratou o conceito de estereótipos, identidade sexual e gênero sem a devida problematização:

> Mesmo quando o ambiente é flexível quanto às possibilidades de exploração dos papéis sociais, os estereótipos podem surgir entre as próprias crianças, fruto do meio em que vivem, ou reflexo da fase em que a divisão entre meninos e meninas torna-se uma forma de se apropriar da identidade sexual (BRASIL, 1998, p. 42).

A referida citação demonstrou a limitação do conceito de papéis, uma vez que não se atentou para uma discussão a respeito de poder, violência e desigualdade entre os sexos e os gêneros (SCOTT, 1990; LOURO, 1997). Um dos problemas relacionados a esse tipo de abordagem é que estes relacionam os papéis de homens e mulheres ao determinado socialmente, restringindo o papel da mulher ao de mãe, esposa e até profissões ditas femininas (professoras da Educação Infantil, por exemplo), sendo usados para se referir a um ideal normativo de comportamento ou mesmo designar estereótipos de papéis em relação ao homem e à mulher.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 1999) não há menção à sexualidade e ao gênero de forma explícita, contudo, o inciso 4º, do Artigo 3º afirma que propostas pedagógicas das Instituições de Educação Infantil ao reconhecer as crianças

> [...] como seres íntegros, que aprendem a ser e conviver consigo próprios, com os demais e o próprio ambiente de maneira articulada e gradual, devem buscar a partir de atividades intencionais, em momentos de ações, ora estruturadas, ora espontâneas e livres, a interação entre as diversas áreas de conhecimento e aspectos da vida cidadã, contribuindo assim com o provimento de conteúdos básicos para a constituição de conhecimentos e valores (BRASIL, 1999).

Embora o trecho em destaque, trate a criança como ser íntegro e, portanto, igualmente como um ser sexuado que está construindo sua identidade de gênero, isso não é mencionado no documento, ficando sob a responsabilidade de cada instituição educativa definir o seria "ser íntegro" e quais aspectos auxiliam na formação desse sujeito, bem como quais dentre as diversas áreas de conhecimento e aspectos da vida cidadã, contribuiriam para essa formação.

No período em que os documentos citados foram escritos, final da década de 1990, vivenciava-se uma abertura e flexibilização do trabalho com a sexualidade e o gênero nas instituições educacionais e em todos os níveis de ensino, tanto que o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001) apresenta a preocupação com a formação dos professores no tange à sexualidade e ao gênero, conforme o Objetivo/Meta 12:

> Incluir nas diretrizes curriculares dos cursos de formação de docentes temas relacionados às problemáticas tratadas nos temas transversais, especialmente no que se refere à abordagem tais como: gênero, educação sexual, ética (justiça, diálogo, respeito mútuo, solidariedade e tolerância), pluralidade cultural, meio ambiente, saúde e temas locais.

Os "Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil", outro documento elaborado pelo Ministério de Educação em 2006, cujo objetivo era "estabelecer padrões de referência orientadores para o sistema educacional no que se refere à organização e funcionamento das instituições da educação infantil" (BRASIL, 2006, vol. 1, p. 8), apresentou dezesseis parâmetros de qualidade de Educação Infantil que contemplaram vários aspectos do desenvolvimento infantil, porém não há um item sequer acerca da sexualidade infantil.

As DCNEIs – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) têm como objetivo principal orientar as práticas pedagógicas, que devem ter como objetivos: a construção da identidade e autonomia da criança por meio da interação e da brincadeira; o "acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens" (Artigo 8º); a proteção da criança contra todo tipo de violência e de negação de direitos, inclusive o de aprender; o diálogo com a família independente de sua configuração; a aprendizagem por meio das experiências sensoriais; a convivência com outros grupos culturais e o conhecimento da diversidade; o acesso de qualidade para as crianças deficientes, negras, indígenas e do campo em geral.

O documento enfatiza, no Artigo 7º, que as propostas das instituições devem ter uma "função sociopolítica e pedagógica", isso significa que as instituições rompem com o caráter assistencialista, de depósito de crianças enquanto mães e pais trabalham, passando a terem

metas e objetivos educacionais a serem cumpridos. Francisca Silva (2015) destaca, em sua dissertação, o inciso V, do Artigo 7º, que afirma que uma dessas funções sociopolítica e pedagógica é 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, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa" [destaques da autora]. Nesse sentido, Silva (2015) afirma que o artigo prevê que as ações pedagógicas sejam embasadas na busca das relações igualitárias entre as crianças, sem fazer nenhum tipo de distinção nem promover a desigualdade. Contudo, precisamos ressaltar que o termo "sexualidade" não aparece nesses documentos, reforçando uma concepção de que a criança da Educação Infantil não tem que ter conhecimentos sobre esse assunto, é como se ela fosse assexuada.

Como as DCNEIs (BRASIL, 2009) são normas obrigatórias que orientam o planejamento curricular das instituições educacionais de Educação Infantil e sistemas de ensino, implantadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). Bianca Salazar Guizzo e Jane Felipe (2015) chamam atenção para o fato de que

> As Diretrizes recomendam a inserção da discussão das diferenças sociais, culturais, raciais, sexuais e de gênero, já que o ingresso de diferentes sujeitos oriundos de distintos grupos sociais, étnicos, raciais e sexuais vem causando não só grande impacto nas instituições escolares, como também nos profissionais que nelas atuam (GUIZZO; FELIPE, 2015, p. 7).

Precisamos estar atentos que discutir e trabalhar a sexualidade desde a Educação Infantil é direito da criança e nosso dever enquanto docente, já que a sexualidade faz parte de um cabedal de conhecimentos científicos e construídos pela humanidade que precisa ser trabalhado com as crianças. Além de ser tratada como um direito ao conhecimento, a consciência que as crianças adquirem sobre seu corpo quando trabalhamos com a sexualidade na instituição educativa faz com sejam menos vítimas de abuso e violência sexual, uma vez que tal trabalho auxilia na prevenção, conforme apontam Campanhas de Organizações Não Governamentais e de órgãos públicos.

Esse debate sobre a formação da consciência e sua relação com a prevenção da violência tem sido relacionada ao debate sobre a formação de professores da Educação Infantil. Nesse sentido, optamos por verificar o material do Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil - ProInfantil (BRASIL, 2005), que como o próprio nome sugere, foi um Programa emergencial, em nível médio, criado em 2005, pelo Ministério da Educação que visava superar a falta de professores formados para atuar na

Educação Básica (BARBOSA, 2013). Em função disso, achamos importante observar se a sexualidade e o gênero foram contemplados nessa formação.

Verificamos que a temática foi apresentada aos/às professores/as no item "corporeidade e o desenvolvimento da sexualidade da criança". O item trata do desenvolvimento da sexualidade, a partir da teoria freudiana, apresentando o que ocorre em cada fase e como o/a professor/a pode/deve agir diante de situações relacionadas à sexualidade e ao gênero, bem como apresentando sugestões de atividades a serem realizadas com as crianças. Contudo, o material afirma que falar de sexualidade é polêmico, que deve fazer parte do currículo, mas que cada instituição tratará de acordo com a disponibilidade dos profissionais, conforme a citação:

> Falar de sexualidade exige do professor(a) coragem, conhecimento e sensibilidade para tratar de algo tão polêmico. O tema da sexualidade deve fazer parte do currículo de todas as instituições educacionais, entretanto, estas instituições estão sujeitas às normas da cultura do meio social onde estão inseridas. Por isso, cada instituição tratará o tema da sexualidade a partir do conhecimento e da disponibilidade que têm os profissionais que nela atuam, dependendo da maneira como pensam, percebem e entendem essa questão. A sexualidade faz parte da vida do ser humano desde o seu nascimento. Entretanto, sabemos que é a cultura social que dita os padrões "normais" e "corretos" dos comportamentos próprios ao gênero feminino ou masculino (BRASIL, 2005, p. 60-61).

Diante da citação, percebe-se que o material do "ProInfantil" avança quando trata da sexualidade e gênero na Educação Infantil, reconhecendo que fazem parte da vida do ser humano, mas peca ao deixar o trabalho sobre as duas temáticas tão importantes de acordo com a disponibilidade dos professores, ressaltando que o trabalho também depende "da maneira como pensam, percebem e entendem essa questão".

Em Goiânia, a Secretaria Municipal de Educação publicou o documento "Infâncias e Crianças em Cena: por uma Política de Educação Infantil para a Rede Municipal de Educação de Goiânia" (GOIÂNIA, 2014) em que descrevia a política pedagógica para a Educação Infantil da Rede Municipal de Educação, sendo verificado que havia um item do capítulo "Educação Infantil de qualidade social: conquistas, desafios e perspectivas" dedicado à discussão da sexualidade infantil, em que eram detalhadas as formas de manifestação da sexualidade das crianças de zero a cinco anos de idade que ocorriam no ambiente educativo, contudo, o documento não discutia gênero na Educação Infantil.

Observamos que embora o documento avance ao se preocupar com a sexualidade infantil e apresentar suas manifestações, não discute formas efetivas de se trabalhá-la com as crianças, ressaltando que a ela se desenvolve "de forma espontânea, sem repressões ou estimulações desmedidas nos espaços da Educação Infantil" (GOIÂNIA, 2014, p. 199). Nesse

ponto, questionamos o que seriam “estimulações desmedidas”? O que podemos concluir é que por mais que se discuta sexualidade infantil, muitos educadores ainda se mostram tradicionais/convencionais na abordagem, parecem “pisar em ovos”, com receio de trabalhar a temática com as crianças, talvez por isso, se justifique a expressão acima (estimulações desmedidas).

Em 2017 houve a aprovação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, cujo propósito é nortear o que é ensinado nas escolas do Brasil inteiro, na educação Infantil junto ao Ensino Fundamental. Na primeira etapa da Educação Básica, de acordo com o texto do documento, a BNCC está organizada por eixos estruturantes da Educação Infantil, presentes nas DCNEIs (BRASIL, 2009) – interações e brincadeira, devendo ser assegurados seis “direitos de aprendizagem”: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se, para que as crianças tenham condições de aprender e se desenvolver.

Considerando os direitos de aprendizagem, a BNCC estruturou em cinco campos de experiências, “no âmbito dos quais são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Os campos de experiências constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural” (BRASIL, 2017, p. 40).

A definição e a denominação dos campos de experiências se baseiam, segundo o documento, no que está disposto nas DCNEIs (BRASIL, 2009) em relação aos saberes e conhecimentos fundamentais a ser propiciados pelas crianças e associados às suas experiências. Considerando esses saberes e conhecimentos, os campos de experiências em que se organiza a BNCC são: “O eu, o outro e o nós”, “Corpo, gestos e movimentos”, “Traços, sons, cores e formas”, “Escuta, fala, pensamento e imaginação”, “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”. Sendo definidos, a partir desses campos de experiências, objetivos de aprendizagem e desenvolvimento organizados em grupos por faixa etária.

Segundo Barbosa, Silveira e Soares (2019), o processo de elaboração e aprovação suscitou importantes discussões, debates e críticas, mas que não foram considerados na elaboração do documento, como também não foram considerados os estudos, experiências e avanços do campo da educação infantil e da formação de professores nas últimas décadas. Para os autores, a BNCC assumiu uma perspectiva de padronização e de alinhamento das práticas, “exigindo o mesmo da formação inicial e continuada de professores” (BARBOSA; SILVEIRA; SOARES, 2019, p. 87).

Os autores tecem críticas à divisão rígida das idades, que num certo sentido fortalecem o biologicismo na Educação Infantil, retornando ao cenário educativo das ideias de etapas de aprendizagem e de desenvolvimento, promovendo-se a sequenciação de conteúdos/ objetivos. Eles chamam atenção ao comentar sobre os conhecimentos, as habilidades e as necessidades que são tratados de um modo segmentado na BNCC da Educação Infantil se aproximando assim de

> uma espécie de seriação e hierarquização dos conteúdos e atividades a serem propostos no trabalho docente com as crianças. Do modo como se apresenta, a ideia de currículo reforça a ideia de currículo como "conjunto de práticas" ou, ainda, como rol de atividades sequenciais, pelas quais se procederá à avaliação dos níveis de desenvolvimento infantil (BARBOSA; SILVEIRA; SOARES, 2019, p. 86).

A BNCC foi um documento com discussão nos diferentes meios, inclusive no acadêmico, com questionamentos e críticas e não podemos deixar de tecer uma crítica ao documento – ao fato não inserir a discussão e o trabalho com a sexualidade e o gênero na Educação Infantil. Observando os direitos à aprendizagem, sobretudo os enunciados pelos verbos: conviver, explorar, expressar e conhecer-se, verificamos que eles se correlacionam com a construção da identidade sexual e de gênero, com o momento de descoberta do próprio corpo e do corpo do outro, das sensações, dos sentimentos, das curiosidades, das verbalizações das emoções, das dúvidas e das hipóteses em relação à sexualidade e, portanto, esse assunto deveria estar presente como um direito de aprendizagem das crianças e/ou serem desmembrados como objetivos nos campos de experiência.

Outra crítica que fazemos é que o campo de experiência "corpo, gestos e movimentos" cujo objetivo, segundo a BNCC, é mostrar que as crianças, desde cedo, exploram o mundo, por meio do corpo e de ações como: sentidos, gestos, movimentos (impulsivos, intencionais, coordenados ou espontâneos) no espaço, estabelecendo relações, expressando-se, brincando e produzindo conhecimentos sobre si, sobre o outro, sobre o universo social e cultural, tornando-se, progressivamente, conscientes dessa corporeidade (BRASIL, 2017). Nota-se que o documento não cita absolutamente nada sobre sexualidade, embora fale do corpo. O mesmo ocorreu em relação ao gênero, que não foi considerado como uma discussão importante na Educação Infantil, embora o texto da BNCC cite que há desigualdades entre os grupos de estudantes por raça, sexo e condição econômica de suas famílias e que esta questão deve ser combatida na sociedade brasileira por meio da educação, a partir de decisões curriculares e didático-pedagógicas, conforme trecho abaixo:

> O Brasil, ao longo de sua história, naturalizou desigualdades educacionais em relação ao acesso à escola, à permanência dos estudantes e ao seu aprendizado. São amplamente conhecidas as enormes desigualdades entre os grupos de estudantes definidos por raça, sexo e condição socioeconômica de suas famílias. Diante desse quadro, as decisões curriculares e didático-pedagógicas das Secretarias de Educação, o planejamento do trabalho anual das instituições escolares e as rotinas e os eventos do cotidiano escolar devem levar em consideração a necessidade de superação dessas desigualdades. Para isso, os sistemas e redes de ensino e as instituições escolares devem se planejar com um claro foco na equidade, que pressupõe reconhecer que as necessidades dos estudantes são diferentes (BRASIL, 2017, p. 15).

Em função da aprovação da BNCC (BRASIL, 2017) e do Documento Curricular para Goiás (DC-GO) aprovado pelo Conselho Estadual de Educação de Goiás (CEE-GO) por meio da Resolução nº 08/18, em 2019 foi elaborado pela Secretaria Municipal de Educação de Goiânia o "Documento Curricular da Educação Infantil", que mesmo seguindo as orientações da BNCC, contemplou em seu documento o desenvolvimento da sexualidade infantil e o trabalho a ser desenvolvimento pelos profissionais da Educação.

Achamos importante apresentar os documentos que se propõem a discutir propostas para a Educação Infantil no Brasil no que concerne a sexualidade e gênero por duas razões: primeiro, porque eles balizam as práticas pedagógicas de muitos/as profissionais da educação; segundo, porque faremos análises de trabalhos que foram resultados de pesquisas em instituições de Educação Infantil, que citam esses documentos, sendo necessário observar se essas práticas estão em consonância com a política nacional. Esta é uma forma, inclusive, de avaliar a relevância desses documentos e seus impactos nas práticas pedagógicas nas várias regiões do Brasil.

Verificamos que os documentos atuais que regem a Educação em nosso país têm retirado a discussão e o trabalho com a sexualidade e gênero das propostas, programas e conteúdos, atribuímos isso ao surgimento do movimento Escola Sem Partido, que se torna Programa Escola Sem Partido, em 2014. Conforme Cara (2016), o projeto declara ter três objetivos bem definidos: a "descontaminação e 'desmonopolização' política e ideológica das escolas"; o "respeito à integridade intelectual e moral dos estudantes"; e o "respeito ao direito dos pais de dar aos seus filhos uma educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções" (CARA, 2016, p. 44).

Observamos que a discussão sobre a abordagem ou não da temática de sexualidade e gênero no âmbito da educação não é recente. Segundo César (2009, p. 39), "as primeiras preocupações explícitas em relação à educação do sexo de crianças e jovens no Brasil tiveram lugar nos anos vinte e trinta do século XX". Mas, sua efetiva inserção nos currículos da educação formal brasileira só ocorreu na década de 1960, uma vez que, de acordo com a

autora, nesse período foi evidenciado que algumas escolas públicas desenvolveram experiências de educação sexual. No entanto, elas deixaram de existir em 1970, após a Comissão Nacional de Moral e Civismo dar parecer contrário a um projeto de lei que propunha a inclusão obrigatória da educação sexual nos currículos escolares. Britzman (1996) analisa que:

> Quando chega a ser tratado, o conhecimento de sala de aula sobre sexualidade é tipicamente sinônimo de reprodução heterossexual, embora até mesmo esse conhecimento seja banalizado. Além disso, a assim chamada informação técnica sobre reprodução sexual é altamente contestada porque a informação sobre o sexo é vista como a causa de aumento da atividade sexual (BRITZMAN, 1996, p. 78).

Como vimos, durante o período do governo militar, a discussão acerca da sexualidade foi retirada das instituições educativas, retornando a partir da aprovação da LDB 9394/96 e, sobretudo, com formulação dos RCNEIs e PCNs (como tema transversal), em 1998. Isso foi confirmado pelos dados da nossa pesquisa que mostraram o quanto os estudos sobre a temática cresceram a partir da dos anos 2000 e 2010, provavelmente, reflexo das novas políticas curriculares e dos documentos que as balizam, que acabaram por incentivar o trabalho com a sexualidade e, mais recentemente, com o gênero.

Em nível mundial, o documento da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – Unesco, de 2013, com orientações técnicas de educação em sexualidade salienta a importância do trabalho com gênero e sexualidade nas instituições educativas e, no cenário brasileiro, evidencia a importância do PCN como um primeiro documento, no cenário brasileiro, na perspectiva do gênero e sexualidade, que traz a temática a ser discutida nas escolas. O documento afirma que os PCNs do Ensino Fundamental e Ensino Médio:

> trazem como inovação a proposta de transversalização de temas considerados relevantes para a sociedade nos conteúdos escolares […] Embora com um discurso ainda voltado à prevenção, os PCN lançaram as bases para que a educação em sexualidade – sobretudo na perspectiva das relações de gênero – fosse incluída como tema legítimo e importante no sistema educacional, levando subsídios a professores para que conteúdos específicos fossem incorporados de forma transversal aos currículos da educação básica de forma mais abrangente (UNESCO, 2013, p. 08).

Analisando o cenário brasileiro no tange à discussão e ao trabalho com a sexualidade e o gênero nas instituições educativas, observamos que temos, em nossa história educacional, retrocessos e avanços (bem poucos) que acabaram por ser tolhidos a partir do Programa Escola sem Partido (2014). As ações disseminadas pelo programa como a proliferação de propostas legislativas ou de notificações extrajudiciais que tolhem a liberdade de aprender e

ensinar e impedem o debate sobre gênero e sexualidade devem ser combatidas para que não tenhamos retrocesso, ainda maior, no que se refere à política educacional voltada à promoção desses temas, uma vez que percebemos um clima de insegurança e medo, por parte dos professores/as, que preferem não trabalhar a temática por receio de represálias do sistema de educação, da própria escola e da família e, até judicialização do trabalho docente, conforme observado nas pesquisas de Zanette (2018), Zago (2016) e Motta (2017).

Durante a tramitação e aprovação do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), uma das polêmicas suscitadas remonta acerca da promoção das equidades de gênero, raça/etnia, regional e orientação sexual, que acabou excluída do texto do projeto. Em conseqüência disso, os planos estaduais e municipais também sucumbiram ao ideário conservador e fundamentalista, refutando qualquer menção a gênero, difundindo a falsa tese intitulada "ideologia de gênero". De acordo com Penna (2016):

> Este termo foi criado por grupos que tentam desqualificar e, até mesmo, demonizar o trabalho com a questão de gênero nas salas de aula. A meta, em grande parte já alcançada, é criar um termo que remeta a medos difusos de que as crianças aprenderiam a ser gays e lésbicas em sala de aula e que os professores estariam tentando destruir a família tradicional. Estes movimentos afirmam que a "ideologia de gênero" teria como meta incentivar os alunos a abandonar a religião e incentivá-los a fazer sexo (PENNA, 2016, p. 99).

Até então, a maioria dos educadores nunca tinha ouvido expressões como "ideologia de gênero" ou "doutrinação ideológica", apesar de lhes serem atribuídas tais práticas como se fossem cotidianas, ou mesmo definidoras de seus propósitos pedagógicos.

De acordo com Penna (2016), para os promotores do movimento Escola Sem Partido é notório que os/as professores/as e autores/as de materiais didáticos vêm utilizando suas aulas e de suas obras para tentar "obter a adesão dos estudantes à determinadas correntes políticas e ideológicas para fazer com que eles adotem padrões de julgamento e de conduta moral – especialmente moral sexual – incompatíveis com os que lhes são ensinados por seus pais ou responsáveis" (PENNA, 2016, p. 100).

Nossa defesa por discutir sexualidade e gênero no âmbito da educação, desde a Educação Infantil, se dá no sentido de problematizar a respeito de: violência doméstica, desigualdade social, política e econômica entre homem e mulher, violência e o abuso sexual contra a criança, pedofilia, diferenças entre as pessoas e seus corpos e representações de famílias de diferentes configurações. Desse modo, achamos importante discutir os conceitos de corpo, sexo, sexualidade e gênero e sua importância para a construção das identidades sexuais e de gênero, julgamos igualmente necessária a apresentação dos conceitos de

infâncias e crianças para que leitor entenda nosso posicionamento a partir de como as conceituamos e das leituras que fazemos de ambas enquanto categorias sociais e históricas, uma vez a partir de nossa colocação delineamos a Educação Infantil que acreditamos. Nesse processo, torna-se imprescindível pensar os sujeitos de diferentes orientações sexuais e diferentes gêneros para que se percebam representados, e não silenciados, no conhecimento produzido sobre nas creches e pré-escolas. Esse debate, necessariamente, deve perpassar o conhecimento dos documentos legais e a análise produzida nos campo das pesquisas.

Esperamos ter conseguido mostrar que embora sendo tratada de formas diversas em épocas distintas e locais diferentes, a Idade Moderna europeia passou a dedicar atenção à criança, fato que ocorreu a partir da percepção de que ela podia representar economicamente algo positivo para a sociedade, contribuindo para o seu desenvolvimento e, também, porque se percebeu que era necessário impor limites desde cedo sobre ela e sobre seu corpo para a formação de um cidadão "exemplar", modelo, que em continentes como o europeu, por exemplo, e naquelas sociedades que este exerceu forte influência econômico-político e cultural, é determinado pelo sujeito do sexo masculino (feminino, em "segundo lugar"), branco/a, heterossexual, cristão/a. Daí a necessidade de educar a criança, para fazer com que se adeque à sociedade, pelo menos esse era o pensamento de políticas liberais da sociedade moderna e, o vemos reverberar no pensamento das políticas neoliberais da sociedade contemporânea.

Esperamos igualmente ter mostrado que vemos as infâncias como categoria histórica e não somente como categoria biológica ou como a primeira etapa da vida do sujeito. Entendemos que as infâncias são resultado de uma condição histórica, que não nega o caráter biológico, mas o incorpora, o expressa e o analisa social, histórica, política e economicamente. Portanto, as crianças, nesse enfoque, são seres históricos que (re)constroem a história e que participam ativamente dessa conjuntura social e econômica. Elas estão presentes nas relações sociais a partir das mediações que estabelecem com a família, na instituição educativa e com seus grupos de pertencimentos.

Sob estas várias formas de relações, as crianças revelam-se seres sociais importantes que fazem história, que têm emoções, sentimentos, expressões, desejos e ações, mas que são evidenciadas nessa sociedade capitalista a partir de diferentes características que vão compondo sua subjetividade e identidade: crianças pretas, brancas, pobres, ricas, da favela, de rua, vítimas de violência e abuso, famintas, sofridas, órfãs, estudantes, consumidoras e, até, trabalhadoras.

4 O QUE É CONTADO E O QUE É SILENCIADO: APRESENTAÇÃO DAS PESQUISAS E DISCUSSÃO DAS CATEGORIAS ANALÍTICAS

https://tirasarmandinho.tumblr.com/post/119627538049/tirinha-original

A tirinha diz muito sobre o que foi lido, analisado e percebido nas teses e dissertações durante nossa investigação – a necessidade que as instituições educativas têm de enquadrar as crianças, de rotulá-las, sobretudo, àquelas se mostram "diferentes" do que é tido como padrão. Com base em nossas discussões elaboradas em seções anteriores nesse trabalho, que articularam a historicidade, o conhecimento do movimento da constituição das categorias corpo, sexualidade, gênero, remetidas à história social da infância e Educação Infantil norteadoras do espaço ocupado pela criança na sociedade e cultura, pensamos ser possível problematizar o conhecimento científico alcançado sobre esse complexo campo.

Nesse sentido, na presente seção apresentamos os trinta e oito trabalhos que foram sistematicamente selecionados para análise e que se encontram separados por eixo temático, a fim de que o leitor desse texto dissertativo possa ter dimensão do universo pesquisado e das discussões que eles provocaram. Para tal, apresentamos as principais discussões e contribuições, buscando de modo dialético explicitar a riqueza de elementos que contribuem para a construção da identidade sexual e de gênero enquanto elementos vivos e em movimento em nossa sociedade. Finalizamos a seção com a discussão das categorias que emergiram desses estudos e que nos ajudam a responder nosso problema de pesquisa, discutindo o que nos é contado e silenciado.

4.1 Pesquisas que discutem sexualidade e gênero na Educação Infantil

Os dezesseis trabalhos que se dispuseram a investigar e discutir sobre a sexualidade e o gênero na Educação Infantil, o fizeram num caráter relacional, de forma

conjunta, utilizando metodologias distintas para coletar dados, conforme observado no quadro. Algumas pesquisas optaram por dar voz às crianças, outras "ouviram" as crianças pela voz dos adultos – profissionais da Educação e familiares, outros observando o cotidiano das crianças nas instituições de Educação Infantil, porém sem ouvi-las. A utilização de diferentes metodologias é uma estratégia interessante, sobretudo, ao verificarmos a que conclusões esses estudos chegaram, conforme será apresentado a seguir.

Iniciamos essa apresentação com o trabalho desenvolvido por Judite Guerra (GUERRA, 2005), que teve como objetivo discutir as questões ligadas a construção das identidades de gênero e sexualidade em uma escola de Educação Infantil de Porto Alegre, com crianças de quatro e cinco anos de idade A pesquisadora propôs uma investigação acerca do que meninos e meninas falavam sobre gênero no ambiente escolar, indagando: quais eram as representações de gênero encontradas na prática educativa e de que forma se (re)produzem representações de masculinidade e feminilidade.

Segundo pudemos analisar, o estudo aqui citado demonstrou que crianças, no contexto escolar, aceitavam somente parcialmente os discursos hegemônicos no que se refere à sexualidade e às relações de gênero, mantendo a concepção de que algo não deve ser dito ou expresso em público. Por outro lado, há uma prática que contraria as regras, mesmo diante do "olhar vigilante do adulto" (GUERRA, 2005, p. 8). A sexualidade, segundo dados da pesquisa, era tratada pelas crianças como um "segredo", aliás, um "segredo sagrado". Essa expressão foi utilizada por uma menina que confidenciou à pesquisadora, num momento de recreação no pátio, a existência do "clube dos pelados", um grupo criado por três crianças (dois meninos e uma menina) para "expressar as curiosidades, desejos e fantasias em relação à sexualidade" (GUERRA, 2005, p. 13). De acordo com a autora, a existência do grupo não representava apenas uma forma de se reunirem para falarem sobre sexualidade, mas de se expressarem sobre ela, inclusive, por meio da brincadeira. O grupo também era denominado como "clube do fedor" ou "clube da nojeira".

Segundo uma das crianças, um dos rituais de entrada no clube era a brincadeira de "abaixar as calças para mostrar o corpo". Os espaços onde se reuniam para o clube eram locais destinados à brincadeira e sem o olhar tão vigilante do adulto, como a casa da árvore, a caixa de areia ou embaixo do escorregador. O estudo concluiu ser imprescindível que na educação de crianças, as/os professoras/es possam estabelecer

relações entre sexualidade e educação, com a "finalidade de questionar os significados produzidos e de explorar os conhecimentos expressos pelas crianças, permitindo que suas ideias e descobertas sobre o seu mundo possam se dar de forma prazerosa" (GUERRA, 2005, p. 106).

Quanto ao gênero, se observou este tema apareceu nas ações das/os profissionais da educação por meio da separação entre meninos e meninas na formação das filas, para sair da sala de atividades e ir para diferentes ambientes, na separação de brincadeiras e brinquedos destinados aos meninos e às meninas, bem como, por meio do discurso cristalizado na sociedade sobre os modos de ser menino e menina. Essas ações e discursos não passam despercebidos pelas crianças, que reproduzem em suas falas que "menino não chora" e que "rosa e boneca é coisa de menina". Contudo, percebeu-se que as crianças experimentavam/tentavam transgredir os limites estabelecidos, quando era do interesse delas.

Renata Domingues (DOMINGUES, 2007) desenvolveu seu estudo com crianças entre quatro e seis anos de idade, numa instituição do tipo "Jardim da Praça" – instituição pública municipal de Porto Alegre, com inspiração froebeliana, implementada desde a década de 1940 naquela cidade, que oferece Educação Infantil num único turno. Para desenvolvimento da investigação houve encontros com a direção, os educadores, pais e com as crianças. Sua intenção era estabelecer parceria com os atores institucionais no sentido de construir a investigação questionando sobre dois aspectos: como as práticas escolares contribuíam para os processos de subjetivação e produção dos corpos infantis e sobre como as crianças reagiam a esses processos?

A pesquisadora utilizou o conceito de desejo de Gilles Deleuze e Félix Guatari, para demonstrar que ele é "produzido na rede de relações escolares, funcionando como o tecido onde têm visibilidade afetos, pensamentos, posturas e construções subjetivas" (DOMINGUES, 2007, p. 6). Assim, a autora tratou a sexualidade enquanto produções "desejantes" das crianças e forma de investimento do poder sobre os corpos. Foi utilizado o conceito foucaultiano de sexualidade enquanto um dispositivo histórico (FOUCAULT, 1988), presente no corpo infantil por meio das manifestações de desejos e de prazeres. Nesse sentido, o corpo passa a ser visto pela escola como um perigo, como uma zona proibida, razão para ser vigiado e controlado constantemente.

Para melhor elucidação desses processos, Domingues (2007) destacou algumas cenas que exemplificaram como as crianças estavam vivenciando sua sexualidade e as experiências com/em seus corpos, experiências de prazer e ao mesmo tempo de

transgressão: uma menina que continuava a “masturbar-se” durante uma apresentação teatral na escola, apesar da professora ter chamado sua atenção; duas meninas que se tocavam até perceber a figura de um adulto observando-as, quando passaram a encenar a brincadeira como duas amigas brincando de casinha; um menino que introduziu a mão por debaixo da saia de uma menina, sendo que ela retribuiu a ação com um sorriso; a menina que usava os contos infantis para encenar o beijo na boca dos meninos e continuava com a prática de forma dissimulada, mesmo após severa censura de sua família. Estes foram alguns exemplos de cenas observadas no dia a dia de uma Instituição de Educação Infantil que demonstraram formas de transgressões das crianças ao controle adulto.

Ela concluiu seu estudo chamando atenção de que “para olhar para a infância ou, quem sabe, para uma ‘sexualidade infantil’, torna-se necessário questionar a própria relação adulto/criança e, ao mesmo tempo, a ideia de sexualidade que estiver sendo concebida nessa mesma relação” (DOMINGUES, 2007, p. 247), uma vez que a sociedade utiliza dispositivos que se apoiam e se constituem por redes complexas de relações e práticas discursivas para educar essa sexualidade. A sexualidade infantil na escola põe em questão as relações educacionais, o modo como se produz o desejo, esse espaço e como a divisão moderna infância/idade adulta se presta justamente a sustentar o próprio conceito de sexualidade.

A pesquisa de Virgínia Schindhelm (SCHINDHELM, 2013) foi realizada em duas instituições de Educação Infantil do estado do Rio de Janeiro, uma pública e outra comunitária, com vinte e três professores – sendo dezenove professoras e quatro professores, com o objetivo de conhecer as concepções e as práticas dos/as educadores/as sobre gênero e sexualidade com as crianças, de modo a pensar nas ações educativas desses/as profissionais. Para tal, foi investigado junto aos/às professores/as se havia alguém com habilidade para trabalhar sexualidade com as crianças e, dos vinte e três profissionais entrevistados/as, sete consideraram ter uma pessoa com essa capacidade em cada instituição. A partir das entrevistas, foi observado que as falas dos/as educadores/as estavam marcadas por angústias e constrangimentos sobre a sexualidade das crianças e suas manifestações, fato que as/os levavam a ocultar conhecimentos e/ou silenciar hipóteses das crianças acerca da temática.

Após observações do cotidiano e entrevistas, a autora averiguou que a junção entre o educar e o cuidar instaurou, nas instituições observadas, uma conotação hierárquica entre professoras e auxiliares, evidenciando relações de poder das primeiras

sobre as segundas; que existiam diferenças nas interpretações sobre os fatos que se relacionavam com a sexualidade, na medida em que nem todas as educadoras sabiam identificar as manifestações das crianças como espontâneas e próprias; que havia uma confusão entre os conceitos de sexo e sexualidade, tratados como sinônimos por vários/as profissionais e, ainda, um (pré)conceito acerca do assunto, uma vez se referiam aos dois termos como impróprios para serem tratados ou falados com as crianças.

Como a pesquisadora discutiu sexualidade e gênero enquanto construções relacionadas ao poder e à regulação e, como dispositivos fundamentais ao processo de subjetivação, ela afirmou que essas discussões mostraram-se relevantes no trabalho com a infância, se configurando em "tópicos polêmicos nas instituições educativas devido à multiplicidade de visões, crenças, tabus, interditos e valores dos que nela convivem" (SCHINDHELM, 2013, p. 8).

Outro aspecto destacado no estudo foi a feminização do/no magistério na Educação Infantil brasileira, observado a partir da entrevistas com os quatro professores, que apresentaram um cenário de preconceito e desconfiança quanto ao trabalho desenvolvido por eles com as crianças, não apenas por parte da família, mas, sobretudo, pelas professoras e auxiliares das instituições, demonstrando uma vigilância sobre o fazer pedagógico deles que os deixavam inseguros e receosos no que se referia à relação afetiva com as crianças.

O estudo de Valéria Oriani (ORIANI, 2015) realizado no município de Marília - SP teve como principais objetivos: levantar quais eram as percepções que os educadores tinham sobre relações de gênero e sexualidade presentes em suas práticas pedagógicas na Educação Infantil; compreender as manifestações da sexualidade das crianças neste nível de escolarização, bem como a atuação dos/das profissionais diante dessas manifestações, problematizando as relações de gênero no espaço da Educação Infantil. A autora averiguou, a partir das entrevistas com professoras/es, coordenadora pedagógica e psicóloga (da Secretaria Municipal de Educação daquela Rede), que as formas de expressão das crianças em relação à sexualidade, a partir da exploração que faziam do próprio corpo eram vistas como erotizadas pelas pessoas adultas, muito vinculadas a problemas de ordem psicológica e à falta de estrutura familiar, o que denotava negação da existência de sexualidade das crianças pequenas.

A estudiosa afirmou que, embora as pesquisas educacionais venham denunciando a existência de práticas sexistas no espaço escolar e apresentando formas

para superá-las, foi possível verificar que havia nas rotinas diárias a disseminação de valores e preconceitos inabaláveis em relação à sexualidade e ao gênero. Além disso, a autora expôs a atuação da figura masculina na docência infantil, retratando que esses profissionais ainda não eram bem vistos na Educação Infantil, etapa ainda tida por muitos/as, como um espaço onde são desenvolvidas tarefas muito próximas das que ocorrem em âmbito doméstico, como o cuidar. Essa característica foi contribuindo tanto para demarcar e desqualificar um campo de trabalho visto preferencialmente como feminino, quanto para reforçar as práticas que binarizavam/binarizam os papéis sexuais indicando o que é próprio ou não para cada gênero. “Assim, por meio de atividades e tratamentos diferenciados para meninos e meninas, a Educação Infantil têm sido responsável por práticas sexistas, muitas vezes sem ao menos perceber o quanto estas ações podem comprometer o desenvolvimento da identidade da criança” (ORIANI, 2015, p. 20).

A pesquisadora concluiu que os/as educadores/as reproduziam através de suas práticas pedagógicas as práticas sexistas que existiam na sociedade, muitas vezes porque ignoravam como trabalhar com as manifestações da sexualidade infantil, assim, reproduziam, ações e omissões que eram (re)produzidas no espaço doméstico pelas famílias. Ela ressaltou que a dificuldade que o adulto e, o/a profissional da educação de forma particular, em falar sobre sexualidade com as crianças residia no fato de que aqueles não eram isentos "das regras, valores, comportamentos, crenças, medos e tabus que existiam na sociedade como um todo" (ORIANI, 2015, p. 84). Contudo, foi ressaltado que o que poderia diferenciar o/a profissional da educação neste contexto seria a capacidade de refletir sobre essa e outras questões que envolvem o fazer pedagógico. “Negar a existência de um problema é um indício de que o mesmo será perpetuado e naturalizado” (ORIANI, 2015, p. 84).

Fernanda Ruis (RUIS, 2015) objetivou investigar como as relações e representações de gênero eram expressas por meninas e meninos, professor e professora no cotidiano de uma escola municipal de Educação Infantil localizada em uma cidade do interior paulista. Para a investigação, observou duas turmas de crianças com idades variando entre quatro e seis anos, bem como o professor e a professora responsáveis. A coleta de dados abarcou observação do ambiente educativo, de sua organização, de seu funcionamento, as práticas pedagógicas adotadas pelo/a docente e as interações com suas respectivas turmas por meio de rodas de conversa com as crianças. Foram utilizadas entrevistas semiestruturadas com o/a docente, averiguando os seus

fundamentos e conhecimentos acerca do conceito de gênero e como lidavam com as relações de gênero expressas pelas crianças. A análise dos dados foi realizada por meio da análise de conteúdo.

A partir das metodologias citadas e das observações das turmas “rosa e azul” e “arco-íris” – dois nomes que, por si só, são bastante sugestivos para o estudo de gênero na Educação Infantil. Ruis (2015) afirmou que em vários momentos da rotina e das atividades há marcas de concepção de gênero e, por conseguinte, da separação pelo gênero. A turma “rosa e azul” tinha dezoito crianças e uma professora; a turma “arco-íris” era formada por nove crianças e tinha um professor. Vale frisar que a pesquisadora observou e realizou atividades com as turmas completas, porém, entrevistou duas meninas e dois meninos, que ficavam em período integral na Instituição. No matutino essas crianças ficavam na sala do professor que participava do estudo e, no vespertino, na sala da professora que também se dispôs a participar.

As análises realizadas remeteram à ideia de que há papéis feminino e masculino a serem desempenhados, inclusive na instituição educativa, local em que o homem é visto com certa desconfiança. Como exemplo, a autora citou a concepção arraigada de que os homens não são suficientemente competentes ou adequados para educar e cuidar de crianças pequenas e, como no caso do professor que participou da pesquisa, quando desempenhava com “sucesso” essas tarefas, segundo o crivo feminino, era demonstrada certa surpresa.

Segundo Ruis (2015), tanto na fala do professor, quanto da professora ficou claro que não percebiam a função social da escola e, consequentemente, de seus papéis enquanto educadores, na construção de identidades de gênero. Além disso, a análise permitiu evidenciar a presença de práticas pedagógicas por meio das quais eram exercidas distinções entre meninos e meninas, pautadas em discursos permeados por padrões desiguais e que se mostravam como naturais e legítimos. Um exemplo foi a escolha das cores e as músicas para as turmas, tanto o professor quanto a professora demonstraram que há semelhanças nas preferências de meninos e meninas. Desse modo, apontaram que não percebiam influências externas na constituição das diferenças, embora isso ocorresse na escolha do nome da turma, na escolha das cores dos sanitários da instituição, na oferta dos brinquedos e das brincadeiras.

Ruis (2015) afirmou que havia diferentes modos de ser menino e menina, revelados não só nas diferentes formas de construção dessas identidades, mas também nos momentos de conflitos, escolhas e desejos e, que esses modos ultrapassavam os

padrões de feminino e de masculino esperados. A autora observou e vivenciou diferentes momentos na pesquisa: alguns carregados de tristezas e angústias, como o caso do menino que gostava de brincar com bonecas, mas que sofria os impedimentos de seu pai, encontrando na escola as brechas para satisfazer seus desejos; outros, de superação, como o caso do professor que teve que enfrentar os mais diversos obstáculos no início de sua carreira, passando por inúmeras provações para se manter e ser aceito em um espaço predominantemente feminino; e ainda alguns menos densos, porém igualmente reveladores, como o caso da menina que usava chinelos de menino, despertando a visão das professoras para a expressão de um modo de ser não admitido socialmente. Paradoxos, contradições e ambiguidades se fizeram presentes durante a investigação de Ruis (2015) que merecem ser assinalados aqui:

> [...] um deles corresponde à constatação de que ainda se encontrava fortemente arraigada na instituição uma educação reprodutora das disparidades de gênero, observada nas relações estabelecidas entre as professoras/professor e meninos e meninas (RUIS, 2015, p. 202).

Isso foi verificado na fala da professora sobre práticas que reforçavam, no cotidiano escolar, os valores da sociedade que oprimem a condição feminina e, muito desse discurso e práticas reproduziam o discurso hegemônico de uma sociedade machista, patriarcal e heteronormativa que foi/era apreendido nas falas das crianças. Entretanto, nos momentos de brincadeiras livres, as meninas e os meninos não expressaram quaisquer diferenciações de gênero, de modo que brincavam entre si indistintamente, revelando que esses momentos se sentiam livres. Nessas situações, meninas e meninos ocupavam todos os espaços indiscriminadamente. Dessa forma, brincavam espontaneamente com os brinquedos desejados, sem constrangimentos. Várias vezes a autora presenciou meninos brincando de casinha, cozinhando, cuidando dos filhos e filhas, funções que, muitas vezes, são consideradas como femininas. Em relação às meninas das turmas observadas não foi diferente, muitas brincavam de navio pirata no parque de areia, de caça ao tesouro, polícia e ladrão entre outras brincadeiras mais agitadas, tidas como de “meninos”.

Lucimar Leite (LEITE, 2015) realizou investigação com quatorze professoras de um Centro Municipal de Educação Infantil paranaense sobre a temática de gênero e

sexualidade no cotidiano de alunas/os[32] da Educação Infantil, observando as brincadeiras livres e espontâneas e, para tal, utilizou questionários, entrevistas e observação do cotidiano da instituição. A autora fez considerações preocupantes a partir das entrevistas e falas das docentes, como por exemplo, de que seria desnecessário trabalhar sexualidade na Educação Infantil, pois só faria sentido às crianças, quando elas tivessem maior idade, fato que revela acepção de repreensão e interdição. As docentes participantes revelaram dificuldades em trabalhar com gênero e sexualidade em suas práticas pedagógicas, porque na escola não havia material de apoio que pudesse servir como subsídios para o trabalho de gênero e de sexualidade com as crianças.

Outra consideração que mereceu destaque refere-se ao sexismo linguístico em grande parte das respostas oferecidas pelas participantes. A pesquisa constatou a presença de vários termos masculinos designados para proferir-se à representação geral da espécie humana, tanto para o feminino quanto o masculino, como por exemplo: professores, meninos e alunos. Esse fato demonstrou o quanto nossa linguagem é sexista e o quanto ela está "consolidada" na sociedade e no cotidiano educativo. A última consideração da pesquisadora foi de que verificou o entendimento de socialização como sinônimo de igualdade de gênero. Esse entendimento só revelou, segundo ela, a necessidade de que essa temática fosse inserida nos cursos de formação de professores (LEITE, 2015).

Mariana Reis (REIS, 2016) realizou uma pesquisa bibliográfica nas plataformas SciELO, ANPEd e Fundação Carlos Chagas, entre julho de 2014 a fevereiro de 2016, procurando identificar e analisar na atuação dos docentes, em relação ao gênero e à sexualidade infantil, discriminação social e relações de poder. A partir da busca, obteve como resultados: cinco artigos, três dissertações de mestrado e uma tese de doutorado que apontaram que professores da Educação Infantil atuavam, majoritariamente, na separação entre meninos e meninas, tendo por base a diferenciação entre os sexos. Segundo ela, essa diferenciação raramente acontecia de forma neutra, na maioria das situações as/os professoras/es segregavam e marginalizavam o que era pertencente às meninas. As relações de poder ficavam explicitadas quando meninas eram estimuladas à submissão e, meninos, à autoridade.

[32] O termo alunas/os foi mantido por considerar a escrita da pesquisadora, contudo acreditamos numa Educação Infantil não escolarizante, que não seja preparatória para o Ensino Fundamental, dessa forma optamos por utilizar o termo "crianças".

A partir da análise dos trabalhos, se verificou que a maioria dos/as professores/as da Educação Infantil atuava de forma a separar meninos e meninas, verbalmente e visualmente. Estes/as professores/as possuíam a ideia da existência de papéis fixos, exclusivos, naturais e imutáveis para meninos e meninas, educando-os para a iniquidade. As meninas recebiam estímulos para que se dedicassem ao cuidado com o outro, com a maternidade, a serem tranquilas, passivas, a ter maior liberdade e poder no meio privado e doméstico e serem obedientes. Os meninos eram incentivados a utilizarem a força e para que fossem mais ousados, ativos, corajosos, para que se apropriassem mais do meio público do que do privado. Esses estímulos ocorriam nas práticas de jogos, nas brincadeiras e nas atividades escritas.

Quanto à sexualidade infantil, Reis (2016) afirmou que ela apareceu de diversas formas nos estudos, porém aquela foi pouco abordada e bastante encoberta pelos/as professores/as, sendo que a maior insegurança se relacionava à curiosidade sexual da criança e a possibilidade de uma futura relação homoafetiva. Identificou-se que a família contribuiu de forma a motivar a atuação dicotômica dos/as professores/as em relação ao gênero e à sexualidade infantil, discriminação social e relações de poder.

Nessa direção, a autora concluiu em sua análise que as crianças, de forma geral, eram educadas a terem certas atitudes e comportamentos dicotômicos com base nos padrões sociais vigentes e nos valores de suas famílias; foram aprendendo a como se comportar e a diferenciar o que é, supostamente, de menino e de menina. Ainda assim, as crianças tentavam e conseguiam, por diversas vezes, transgredir os papéis sociais de gênero impostos, mostrando diferentes possibilidades de ser. Nestes episódios, foram orientadas a se enquadrar nos padrões fixos e dicotômicos da sociedade, por meio de recomendações autoritárias, punitivas e, outras de forma mais sutil, por meio de brincadeiras, piadas e afeto. As relações de poder foram evidenciadas quando meninos e meninas foram estimulados em diferentes posições de submissão ou autoridade com base na diferença entre seus sexos e, concretizadas, quando meninas foram marginalizadas ou segregadas.

Fazendo uso de um estudo de caso, Elisabete Costa (COSTA, 2016) investigou os processos educativos desencadeados pelo estudo do livro “Tecendo gênero e diversidade sexual nos currículos da Educação Infantil”. A investigação foi realizada com Auxiliares de Desenvolvimento Humano (ADHs) contratados por um município de Minas Gerais, que são as profissionais que auxiliam na atividade de cuidado e educação das crianças de zero a cinco anos em Centros Municipais de Educação Infantil, Escolas

Municipais de Educação Infantil e Escolas Municipais de Ensino Infantil e Fundamental. O livro “Tecendo gênero e diversidade sexual nos currículos da Educação Infantil” foi resultado de projeto aprovado pela SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do MEC que discutia/e gênero e diversidade sexual nos currículos da Educação Infantil. A obra está dividida em quatro partes. A primeira parte intitulada “O projeto e suas multiplicidades” informou como as Instituições de Ensino Superior (IES) participantes do projeto se organizaram para sua efetivação, bem como a formação de grupo de estudos e trabalho composto pela equipe de docentes das cinco IES pesquisando e problematizando os conceitos de gênero e sexualidade e suas relações com as infâncias juntamente com bolsistas. A segunda parte do livro buscou ampliar a concepção conceitual de gênero e de diversidade sexual.

Ficou demonstrada pela citada investigação a importância da problematização dos referenciais teóricos para a prática educativa, trazendo, por exemplo, discussões importantes para a elaboração do projeto político pedagógico das escolas. Os relatos de experiências, práticas educativas e metodologias para a ação docente na Educação Infantil são relacionadas na parte III e, na parte IV do livro em que são contempladas as ideias, discussões, problematizações, reflexões realizadas por parte dos cursistas e equipe, durante todo o processo.

Costa (2016) explicou que as ADHs tinham várias atribuições tais como: “cuidar da higienização, alimentação e atividades lúdico-pedagógicas, bem como da segurança física e psíquica das crianças sob sua responsabilidade; participar de ações de integração com a comunidade e de capacitação específica” (COSTA, 2016, p. 46). Além disso, deveriam cuidar para a “preservação das boas relações interpessoais no local de trabalho, auxiliar as professoras regentes, apresentarem rotineiramente carteiras de vacinação, de modo a preservar sua própria saúde e manter condições pessoais de higiene adequadas ao contato com crianças” (COSTA, 2016, p. 46). A pesquisadora chamou atenção para o fato de que, somente a partir de 2015, começaram a ser admitidos ADHs de ambos os sexos, antes disso, só admitiam mulheres para pleitear o cargo em processo seletivo, conforme edital de responsabilidade municipal de 2010.

Um grande entrave para o desenvolvimento da investigação foi a falta de tempo das ADHs para o estudo, que foi resolvido de diferentes formas – houve liberação para estudo na instituição em que trabalhavam, outras tiveram que estudar em casa e, algumas, durante as monitorias realizadas pela pesquisadora. Diante disso, Costa (2016) pontuou o quanto a formação continuada é uma dificuldade para todos os profissionais

da educação. Contudo, a partir do relato das participantes, a autora concluiu que os estudos do livro foram muito significativos para as ADHs, pois desencadeou falas das profissionais sobre gênero e sexualidade articuladas com o cuidar e educar, contribuindo para construção do conhecimento e o desenvolvimento de processos educativos importantes em suas formações.

O estudo de Lays Perpétuo (PERPÉTUO, 2016) buscou analisar os conceitos foucaultianos de experiência, poder, saber, subjetividade e resistência a partir das situações de jogos e brincadeiras entre crianças de cinco anos de idade, de dois agrupamentos da Educação Infantil pública, em um município mineiro. Para a análise, houve utilização de observação com registro em diário de campo, analisando situações cotidianas, além de desenhos feitos pelas crianças. A pesquisadora afirmou que na instituição educativa observada, “as marcas que se referem ao gênero foram as mais evidentes, porém, as dimensões da sexualidade, religião e étnico-racial também perpassaram as situações de brincadeiras" (PERPÉTUO, 2016, p. 83). Segundo ela, nos brincares, as normatizações e o reforço de padrões apareceram de forma muito fortes, tanto no discurso das professoras, quanto no das crianças, contudo as transgressões, por parte destas últimas, estiveram sempre presentes.

Segundo Perpétuo (2016, p. 85) “as crianças são atravessadas por inúmeras identidades e inseridas numa instituição que tem como característica a tentativa de homogeneização, normalização e uniformização”. Estas tentativas foram percebidas em várias situações em que as cenas relacionadas à sexualidade foram silenciadas no cotidiano da instituição escolar. Como exemplo, foram citadas as situações nas quais as crianças se tocavam, tocavam os colegas, faziam carinhos, trocavam beijos, descobrindo emoções, sensações e percepções sobre seus corpos que eram reprimidas e silenciadas em seus afetos e desejos.

A autora afirmou que a temática referente à sexualidade na Educação Infantil, apesar de ser denso alvo de estudo e pesquisa, ainda provoca estranhamentos e até mesmo desconfortos no ambiente educacional, mas que era necessário trazê-la para o currículo e para as práticas pedagógicas, lembrando que as crianças são seres sexuados e precisam ser tratados como tais desde a Educação Infantil. Segundo ela,

> [...] o brincar voluntário era expressão de vontade e desejo: era entrega por parte das crianças. E este processo as colocava em constante abertura para as relações, os afetos, as explorações, a curiosidade e também para experienciar a si e o outro (PERPÉTUO, 2016, p. 103).

Para estar na instituição, o brincar passava por uma categorização e seleção, que só era permitido ou tido como possível se estivesse dentro do controle, do vigiado e do esperado, por parte dos/as educadores/as.

A autora ressaltou que as professoras, inúmeras vezes, comentaram sobre a distância entre as atividades da apostila e as realidades das crianças. Elas buscavam alternativas para contextualizar melhor as atividades ao universo das crianças, mas a rigidez do sistema apostilado impactava o trabalho delas, comprometendo a autonomia docente e sobrecarregando seu trabalho. Contudo, a pesquisadora demonstrou que as matrizes curriculares possuem os discursos sobre as diferenças e as identidades que definem, de um lado, o que deve ser aceito e incluído; de outro, determina o que deve ser repelido e punido como "anormalidade". O grande problema é que o que deve ser aceito ou repelido, incluído ou excluído do currículo passa pela subjetividade das professoras.

Uma das considerações do trabalho de Perpétuo (2016) que nos chamou a atenção e que se aproximou de observações realizadas por outros estudos até aqui mencionados foi a resistência na ação das crianças. Esta verificada nas vivências das crianças nos diversos momentos do cotidiano, quando utilizavam de diversas estratégias, buscando resistir às regras e normas e, também, exercendo poder sobre o outro. Por meio das falas, dos jogos e brincadeiras, inundados pela imaginação, as crianças extrapolavam muitas vezes aquilo que estava dentro do permitido, do disciplinado e do controlável. Até mesmo nas filas, utilizadas para disciplinar as idas e vindas dentro da instituição, elas encontravam brechas para experimentar o espaço, sentir o caminho ou até mesmo a pessoa que estava próxima.

Maria Fernanda Oliveira (OLIVEIRA, 2017) buscou analisar, com base na trajetória social de três agentes escolares de uma instituição de Educação Infantil filantrópica do interior paulista – uma diretora, uma auxiliar de secretaria e uma professora – como a herança cultural e familiar pode interferir na estruturação do *habitus*, no que diz respeito ao processo de construção da identidade de gênero dessas agentes e das crianças vinculadas a elas, na condição de filhos/as ou crianças matriculadas na instituição de ensino em que estão inseridas. A estudiosa comentou como foi difícil encontrar sujeitos dispostos a participar da investigação, a maioria alegava não ter tempo para responder as perguntas. Tal situação foi observada em outros estudos, o que denota, de nosso ponto de vista, a necessidade se aproximar ainda maisa

pesquisa da Educação Básica e de seus educadores, ou como muitos diriam: “se aproximar do chão da escola”.

Para a obtenção de dados foram realizadas duas entrevistas semiestruturadas com cada participante: uma relacionada à trajetória social e outra à sexualidade e, para a análise dos dados, foi utilizado o método praxiológico, tal como foi desenvolvido por Pierre Bourdieu. Foi observado, a partir das entrevistas e da análise destas, que os mecanismos de dominação masculinos, conforme afirmou Bourdieu (apud OLIVEIRA, 2017), foram apreendidos durante as trajetórias das entrevistadas sendo repassados aos/à seus/suas filhos/as e alunos/as, em vários momentos: ao afirmarem a existência de brincadeiras de meninos ou de meninas, identificando que havia objetivamente uma distinção de gêneros e quando afirmavam que questões relacionadas à temática devem ser discutidas juntamente com os pais, além da existência de repreensões acerca de questões referentes ao assunto.

Em relação à homossexualidade, Oliveira (2017, p. 55) afirmou que esta se mostrou “em uma relação de passividade, demonstrando ser um fator de dificuldade”, pois geralmente não era discutida na escola ou mesmo em casa.

> Por outro lado, por meio dos depoimentos das participantes, todas foram unânimes em afirmar que os pais não aceitariam caso esta fosse à condição delas, enquanto a mãe (gênero feminino, representante da passividade) aceitaria. Quando indagadas se a temática deveria ser tratada na escola, elas defenderam que sim (OLIVEIRA, 2017, p. 55).

Outro aspecto importante constatado pela autora foi que as mulheres entrevistadas mostraram-se “muitas vezes submissas à dominação e poder masculino, com um comportamento típico feminino dos anos de 1950” (OLIVEIRA, 2017, p. 56), em que o papel representado pelo gênero feminino era o de servir sua casa e seu esposo de maneira submissa. Todavia, essa não seria uma condição e forma de agir e pensar exclusiva dessas mulheres analisadas na pesquisa. Segundo a estudiosa,

> [...] é muito comum nos depararmos com situações que julgávamos ter ficado no passado. A dominação masculina velada e invisível aos olhos da sociedade está presente em todos os lugares e só necessita de dominados dispostos para continuar a se perpetuar (OLIVEIRA, 2017, p. 56).

Quanto à falta de comunicação e preparo das professoras, gestoras e agentes escolares em geral para lidar com a sexualidade e o gênero, foi apontado que se deve investir e estimular o conhecimento e a instrução no que diz respeito à essas questões. A formação continuada de um educador deve ser condição *sine qua non* à sua profissão e

atuação, uma vez que, a sociedade vive em constante mudança e o/a educador/a deve acompanhar esse movimento, cumprindo assim, seu papel de orientador do desenvolvimento de seus/as alunos/as ou crianças e jovens em geral (OLIVEIRA, 2017).

A pesquisa de Rita de Cássia Borges (BORGES, 2017) apresentou uma investigação sobre as concepções de sexo, sexualidade e educação em sexualidade no tocante à orientação do trabalho pedagógico frente às manifestações da sexualidade das crianças, realizada com quatorze funcionárias de um Centro de Educação Infantil Municipal (CEIM), sendo: uma gestora, nove educadoras, duas merendeiras e duas auxiliares de serviços gerais. A instituição investigada está localizada em uma cidade do interior paulista e atende crianças nas faixas etárias entre quatro meses a três anos e onze meses de idade, originárias de famílias de classe média baixa. A metodologia utilizada foi a observação *in loco*, buscando identificar, inicialmente, as práticas de cuidados diários e a linguagem utilizada entre as professoras e a equipe de apoio, bem como destas para com as crianças. Na sequência, foram feitas entrevistas semiestruturadas contendo questões abertas.

Borges (2017) revelou que todas as participantes admitiram que crianças possuíam sexualidade, contudo esta era vista como algo dado pela natureza, que não estava relacionada a outros fatores, tais como gênero, etnia e classe social. Com relação à concepção de sexo, algumas entrevistadas o relacionaram à relação sexual ou ato sexual. Foi verificado que as entrevistadas conceberam os órgãos genitais como fator que definia os gêneros masculino ou feminino, ideia que podia gerar expectativas e valores, reproduzindo e legitimando atitudes que limitavam a vivência da sexualidade humana.

A investigação mostrou que embora tivesse detectado algumas práticas consideradas hegemônicas, por outro, foram observadas várias ações que abriam caminhos para a construção de práticas educacionais mais voltadas à igualdade entre meninos e meninas, contribuindo para a quebra de paradigmas historicamente reforçados na sociedade. Para a autora, a existência de contradições abria espaços para ações transformadoras, assim as diferentes respostas e concepções verificadas junto às profissionais sobre sexo, sexualidade e educação em sexualidade, manifestadas em diversos momentos do processo investigativo, tanto em palavras quanto em ações, reforçaram a hipótese de que a educação em sexualidade poderia “ser um instrumento eficaz na prevenção da(s) violência(s), na desconstrução de mitos acerca de gênero,

sexo e sexualidade contribuindo, assim, para a transformação da sociedade que se quer mais equânime" (BORGES, 2017, p. 106).

Borges (2017) indicou que os objetivos de seu estudo foram alcançados uma vez que conseguiu "inquietar, instigar e promover junto às participantes uma oportunidade de compreender e ressignificar alguns conceitos relativos à sexualidade, gênero e violência" (p. 105). A pesquisa possibilitou refletir e pensar alternativas para as profissionais lidarem com as expressões sexuais das crianças e iniciar o trabalho de (des)construção de preconceitos geradores da homofobia e da violência de gênero, favorecendo o reconhecimento da importância de se trabalhar com a educação em sexualidade com as crianças desde a Educação Infantil.

Bruno Rossato (ROSSATO, 2017) realizou seu estudo de mestrado com objetivo de pensar o gênero praticado na/com a Educação Infantil a partir da observação de conversas, brincadeiras, leitura e criação de histórias, entre outras atividades e experiências que emergiam no cotidiano de um agrupamento de cinco anos de uma Escola Municipal de Educação localizada em uma cidade do Rio de Janeiro. Ele procurou problematizar como a sexualidade e o gênero são construídos na infância, considerando as prescrições e normas que eram praticadas pelas/com as crianças. Investigou tais práticas em suas articulações com os processos curriculares e as aprendizagens que se ocorriam em "meio aos rituais, gestos e processos miméticos" (ROSSATO, 2017, p. 10), que se realizam principalmente na educação dos corpos das crianças.

Houve utilização de diálogos com as crianças e a observação da rotina cotidiana na instituição para demonstrar que a partir do sexo biológico, as noções de sexualidade e gênero eram construídas, separando os seres num mundo binário a partir de padrões (pré)estabelecidos pela sociedade. Rossato (2017) mostrou, a partir de um questionamento de um menino de cinco anos, que perguntou se ele (pesquisador) era "viado", como as questões de gênero-sexualidade estão sendo construídas por elas. Ele conclui que as crianças tinham ideias de como ser menino e ser menina e, nessa perspectiva, os próprios corpos iam sendo socialmente produzidos pelas práticas e pelos discursos, em observações e práticas que incluíam os corpos em categorias ou classificações.

Para finalizar, o autor afirmou que "é preciso pensar sobre como a aprendizagem social do sexo-gênero enquanto demarcador de pessoas implica na constituição das crianças, seus valores, suas potencialidades e obstruções" (ROSSATO, 2017, p. 65),

entendendo a potência do uso, na escola, das mídias como dispositivos pedagógicos para pensar a produção simbólica dos corpos e dos comportamentos.

João Oliveira Filho (OLIVEIRA FILHO, 2017) realizou investigação em dois CMEIS de cidade de Natal – RN, com três professoras e um professor de crianças de cinco anos de idade, com o objetivo de discutir práticas curriculares que envolviam questões de gênero e sexualidade, destacando o modo como as práticas curriculares produzidas pelas/os professoras/os "funcionavam sob a inteligibilidade de uma matriz cultural que sustentava a 'verdade' de uma dita naturalidade entre sexo e gênero, coibindo possíveis atravessamentos que perturbem essa ordenação" (OLIVEIRA FILHO, 2017, p. 6). Como metodologia foi utilizada a observação da rotina com seus gestos, movimentos, usos de instrumentos, ordenações, falas e silêncios dos profissionais nas suas práticas cotidianas relacionadas ao gênero e da sexualidade das crianças e entrevistas semiestruturadas.

O pesquisador utilizou a perspectiva pós-estruturalista como referencial teórico de seu estudo e após observações das práticas pedagógicas com as crianças, da rotina e espaço físico da instituição, do currículo e da análise das entrevistas semiestruturadas com os profissionais, ele afirmou que o currículo era "um ponto de convergência de interesses que circulam pelo mundo social" (OLIVEIRA FILHO, 2017, p. 121) e, ao mesmo tempo, de divergência, porque lidava com questões políticas e sociais representadas por diferentes grupos.

Oliveira Filho (2017, p. 127) afirmou que a dimensão mais marcante das práticas curriculares estudadas por ele foi o modo meticuloso de educar corpos, produzindo sexualidade e gênero "normais", embora segundo ele, "por estas práticas, transitem ajustes, tolerâncias, ambivalências e permissões". Ele afirmou ainda que alguns profissionais se utilizavam de práticas de "autogoverno" diante das práticas curriculares, ou seja, por meio de estratégias subjetivas, "produziam" marcas nas crianças, impondo visões binárias como sendo a "verdade" expressa em seus corpos. E para isso, contavam com o auxílio da família, da mídia, da igreja, da cultura, que participavam em rede, dessa produção.

O autor assinalou que as práticas curriculares "estão interessadas em estancar as dissidências, seja pela via da invisibilização ou pela via da recondução. Estão esmeradas da divisão primordial masculino/feminino" (OLIVEIRA FILHO, 2017, p. 124). As práticas curriculares eram reportadas ao corpo, buscando ensinar maneiras "normais" de ser menino e ser menina; e que, o que alternasse essa dita normalidade, quando tolerada,

era tratado como uma identidade artificial e periférica, mas elas não possuíam a legitimidade daquela dada pela natureza, apareciam como um “tipo” de humanidade e existência clandestinas. Concluiu-se na pesquisa que as práticas curriculares estavam/eram atravessadas por relações de poder espalhadas pelo âmbito pedagógico das salas de Educação Infantil estudadas, utilizando aparatos materiais e regras de conduta como parte fundamental de educação sobre o corpo e, por conseguinte, sobre a sexualidade e o gênero, ditando as normas e regras, que eram vistas como naturais.

Geisa Garrido (GARRIDO, 2017) investigou as perspectivas de crianças pré-escolares acerca da sexualidade e das relações de gênero, tendo como objetivo geral a análise da constituição de significados relativos a gênero e sexualidade no contexto de uma instituição de Educação Infantil paulista. Ela afirmou que os discursos hegemônicos (re)produzidos pelos adultos eram construções sociais que traziam “verdades” cristalizadas e perpetuadas ao longo da história da humanidade ocidental, com repercussões e apropriações sobre a cultura sexual brasileira.

Conforme a autora, esses discursos eram (re)significados pelas crianças na construção dos saberes e normas acerca do corpo e da sexualidade infantil e, implicavam nas compreensões das crianças sobre o mundo, bem como na constituição de suas identidades sexuais e de gêneros. O conteúdo das respostas das crianças trouxe a compreensão de que era “feio” falar dos órgãos sexuais, principalmente, o feminino. Foi percebido vergonha em fazer o desenho do corpo de meninos e meninas, sentimento ratificado pela expressão dos rostos das crianças, pelos risos baixos e pela troca de olhares entre elas. Sua pesquisa permitiu inferir que “havia existência de processos diferenciados de socialização de meninos e de meninas, principalmente quanto às meninas, observado pela forma negativa que se referem às partes íntimas do corpo feminino” (GARRIDO, 2017, p. 86). Para os meninos e as meninas, o corpo também representava algo misterioso, que gerava curiosidade, contudo, os/as profissionais da educação tolhiam as curiosidades demonstradas em relação ao corpo e seus prazeres.

Outro aspecto observado por Garrido (2017) nas falas das crianças foi a reprodução de valores morais cristãos nos quais o corpo, especialmente o corpo feminino, simboliza o “pecado”, tornando-se algo proibido de ser desvelado; bem como a apresentação da figura de Jesus, visto pelas crianças como alguém que vigiava e julgava as ações humanas. A investigadora ressaltou que a fala das crianças se dava numa lógica maniqueísta, a qual divide as ações em feias e bonitas ou em boas e más, dentre outras. No discurso das meninas foram percebidas “concepções antagônicas entre

'amor romântico' e 'amor pecaminoso'" (GARRIDO, 2017, p. 98), constituídas a partir de suas interações sociais nos diferentes espaços de socialização. Tais concepções, portanto, reforçavam o controle sobre os corpos, sobre os prazeres e a construção de uma visão heteronormativa, machista e patriarcal de sociedade, desde a Educação Infantil.

Pelo que pudemos analisar durante nossa investigação, esses resultados trazidos pelas/os pesquisadoras/es têm relação não só com as concepções de crianças, de suas famílias e de suas/seus professoras/es e outras pessoas adultas que atuavam nas instituições educativas, mas com os próprios documentos expedidos pelos sistemas educativos. Nessa ótica, destacamos o estudo de Tailla Menezes (MENEZES, 2018) que analisou as concepções de família presentes nos principais documentos reguladores da Educação Infantil de um município baiano, utilizando-se da análise documental, amparada na análise de conteúdo para seleção e tratamento dos documentos oficiais e não-oficiais. Ela iniciou seu trabalho mostrando a importância dessa discussão na Educação Infantil, visto que era nessa faixa etária que havia uma maior interação entre as famílias e a instituição e porque a primeira estava presente como conteúdo no campo de experiência da Base Nacional Comum Curricular "O eu, o outro e o nós", sendo bastante enfatizada nos assuntos relacionados à construção da identidade (BRASIL, 2017).

Na análise dos documentos, houve a verificação de quais as concepções de família presentes nos principais documentos que regulavam a Educação Infantil naquele município, o modo como termo "família" estava inscrito na legislação educacional brasileira e quais as disputas ideológicas ancoravam as concepções de família nos documentos que regulavam a Educação Infantil em nível nacional, estadual e municipal – utilizou o Plano Nacional de Educação, o Plano Estadual de Educação da Bahia e Plano Municipal de Educação e outros documentos não oficiais, mas que expressavam o conceito de família.

A autora observou que o conceito de família nos documentos estava atrelado a um campo de disputa entre os religiosos e a comunidade LGBT, relacionando o conceito de família ao de sexualidade e gênero. Assim, o conceito de família, encontrado nos documentos analisados, era o de uma família patriarcal e nuclear; modelos diferentes desses eram questionados, não eram reconhecidos e nem considerados nesses documentos. Segundo ela, "o termo 'famílias' é o que mais aparece no conjunto dos documentos analisados, entretanto, a utilização desse substantivo no

plural não significa necessariamente o reconhecimento da pluralidade dessa instituição" (MENEZES, 2018, p. 110).

A pesquisadora concluiu que havia uma discussão incipiente sobre a diversidade familiar nas investigações que abordavam a vinculação dessa instituição com a Educação Infantil. Ela verificou que o termo família aparece de três formas nos documentos: na corresponsabilidade da educação entre o Estado e a(s) família(s), na articulação da educação com outras áreas e na relação família-escola. Também constatou que apesar da diversidade familiar ser uma realidade concreta no Brasil, o conjunto de documentos analisados revelou que o discurso que prevalece legitimado em forma de lei aparece no discurso dos conservadores e do próprio Estado (MENEZES, 2018).

Jaime Zanette (ZANETTE, 2018), em sua dissertação, investigou "de que forma a coordenação pedagógica articulava as temáticas de gênero e sexualidade na escola, procurando (im)possibilidades para a construção de uma rede (in)formativa acerca dessas temáticas na Educação Infantil" (ZANETTE, 2018, p. 8). Para esta investigação, foi utilizada a metodologia de grupo focal, discutindo com nove coordenadoras pedagógicas de instituições de Educação Infantil de um município do estado do Rio Grande do Sul, questões relacionadas ao tema, tais como: sexo, sexualidade, gênero, ideologia de gênero, identidade de gênero, transexualidade, homossexualidade, Escola Sem Partido, machismo, violência contra a mulher, homofobia, misoginia, dentre outros conceitos e assuntos relativos à temática.

Zanette (2018) optou por estudar a coordenação pedagógica porque atribuía a esta função um caráter propositivo e formativo e, que poderia atuar como mediadora no/do processo de formação continuada dos docentes, no auxílio de uma construção e efetivação de propostas pedagógicas voltadas para a discussão de temas relacionados à sexualidade e gênero. Contudo, a partir dos relatos nos grupos focais, foi constatado que as coordenadoras "operavam com os conceitos de gênero e sexualidade como questões muito complexas nas quais se tornavam difíceis de pensar em desdobramentos no âmbito educativo" (ZANETTE, 2018, p. 119) e não se sentiam preparadas para tratar do assunto. Ainda assim, o pesquisador afirmou que no transcorrer das sessões do grupo focal percebeu que as coordenadoras buscavam compreender mais sobre sexualidade e gênero e se tornavam mais preparadas para discutir a temática. Dessa forma, a rede (in)formativa realizada pelas/com as coordenadoras pedagógicas, de fato, poderia existir, a partir do estudo, discussão e reflexão.

Sobre a temática de sexualidade e gênero no currículo da Educação Infantil das instituições em que as coordenadoras atuavam, Zanette (2018) percebeu que elas trabalhavam com um pseudo silenciamento, uma vez que faziam intervenções sobre o assunto apenas quando era necessário e, de forma pontual, ou seja, quando a sexualidade era demonstrada por alguma criança, porém, não havia registro dessa ação em documentos. Ele ressaltou que boa parte do currículo pautava-se em datas comemorativas, ambientes da instituição e brincadeiras e, que "a atuação de um homem-professor nas escolas infantis, provoca questionamentos a serem investigados" (ZANETTE, 2018, p. 95).

Para finalizar, o autor salientou que as coordenadoras percebiam que os *scripts* de gênero e sexuais estavam presentes na instituição de Educação Infantil

> [...] por meio do currículo, da prática pedagógica desenvolvida, da organização dos ambientes, dos brinquedos oferecidos às crianças, da linguagem utilizada com elas, da polêmica das datas comemorativas e da presença do homem-professor (ZANETTE, 2018, p. 95).

4.2 Pesquisas/trabalhos que discutem gênero na Educação Infantil

Os nove estudos deste item centraram suas investigações nas questões de gênero na Educação Infantil, buscando observar como elas são tratadas nas instituições educativas e, de que forma, as ações dos/as profissionais corroboram para a reprodução ou não, de padrões disseminados como "normais" na nossa sociedade. Foi possível observar, pelas investigações, como a concepção de gênero tem sido entendida pelos/as educadores/as e, até, pelos próprios pesquisadores.

Sônia Guidi (GUIDI, 1989) procurou discutir a formação do conceito de masculinidade e feminilidade durante a idade pré-escolar, abordando o tema a partir de uma visão psicossocial e, para tal, realizou sua investigação com profissionais da educação. A partir das respostas dadas pelos/as profissionais a autora concluiu que para aqueles: a agressão era o único comportamento diferenciado entre meninos e meninas com fortes indicativos de caracterizar-se como inato; as condutas de dominância e gosto por atividades com altos gastos de energia física indicavam tendência para uma predisposição inata; as aptidões não apresentavam qualquer indicativo de influência

biológica, caracterizando-se clara e unanimemente como ocasionados por intervenções sociais.

Foi ressaltado que a pesquisa bibliográfica apresentava contribuições à descrição de comportamentos sexualmente tipificados, porém, não conseguia explicar as causas de tais comportamentos. Para ela, a maioria das diferenças entre os sexos aparecia na adolescência, mas, havia diferenças que se faziam presentes em determinadas idades, desaparecendo ou reaparecendo posteriormente.

Quanto à "instituição pré-escolar", Guidi (1989) afirmou que para a maioria dos autores pesquisados, ela é significativa para a criança e que poderia influir na formação da identidade sexual através de sua congruência ou incongruência com outros agentes socializadores. Os resultados dos questionários permitiram concluir que os/as educadores/as apresentavam: condutas demonstrativas de alteração de estereótipos tradicionais tocantes a diferenças de capacidade profissional entre homens e mulheres e ao papel de marido e mulher, em especial quanto à divisão de trabalho doméstico e distribuição de direitos e deveres.

Guidi (1989) observou uma tendência sexista no que concerne a mudança de comportamentos ditos femininos para masculinos e nas expectativas quanto ao papel das mulheres, contudo, a mesma modificação não foi verificada nas alterações de comportamentos masculinos em femininos para os homens. Foi observado que havia tendências para alteração de estereótipos quanto à sexualidade das crianças e que os adultos intervinham diante de tais comportamentos.

Daniela Finco (FINCO, 2004) buscou analisar as relações de gênero vivenciadas nos momentos de brincadeiras de meninos e meninas de quatro a seis anos de idade, em uma instituição pública de Educação Infantil na cidade de Campinas - SP, analisando o modo como se relacionavam e se manifestavam culturalmente frente às questões de gênero. Para esta análise, foram observados diversos momentos, com registro em caderno de campo, registro fotográfico e desenvolvimento de atividades lúdicas.

Os momentos das brincadeiras, sobretudo aquelas que ocorriam na brinquedoteca, foram observados, sobretudo porque este espaço era o lugar com grande variedade de materiais lúdicos e de integração entre meninos e meninas. Nesse local, foi possível verificar uma busca indiscriminada por diferentes materiais e utensílios por parte das crianças, uma vez que elas estavam sempre brincando com todos eles. As observações mostraram que muitos meninos brincavam de casinha, não hesitavam em participar da hora de cozinhar e faziam atividades que eram/são tradicionalmente

reconhecidas como “funções femininas”, assim como as meninas participavam de atividades lúdicas consideradas masculinas, com carrinhos e espadas.

Finco (2004) considerou o momento de troca de papéis como bastante produtivo para as crianças, que experimentavam outras vivências em relação ao gênero. Outro ponto de relevância, destacado pela autora, foi constatar que a escola pesquisada valorizava e incentivava essas trocas e experimentações, o que para ela podia gerar transgressões e as resistências, por parte das crianças, no presente e no futuro. Contudo, apesar de não haver práticas sexistas entre as crianças e, a instituição não demonstrar tensões quanto ao momento da brincadeira e da escolha do brinquedo, foi percebido que meninos e meninas, ao demonstrarem comportamentos não apropriados para seu sexo, causavam preocupações, incomodavam e geravam dúvidas para profissionais da Educação Infantil.

As observações levaram Finco (2004) a afirmar que os estereótipos dos papéis de gênero, as regras e padrões de comportamentos são configurações pré-determinadas, construídas socialmente, que podem influenciar a experiência lúdica das crianças, pois, de alguma forma, alguns gestos, sensações e sentimentos que são produzidos no momento da vivência do brincar escapavam das regras e normas. Ou seja, as identidades de gênero eram aprendidas no ambiente escolar, de acordo com a diversidade e com a variedade de espaços, brinquedos e práticas pedagógicas capazes de amplificar a percepção das crianças sobre os elementos que os constituem enquanto meninos e meninas, diferenciando-os.

A autora concluiu que era necessário questionar o papel social das instituições de Educação Infantil, no que concerne a sua capacidade de (re)produção de identidade de gênero, (re)pensando a maneira como os/as profissionais da educação trabalhavam as relações de gênero com as crianças. Concluiu ainda que meninos e meninas experimentavam a troca de papéis de gênero e que esta fronteira, entre o masculino e o feminino, não estava bem delimitada para eles/as e nem era estática, havendo espaço, para o que a pesquisadora chamou de transgressões por parte das crianças.

Arlete Costa (COSTA, 2004) buscou investigar, em um Centro de Educação Infantil gaúcho, como as crianças de zero a seis anos interpretavam, reproduziam e ressignificavam comportamentos e regras sociais no que tange à construção do gênero, observando o cotidiano da instituição. Para a realização da investigação utilizou-se da observação e dos registros em diário de campo, fotografias e filmagens, além de entrevistas com quatro professoras e questionários com as famílias.

A autora afirmou que as expressões de gênero apareciam no modo como as crianças se vestiam, na postura, nos diferentes momentos de atividades na instituição, nas cores dos seus objetos, “na roda de histórias, nos desenhos e, principalmente, nos momentos de brincadeiras livres, nas falas, entre pares e longe dos olhos da professora, na hora do “faz-de-conta”, nas casinhas e nos esconderijos e também na interação com outros adultos da instituição” (COSTA, 2004, p. 20).

Foram observados os momentos de chegada à instituição, o momento das refeições e do sono, além das atividades dirigidas e de brincadeira livre no parque. Em meio a tantos registros, dois foram identificados como elementos importantes, por se repetirem com frequência: um deles ocorreu quando uma menina de três anos, que se mostrava inquieta no momento da contação da história, escutou de sua professora o pedido para que ela ficasse quieta como uma “mocinha”. Imediatamente a menina fez o que foi solicitado, sentou cruzando as pernas, e comentou com os colegas “menina é assim, ó” e “menino é assim, ó”, mostrando as formas de sentar e cruzar as pernas “adequadas” para meninas e meninos.

Outro registro considerado significativo foi o modo como os meninos e as meninas dividiam-se durante as brincadeiras. Costa (2004) percebeu que as crianças de dois a quatro anos de idade não costumavam se dividir, meninas e meninos brincavam juntos; com as de cinco e seis anos a diferenciação começava a aparecer e, meninos e meninas começavam a se separar, bem como separar os brinquedos que julgavam adequados para cada sexo e gênero.

A investigação demonstrou que, mesmo de forma sutil, as educadoras reprimiam os comportamentos que pudessem ultrapassar o padrão estabelecido; embora, nas entrevistas, elas tivessem dito que percebiam a importância de discutirem e trabalharem as questões de gênero no espaço escolar, mas que era difícil lidar com esta temática, já que os pais e as mães ou os/as responsáveis pelas crianças sempre apontam para a não autorização do trabalho com esse tema. Neste sentido, argumentaram que isso preocupava, mas que possuíam certo medo de fazer algo errado e serem questionadas pela escola ou pela família das crianças.

Costa (2004) fez importantes considerações acerca da pesquisa com crianças, afirmando que esta não é linear e nem pode ser, uma vez que elas estão em constante movimento. Considerou que o estudo dos gêneros, na perspectiva das crianças, ainda é pouco discutido na Educação Infantil, precisando de mais investigação para sua compreensão, principalmente para a construção de uma sociedade igualitária no que se

refere às relações entre mulheres e homens, meninas e meninos. Mostrou que, embora já com muitas marcas culturais, as meninas e os meninos já avançaram bastante no sentido de conquistar muitos espaços sociais e, às vezes, "transgrediam a ordem social estabelecida, ou que lhes era destinada, observando que meninas e meninos resistem ao que não lhes convém, transgredindo e recriando situações para sobreviver no mundo de gente grande" (COSTA, 2004, p. 126).

Ainda que tenha se proposto a pesquisar gênero, a sexualidade também apareceu como um tema que perpassava as vivências das crianças e sobre ela, Costa (2004) percebeu que as crianças conseguiam driblar a vigilância constante que as professoras tentavam exercer sobre elas e encontravam espaços de privacidade onde podiam "tocar, explorar, sentir e conhecer as dimensões do corpo e da sexualidade, como expressões de prazer/desejo e de curiosidade/descoberta nos vários momentos de vivência na instituição, sobretudo, nos de brincadeira" (COSTA 2001, p. 127).

Danielle Carvalhar (CARVALHAR, 2009) analisou como, de que maneira e por meio de quais estratégias o currículo da Educação Infantil de uma Unidade Municipal de Educação Infantil de Belo Horizonte - MG contribuía para nomear e produzir identidades generificadas das crianças atendidas naquela unidade. A autora analisou os modos pelos quais as masculinidades e feminilidades eram produzidas no currículo da Educação Infantil da escola investigada.

Os procedimentos metodológicos foram inspirados na etnografia e, para tal, foram observados três agrupamentos: "um de crianças de dois/três anos e um de três/quatro anos, ambos no turno matutino, e outro de cinco/seis anos no turno vespertino" (CARVALHAR, 2009, p. 26), a fim de buscar mais dados e informações para responder as perguntas da investigação. A partir da escolha dos agrupamentos, três professoras e um professor passaram a fazer parte da pesquisa de forma efetiva. Vale ressaltar que a presença de um homem no quadro docente era condição para escolha da instituição que participaria do estudo. Em relação às crianças, participaram da observação cinquenta e nove crianças sendo: dezessete crianças (onze meninos e seis meninas) na Turma A, de dois e três anos; dezesseis crianças (dez meninos e seis meninas) na Turma B, de três e quatro anos; e na turma C, de cinco e seis anos, vinte e seis crianças (sendo treze meninos e treze meninas).

Carvalhar (2009) observou que as crianças investigadas estavam aprendendo como deviam se comportar, a partir do que se colocava como "adequado" para cada gênero. Como exemplo, ela ressalta as narrativas de histórias trabalhadas com as

crianças que mostravam como deviam se comportar meninas (como princesas) e meninos (como príncipes), reforçando a heteronormatividade e enfatizando a construção de uma figura do homem – herói, forte e corajoso; que se opõe e produz a imagem da mulher – fraca, indefesa, medrosa.

A pesquisadora percebeu que no processo de formação da identidade, gênero se relacionava com outras categorias como: sexualidade, corpo, etnia e poder. Ela observou que apesar de todo investimento para normatizar as crianças em certos padrões de condutas de gênero e de sexualidade,

> [...] seus efeitos constitutivos não eram completamente garantidos, uma vez que havia confrontos, disputas, escapes e negociações na produção de significados pelas crianças, bem como na tentativa de transgressão das normas e regras. Embora aqueles/as que tentassem escapar das normas sofriam algum tipo de sanção por parte da escola (CARVALHAR, 2009, p. 45).

A partir dos relatos, foi concluído que a mídia, a família e a escola ditavam às crianças como elas deviam educar seu corpo, desde a sua estética, passando pela forma de se vestir até como arrumar os cabelos e maquiar-se. Nesse aspecto, foram percebidas duas questões relacionadas ao corpo nos currículos e nos discursos dos adultos e das crianças: o peso (gordofobia) e a cor da pele/tipo de cabelo (racismo).

Carvalhar (2009) afirmou que o currículo pode ser um importante artefato para legitimar ou problematizar as relações de poder que atravessam o processo de construção de identidades, de masculinidades e das feminilidades. Lembrando que todas as práticas, saberes, vivências, experiências e exercícios proporcionados pelo currículo têm efeito sobre meninos e meninas, sobre suas vidas, sobre suas possibilidades e limitações, sobre o que são ou serão.

A tese de Daniela Finco (FINCO, 2010) analisou as interações entre professoras e crianças de três a seis anos, em especial, as crianças que transgridem os padrões de gênero que lhes eram impostos, dando significados e estruturando suas experiências sociais, dando continuidade ao estudo realizado no mestrado (em 2004). A metodologia de investigação qualitativa, com inspiração etnográfica, envolveu quatro agrupamentos de crianças e suas respectivas professoras, fazendo registros das observações e entrevistas com professoras.

A pesquisa foi realizada numa Escola Municipal de Educação Infantil – EMEI realizando visitas *in loco* e entrevistas com as oito professoras que se disponibilizaram a participar. A estudiosa ressaltou que a forma de organização institucional dos tempos e

espaços na rotina das crianças tinha uma intencionalidade pedagógica, cujo critério, muitas vezes, era o sexo e o gênero das crianças. Esse fato foi observado na formação das filas, na organização das crianças nas salas de atividades, ao sentarem em seus lugares, na formação dos grupos, no momento da escovação e na realização de atividades fora da sala.

Ela percebeu que "as características físicas e os comportamentos esperados para meninos e meninas são reforçados, às vezes de forma inconsciente, nos pequenos gestos e nas práticas de organização do dia a dia na Educação Infantil" (FINCO, 2010, p. 108). Dessa forma, os corpos de meninas e meninos iniciavam um "processo de feminilização e masculinização; transformando as meninas em seres delicados, organizados, quietos, reprimindo qualquer forma de agressividade, ressaltando a meiguice e obediência" (FINCO, 2010, p. 109).

Finco (2010) observou que era permitido às meninas e meninos realizarem atividades juntos ou separados, isso era determinado pela intencionalidade pedagógica. Exemplificando, algumas professoras deixavam que sentassem juntos duas meninas e um menino, porque viam as meninas como mais comportadas, concentradas e ajudavam a manter a organização da sala, contudo, em outros momentos, se meninos e meninas se aproximavam muito, resolviam brincar juntos e com os mesmos brinquedos, eram separados, porque podia dar briga, já que os meninos eram tidos estabanados.

Essas ações levaram a pesquisadora a mencionar a importância de uma formação que considere as especificidades desta etapa da educação e problematize as relações envolvidas na profissão docente, com uma formação que pense sobre questões como gênero, corpo/corporalidade, diversidade sexual, família. Ou seja,

> Uma formação para a emergência de novas práticas, que recebam "com bons olhos" a transgressão, a incerteza, a complexidade, a diversidade, a não-linearidade, a subjetividade, a singularidade, as perspectivas múltiplas e as especificidades espaciais e temporais (FINCO, 2010, p. 175).

Ademais, foi observado que, apesar das tentativas de controle, o poder das professoras sobre meninas e meninos não era universal e unilateral, e o processo de socialização das regras e normas não ocorria de forma passiva – meninas e meninos encontravam brechas na rotina e criavam estratégias inteligentes para alcançar seus desejos quanto a brincar, fugir do que lhes era imposto e verbalizar e realizar o que queriam. Isto significava que, ao "transgredirem", as crianças problematizavam suas vidas e criavam novas relações, apesar da bagagem de estereótipos e preconceitos que

lhes eram impostas. Finco (2010) concluiu que para discutir as interações entre adultos e crianças no espaço da Educação Infantil era preciso realizar uma análise da relação entre infância, gênero, idade e geração, que requer uma análise da questão do poder contido nas relações entre adultos e crianças, uma relação de dependência e obediência que precisa ser melhor estudada e discutida.

Francisca Silva (SILVA, 2015) se propôs, a partir do estado da arte da produção científica brasileira sobre gênero na Educação Infantil, analisar as contribuições que os trabalhos elencados apresentavam para a prática pedagógica em relação ao trabalho com gênero na Educação Infantil. Para isso, a investigação pautou-se em duas questões centrais: como a pesquisa em gênero contribuía para a Educação Infantil? E como a pesquisa educacional brasileira contribuía para a compreensão e (des)construção das identidades de gênero na Educação Infantil?

Como metodologia foi realizado levantamento bibliográfico no período de 2007-2013 em artigos publicados nas principais revistas de educação e gênero, nos GT 07 (Educação de Crianças de 0 a 6 anos) e 23 (Gênero Sexualidade e Educação) da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e nos anais do evento Fazendo Gênero, bem como análise de conteúdo dos artigos selecionados.

Por meio do levantamento realizado, Silva (2015) observou que a publicação sobre gênero na Educação Infantil teve maior concentração na produção de autores/as vinculados/as às instituições das regiões Sul e Sudeste, que também foram as regiões de sede do evento "Fazendo Gênero" e da maioria das Reuniões da ANPEd ocorridas naquele período. No que se refere à produção por sexo, foi registrada a predominância de autoria feminina, trinta e cinco mulheres e quatro homens. Quanto à produção, o maior número de textos foi dos anais do Fazendo Gênero (quinze textos), em função de sua temática principal ser gênero, embora não seja um evento exclusivo da educação, como é o caso da ANPEd. Nesta foram encontrados três trabalhos no GT 07, por sua discussão principal ser a Educação Infantil, embora receba trabalhos de várias temáticas; enquanto que no GT 23, tem gênero como um dos temas principais, foram encontrados seis artigos para análise.

Silva (2015) observou que as produções apresentaram quase que o mesmo caminho na utilização de procedimentos para coleta de dados e análises e que poucas utilizaram métodos com artefatos próprios da cultura infantil, que propiciassem a participação das crianças, como desenhos e brincadeiras. Ela afirmou que os sujeitos em sua maioria foram as crianças em suas interações e relações. Evidenciou algumas

fragilidades nos estudos, como o anúncio de vários objetivos e do uso de várias técnicas que não foram cumpridos, bem como análises não concluídas.

A estudiosa revelou que na maioria dos achados, “gênero foi considerado como uma construção educacional, definidor das relações observadas nas instituições de Educação Infantil e dos corpos e identidades das crianças” (SILVA, 2015, p. 80). Observou que o conceito de corpo teve destaque nos artigos, bem como o de sexualidade, considerados como importantes e necessários para a existência do gênero e para o estabelecimento das relações, sobretudo na Educação Infantil, período crucial de aprendizagem da regulação dos corpos frente às descobertas.

Nas produções analisadas, Silva (2015) concluiu que identidade e gênero foram apresentados como balizadores das relações sociais e relações de poder nas instituições educativas e que delas se desdobram outros aspectos cuja função é a de regular e normatizar o corpo, a sexualidade e o gênero por meio das brincadeiras, brinquedos, discursos, organização dos espaços e tempos. Ela verificou que

> [...] pouquíssimas pesquisas tiveram como objetivo propor ações para a construção das identidades de gênero diversas e equânimes, possibilitando a vivência de identidades de gênero não fixas e outras oportunidades de aprendizagens e de escolhas, embora tenha encontrado estudos que identificaram, na prática escolar investigada, ações docentes que tinham o mesmo objetivo de desconstruir identidades gendradas e fixas (SILVA, 2015, p. 80).

De acordo com a investigadora, a produção da pesquisa educacional brasileira em gênero na Educação Infantil ainda era incipiente, estava voltada, na maioria das vezes, para relatar como ocorrem as relações de gênero nesta etapa da educação básica, apontando como estão sendo (des)construídas as identidades de gênero das crianças naquele nível de ensino; no entanto, raramente sugeriam formas de trabalho pedagógico para superar as ações observadas, pois, muitas vezes, como foi apresentado na produção, a escola não se dá conta das relações desiguais entre os sexos em seu ambiente (SILVA, 2015).

Lorena Aguiar (AGUIAR, 2016) teve como objetivo analisar as práticas pedagógicas de professoras/es da Educação Infantil que, mesmo inseridas/os em uma cultura heteronormativa e sexista, procuravam transgredir os estereótipos de gênero. Ela procurou identificar, nas práticas pedagógicas dessas/es profissionais, os momentos/movimentos de resistência e questionamentos aos modelos pré-determinados socialmente e compreendendo, mediante a visão das/dos docentes, como a legislação, as

reformas educacionais, as relações interpessoais e as condições de vida afetam a atuação profissional em uma perspectiva de gênero.

Aguiar (2016) afirmou em seu estudo que não encontrou pesquisas que abordassem as/os professoras/es de Educação Infantil enquanto transgressores de estereótipos de gênero em suas práticas pedagógicas; encontrou estudos em que as crianças, em alguns momentos, transgrediam esses estereótipos de gênero em suas brincadeiras, mas as professoras/professores, não. Para a autora, os trabalhos que foram realizados com docentes apontaram que elas/eles tendem a reafirmar as diferenças de gênero e, dessa forma, os estereótipos.

Para seleção dos sujeitos da investigação, a estudiosa procurou indicações de docentes da Educação Infantil que desenvolvessem práticas pedagógicas que transgredissem estereótipos de gênero. Mediante indicações realizadas pela Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, entrevistou essas/es profissionais para verificar se tinham o perfil necessário para participação na pesquisa e se tinham noção da categoria gênero. Após as entrevistas, realizava as observações nas instituições e aí verificava que muitos/as professores/as não transgrediam regras, assim voltava à Secretaria de Educação para obtenção de autorizações para novas observações de outros docentes. Ao final, apenas duas professoras foram selecionadas: uma delas, em Belo Horizonte, com entrevista, mas sem aquiescência da Secretaria Municipal de Educação para observação das atividades (a autora desconfiou que fosse devido a um projeto sobre gênero que teve muita repercussão na comunidade educacional em ela atuava); a outra, em Contagem, com entrevista e observação das atividades (a cidade foi escolhida por ter a profissional que se encaixava nos critérios).

Após entrevistas com as duas professoras, Aguiar (2016) afirmou que não havia um perfil histórico-social em comum para que essas professoras fossem, hoje, transgressoras de estereótipos de gênero. Todavia, ela destacou que ambas eram militantes, fizeram parte do Sindicato de Professoras/es e participavam de paralisações, greves, dentre outros movimentos.

Na caracterização da instituição de Contagem – MG, feita em 2015, uma questão chamou atenção: a instituição “conta com uma diretora, uma coordenadora pedagógica, doze professoras PEB 1 (Professor de Educação Básica) – com licenciatura na área da educação: pedagogia, Educação Infantil ou normal superior e atendiam crianças de quatro e cinco anos e seis agentes (pessoas sem formação para lecionar) que atendiam

crianças de três anos (AGUIAR, 2016). Ou seja, em 2015, as crianças de três anos não eram atendidas por profissionais da educação, estes atendiam apenas as da pré-escola.

Por meio das entrevistas e observações, Aguiar (2016) sistematizou as práticas pedagógicas das professoras em dois grupos: as que não operam transgressões de estereótipos de gênero e as que transgridem estereótipos de gênero. O primeiro grupo foi subdividido em dois grupos que abordam práticas não transgressoras de estereótipos de gênero, sendo que o primeiro trata de "práticas que, além de não transgredirem, reproduzem tais estereótipos" e o segundo, "práticas pedagógicas que, intencionalmente, desconstruiriam os estereótipos de gênero, mas que, por uma questão de estratégia, acabaram por não transgredi-los" (AGUIAR, 2016, p. 63).

No subgrupo das "práticas pedagógicas que reproduziam os estereótipos", pode-se citar: contar o número de meninos e meninas, formar filas por sexo, separar as crianças nas apresentações e festas por sexo, repreender a criança por evidenciar sua sexualidade ou curiosidade sobre o assunto, separar os jogos e brincadeiras que beneficiam um determinado sexo em detrimento do outro. Quanto às "práticas pedagógicas que, intencionalmente, desconstruiriam os estereótipos de gênero, mas que, por uma questão de estratégia, acabaram por não transgredi-los", a pesquisadora citou os cartazes que uma professora desenhou e distribuiu pela instituição com meninas jogando futebol e meninos vestidos de saia e uma atividade em que obrigou os meninos a brincarem de bonecas (poderiam usar a boneca da forma como quisessem e eles começaram a jogá-las, chutá-las e empilhá-las). Ou seja, ficou clara, segundo Aguiar (2016), a intenção da professora em romper com os estereótipos, mas a forma como conduziu ambas as atividades, sem diálogo e de maneira impositiva, não teve o efeito esperado, ao contrário, na primeira atividade gerou problemas com toda a comunidade educacional e familiares.

As "práticas pedagógicas que transgridem estereótipos de gênero" foram observadas em atividades diárias tais como: utilização da flexão dos gêneros masculinos e femininos na linguagem, a não separação por sexo nas filas e atividades, discussão das datas comemorativas nas instituições para desnaturalizá-las, desconstrução da ideia de "nomes feios" ou "palavrões" relacionados ao corpo e expressões da sexualidade, desconstruindo algumas ordens binárias relacionadas aos brinquedos e brincadeiras e o estabelecimento de diálogo com as crianças fazendo-as refletir sobre normas e regras que são impostas pela sociedade. Nesse sentido, essas práticas pedagógicas estariam

"rompendo com uma divisão binária sexista, contribuindo para uma sociedade que prime pela equidade de gênero" (AGUIAR, 2016, p. 74).

Após a apresentação e discussão das práticas pedagógicas, seu estudo apontou para a necessidade de formação docente na área de gênero e sexualidade, formação esta que contribuiria para que os/as professores/as (re)pensassem as práticas pedagógicas e que estas fossem em prol de uma educação não discriminatória e democrática. Ela alertou sobre o retrocesso vivenciado no ano de 2015, quando ocorreu a retirada das palavras “gênero” e “diversidade sexual” dos Planos de Educação em nível municipal, estadual e federal. Para ela,

> O processo de retirada de tais palavras dos Planos está diretamente ligado a um dos apontamentos feitos pelos sujeitos desta pesquisa no que diz respeito às dificuldades enfrentadas quanto à discussão sobre gênero e práticas que transgridam os estereótipos de gênero na escola (AGUIAR, 2016, p. 110).

Juliana Zago (ZAGO, 2016) propôs averiguar como é desenvolvido o trabalho pedagógico em uma instituição de Educação Infantil no que se refere às relações de gênero, buscando compreender qual era a percepção dos professores de Educação Infantil sobre as relações de gênero e como elas perpassavam o planejamento pedagógico, identificando se as atividades pedagógicas propostas para as crianças contribuíam para a construção das diferenças sociais de gêneros entre meninos e meninas e observando quais as possíveis formas de transgressão de gênero elaboradas pelas próprias crianças. Como metodologia utilizou-se o "estudo de caso, utilizando observação participante, entrevistas semiestruturadas com docentes e gestora, análise documental, rodas de conversa, diário de campo, fotografias e produção de desenhos" (ZAGO, 2016, p. 9).

A pesquisa empírica foi realizada numa escola municipal de Educação Infantil de um município da região oeste de São Paulo. Esta instituição atendia cento e trinta e seis crianças de dois a seis anos em período integral, mas a observação foi realizada no agrupamento de cinco anos, chamado de pré II, composto por vinte e quatro crianças, sendo nove meninas e quinze meninos, atendidos por duas professoras, uma no período matutino e uma no vespertino. Das vinte e quatro crianças, apenas duas crianças não participaram, uma devido a problemas de saúde e outra porque o pai e a mãe não autorizaram. As análises foram elaboradas a partir de três eixos problematizadores: a compreensão de gênero e suas relações na perspectiva dos educadores, gênero e organização do trabalho escolar e a ocupação dos espaços físicos da escola e as

resistências e transgressões observadas no ambiente educativo, por parte das crianças (ZAGO, 2016).

Após as entrevistas com as professoras, foi verificado que há lacunas em relação à formação docente, seja ela inicial ou continuada, uma vez que elas relataram que não tiveram oportunidades para discutirem sobre as questões de gênero em sua formação. Esse fato foi confirmado nas confusões terminológicas e conceituais, que de certa maneira influenciavam a prática pedagógica observada, consistindo, na maioria das vezes, em práticas que promoviam uma educação sexista voltada para a separação entre o feminino e o masculino, com o reforçamento de valores de uma sociedade patriarcal e machista.

Foi verificada que há influência de crenças religiosas no fazer pedagógico e nas intervenções que as docentes realizavam e que se relacionavam às questões de gênero. Uma docente demonstrou ter pouca compreensão sobre o assunto, chegando a dizer que discutir gênero é "sumir com a separação de masculino e feminino" (ZAGO, 2016, p. 109), essa afirmação provou a falta de clareza sobre a definição de gênero, mostrando inclusive uma visão que vem sendo disseminada na sociedade a partir do documento Escola Sem Partido. A autora ressaltou que a Educação Infantil é desenvolvida na instituição pesquisada como uma preparação para o Ensino Fundamental, com "uma ênfase ao processo de racionalização da escolaridade e não ao desenvolvimento relacional, social e afetivo das crianças" (ZAGO, 2016, p. 105).

Zago (2016) percebeu transgressões por parte de algumas crianças, constatando que nos momentos dirigidos, sob o olhar das professoras, havia mais segregações entre meninos e meninas, e as próprias crianças se vigiavam. No entanto, nos momentos não dirigidos, sem uma vigilância constante das educadoras, as crianças se misturavam um pouco mais, subvertendo algumas regras impostas. Foi observou que três crianças (dois meninos e uma menina) sempre transgrediam as regras, brincando do que queriam, como queriam e com quem queriam, isso gerara nas professoras um estranhamento e questionamentos em relação ao comportamento deles, inclusive relacionado a uma preocupação com a homossexualidade.

A pesquisa concluiu que a prática pedagógica necessitava ser problematizada, com o objetivo de promover uma educação voltada para a equidade de gêneros. Também concluiu que a falta de formação para as/os profissionais da educação e o despreparo das professoras podia gerar conflitos e levar as/os docentes a agregarem valores pessoais, religiosos e culturais para a prática pedagógica. Contudo, ela ressaltou

como positivo o agir transgressor de algumas crianças mesmo diante de um ambiente normatizador e normalizador na sociedade e na instituição educativa.

A investigação de Pedro Melo (MELO, 2018) teve como objetivo principal compreender quais eram as concepções de professoras da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, de escolas das redes públicas municipal e estadual, em Rondonópolis – MT, a partir das concepções de infância, gênero e sexualidade presentes no filme "Ma vie en rose", de Alain Berliner (1997), que apresenta os conflitos de um menino de sete anos na escola, na família e na vizinhança, provocados por suas experiências com o próprio corpo, que escapam de uma masculinidade normativa. Como objetivos específicos, se buscou analisar como o filme podia trazer para o universo da infância as questões de gênero e sexualidade, quais eram as tensões que poderiam surgir entre as concepções de infância das professoras participantes e as representações de infância trazidas pelo filme e, por fim, que significados são construídos pelas professoras sobre a relação entre infância, gênero e sexualidade a partir do filme. Importante ressaltar que as professoras pesquisadas faziam parte do Programa Observatório da Educação (Obeduc)/CAPES, vinculado ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade Federal de Mato Grosso/Rondonópolis.

Na introdução de seu estudo, Melo (2018) dedicou várias páginas para contar como foi sua infância e adolescência, revelando o quanto e como sofreu com violência verbal, psicológica e física, a forma como foi discriminado por sua família, professores e colegas de escola, por ser diferente dos outros meninos quanto à identidade de gênero. Ele ainda relatou o quanto foi difícil a escrita de seu trabalho, uma vez que esta trouxe à tona todos os sofrimentos vividos na infância e na adolescência.

O filme "Ma vie en rose" (1997) foi escolhido porque ele retratava como era a vida de um menino que não se adequava ao gênero masculino e a forma de agir frente às normas impostas pela sociedade androcêntrica. Ao exibir e discutir o filme com as professoras, Melo (2018) verificou o quanto as/os educadoras/es precisavam desconstruir as ideias que possuíam sobre gênero e o quanto precisavam repensá-las, inclusive desvinculando-as de questões relacionadas à homossexualidade.

Segundo o pesquisador, ao analisar as falas das professoras, foi observado que os sentidos mais recorrentes em torno do tema infância, gênero e sexualidade foram:

> [...] o estranhamento dos corpos infantis que escapam de uma identidade binária de gênero, a necessidade de vigiar, prever e categorizar esses corpos

> por meio da validação da ciência e a associação da sexualidade com perigos, riscos e patologias (MELO, 2018, p. 46).

O autor notou, por parte das participantes, a preocupação em "consertar" o corpo das crianças cujos comportamentos não estejam alinhados ao sexo inscrito no corpo do nascimento, bem como a busca por aparatos discursivos, sobretudo os fornecidos pela ciência, que balizassem a previsibilidade da manifestação de uma identidade no futuro e legitimassem a sua categorização conforme o que é estabelecido como norma. Ou seja, as professoras queriam saber se há explicações científicas para a homossexualidade e para transtorno de gênero, com isso elas poderiam agir para prevenir e "curar" o "traço" identificado como anômalo, ajudando a família e a criança.

Melo (2018) concluiu ser importante e necessário o debate, nas escolas, sobre as questões de gênero e sexualidade junto às crianças, aos/às adolescentes e aos/às professores/as, mesmo diante do cenário atual em que movimentos religiosos e políticos têm expurgado ou tentado retirar esse debate do cenário educativo, a ponto de promoverem a retirada da palavra "gênero" dos planos educacionais em âmbito nacional, estadual e municipal.

4.3 Pesquisas/trabalhos que discutem sexualidade na Educação Infantil

Os três trabalhos que discutem Sexualidade na Educação Infantil se propuseram a discutir somente a sexualidade infantil e, embora percebam a sua correlação com o gênero, não se preocuparam com esta análise de forma aprofundada. Dois se pautaram nas hipóteses das crianças sobre a sexualidade humana e em suas vivências na construção dessa sexualidade e um se propôs a investigar as pesquisas acadêmicas sobre sexualidade infantil que tivessem a psicanálise como referencial teórico.

Cláudia Andrade (ANDRADE, 1995) realizou uma investigação com crianças pré-escolares e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, buscando compreender a complexidade do corpo sexuado, a fim de fazer emergir pela fala de meninos e meninas as representações infantis sobre a vida intrauterina, sobre seu corpo e sobre os papéis de gênero e observando o trabalho pedagógico relacionado às questões de sexualidade. Seu objetivo foi analisar as ideias infantis sobre a sexualidade, apresentando o que as crianças diziam, explicitavam ou ocultavam, revelando o contexto sócio-histórico em que viviam. Ela constatou que as crianças de idade pré-escolar apresentavam crenças repletas de fantasia a respeito de como o bebê se alimenta dentro da barriga de sua mãe,

por meio de canos, tubos ou um cordão ligado ao umbigo ou ao pênis do bebê. Segundo a autora, para a maioria destas crianças, de idade entre cinco e seis anos, o bebê não se alimentava na barriga da mãe porque ele passava o tempo brincando ou, quando se alimentava, o fazia pela boca, ingerindo o mesmo alimento de sua mãe. Ainda afirmaram que o bebê não crescia enquanto estava na barriga, ficava esperando nascer, para começar a crescer.

A pesquisadora pautou-se na teoria piagetiana de desenvolvimento cognitivo para explicar que as respostas das crianças correspondiam à estrutura cognitiva centrada nos estágios de desenvolvimento. Ela apontou a necessidade da intervenção das pessoas adultas para que a crianças pudessem transformar uma crença espontânea em um conceito elaborado. Sua investigação tinha por base os estudos de Véronique Jagstaid (1987), que realizou pesquisa semelhante na França, que se fundamentou na psicanálise e na teoria piagetiana, observando as concepções que as crianças tinham sobre a fecundação, o nascimento e a vida intra-uterina.

Para Andrade (1995), as crianças p se mostraram como sujeitos cognoscentes, que ao longo de seu desenvolvimento, na interação com o meio social e cultural, vão construindo seu corpo sexuado: sua relação com o seu próprio corpo, as descobertas sobre as diferenças, sobre os papéis de gênero e suas crenças. Os desenhos feitos pelas crianças demonstravam as impressões que elas tinham quanto a vestir-se ou não com a roupa do sexo oposto e os sentimentos que elas tinham sobre o próprio corpo, sendo interessante ressaltar que o rosto, o pênis, a vulva e o seio causavam vergonha para as crianças. Foi percebido que os discursos infantis eram oriundos de ideias religiosas, acerca de um Deus, que criou e comanda tudo, na visão/fala das crianças.

Foi concluído para a construção do corpo sexuado, assentado em valores sociais e construções de princípios morais universais e, diante desta perspectiva, a escola tinha um papel primordial nas discussões, questionamentos e vivências. Para a autora, a construção da sexualidade das crianças sofria influências da família, da religião, da escola e ou dos meios de comunicação que pressionavam e o moldavam para adaptá-las (crianças, sexualidades e identidades) aos padrões de comportamento impostos pela sociedade. Foi ressaltada ainda a inter-relação entre o biológico e o cultural, percebida como um componente que desempenhava a função de adaptar o sujeito à sociedade.

O estudo de Darci Motta (MOTTA, 2017) buscou identificar os "desconfortos" que as professoras de Educação Infantil de quatro instituições da Rede Municipal de Educação de Contagem-MG sentiam em torno da sexualidade das crianças e como

agiam diante deles. Para isso, foram realizadas entrevistas semi estruturadas com dez professoras. Após as entrevista, foi observado que em relação à sexualidade eram adotados os seguintes procedimentos: não falar de sexualidade com as crianças; se tiver que falar, deve-se falar pedagogicamente e preocupar-se com o "gesto gay". "Gesto gay" foi termo utilizado para caracterizar gestos e práticas considerados do sexo oposto. Cabendo aqui um adendo nosso acerca da necessidade de discussão dos conceitos de "gay" e de transgênero, sendo este último, nem mencionado em sua investigação.

Além das questões relacionadas à sexualidade da criança, as professoras apresentaram medo das famílias no que diz respeito a um trabalho com gênero e sexualidade no currículo escolar, representado sob três formas: no temor de confrontar a moral e a religião das famílias das crianças, no receio de que a família possa punir a criança desnecessária ou desmedidamente e, sob a forma de desconfiança, já que as professoras desconfiavam que as manifestações de sexualidade das crianças na escola pudessem ser reflexo do que elas vivenciavam em casa, presenciando as relações sexuais dos pais/mães ou responsáveis e/ou assistindo filme "adultos" quando estavam na companhia deles/as. Essa ideia era reforçada pelo fato de que algumas professoras consideravam a Educação Infantil como a idade da "inocência", pensamento que apareceu em frases das professoras que caracterizavam as crianças como "inocentes e puras".

De acordo com Motta (2017), pelo discurso das professoras, as famílias de maneira direta ou silenciosa, as proibiam de discutir sexualidade com as crianças, mostrando que, se o fizessem, as professoras estariam extrapolando seus limites e violando o direito e a individualidade da família. Somando-se a isso, havia o receio de que o trabalho com a sexualidade pudesse ser judicializado, um fenômeno recente que faz com que professores/as, diretores/as e coordenadores/as pedagógicos/as temam serem processados/as caso trabalhem assuntos relacionados à sexualidade das crianças. Esse receio, conforme citado na dissertação, está relacionado ao movimento "Escola sem Partido".

Ficou claro, pelas entrevistas, que as professoras pareciam acreditar que havia condutas de meninos e de meninas, isto é, meninas são de um certo jeito e, meninos, são de outro. Contudo, diziam agir com naturalidade, respeitando a diversidade e todos os gostos das crianças e, por isso, não separavam brinquedos ou brincadeiras de meninos e de meninas, nem cores para meninos e para meninas, como também não utilizavam filas separadas para meninos e meninas.

Como as questões de gênero e sexualidade não se calam, sobretudo na Educação Infantil, as professoras falaram que precisavam agir quando as crianças demonstravam que “gostavam” de alguém do mesmo sexo ou se comportavam conforme o sexo biológico oposto. Nesses momentos, as professoras realmente se viam desesperadas, num movimento que Motta (2017) chamou de “o desconforto com o ‘gesto gay’”, que fazia com que as professoras se mostrassem mais exaltadas.

Nas entrevistas, foi percebido que as professoras distinguiam e separavam condição homossexual de atos homossexuais. “A condição homossexual dizia respeito a essas pessoas que viviam a homossexualidade e às quais, mesmo sem concordar, a sociedade deve respeitar e manter no convívio social. No caso das crianças, como não se podia afirmar a condição homossexual delas” (MOTTA, 2017, p. 97). Já aos atos homossexuais, diziam respeito “à prática efetiva da homossexualidade, que não se comprovava em relação às crianças, contudo, a ‘prova’ surgia pela recorrência do ‘gesto gay’, principalmente dos meninos” (MOTTA, 2007, p. 97).

Frente a essas atitudes das crianças em relação à sexualidade, as professoras ficavam encurraladas entre o discurso politicamente correto (o da diversidade) e o desconforto que sentiam perante tais “gestos”. Assim, elas não arriscavam assumir uma posição em relação à sexualidade (ou a uma suposta homossexualidade) das crianças; adotavam posturas contraditórias, evasivas, cuidadosas, enfim, mediam os riscos à medida que as circunstâncias se apresentam. Motta (2017) mostrou que as professoras não conseguiam trabalhar a temática da sexualidade com as crianças, optavam por silenciar-se ou fingir que não viam as necessidades delas, inclusive deixando que um menino que demonstrava gostar de objetos femininos e cor rosa fosse violentado psicologicamente por um tio, que dizia que se ele fosse gay, não sustentaria mais ele (o menino) e a avó.

Alexsandro Caitano (CAITANO, 2018) se propôs investigar o que dizem os trabalhos acadêmicos sobre sexualidade, vinculados à Educação Infantil, que têm referencial na Psicanálise e, para tal, realizou revisão bibliográfica em trabalhos acadêmicos levantados nas bases de dados Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD); na ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação e no SciELO Brasil – Scientific Electronic Library Online, sem recorte temporal. Em sua pesquisa foram encontrados dez trabalhos entre teses e dissertações, contudo, ao analisar resumo e introdução, se verificou que apenas quatro dissertações

atendiam aos critérios estabelecidos: discutir a sexualidade da criança na Educação Infantil e indicar no resumo e na introdução pautarem-se na teoria psicanalítica.

A partir da leitura dos quatro trabalhos, Caitano (2018) constatou que a sexualidade infantil estava relacionada à educação. Dos quatro trabalhos analisados, três se propuseram a coletar os dados a partir da escuta de profissionais da Educação Infantil. Segundo o autor, verificou-se que a angústia e o mal-estar das/os profissionais eram evidentes com relação à sexualidade infantil. Os estudos mostraram que a sexualidade da criança era tomada pelas/os profissionais como alvo de constantes investidas de repressão, controle e vigilância.

De acordo com o pesquisador, para que a educação atingisse o fim de interditar a "desmedida satisfação pulsional", significar e oferecer outras possibilidades no que diz respeito à sexualidade infantil, seria preciso fazer a palavra (sexualidade) circular nessa relação entre o adulto e a criança, o professorado e o alunado. Isso parecia não estar ainda tão claro no funcionamento das instituições de Educação Infantil, provavelmente porque a sexualidade infantil ainda era negada. Segundo o autor, a própria sexualidade das/os educadoras/es precisava ser interpelada e entendida, bem como a sua formação, que precisava ir além da fala informativa, para acontecer como uma experiência que possibilitasse um reposicionamento em relação ao (não) saber sexual.

De acordo com o autor, para desenvolver o trabalho com a sexualidade infantil as instituições educativas precisavam estar pautadas em um referencial teórico que lhes oferecesse suporte para suas ações. Uma conclusão indicada em um dos estudos elencados diz respeito ao fato das/os educadoras/es alegarem não trabalhar com a sexualidade infantil por falta de capacitação e por fragilidade das teorias pedagógicas. Diante disso, ficou claro que a sexualidade nas instituições de Educação Infantil assumia o lugar daquilo que num primeiro momento incomodava, que remetia as/os profissionais à sua própria sexualidade, em consequência, despertava atos de manejo para silenciar, ocultar, negar, vigiar e controlar. Ou seja, o pesquisador explicou, a partir do seu olhar psicanalítico, o motivo pelo qual o trabalho com a sexualidade infantil não ocorria.

Caitano (2018) afirmou que os/as educadores/as possuíam a função de vigilantes repressoras/es da sexualidade infantil, julgando comportamentos como detentoras/es de uma verdade excludente sobre a sexualidade. Assim, controlavam os corpos das crianças, admitindo ou reprimindo seus atos, impedindo a pronúncia de termos como os nomes dos órgãos sexuais. Conforme observou, a educação devia considerar a criança

como um ser sexuado, em exercício da sexualidade, que pode transitar pelas brincadeiras culturalmente definidas para ambos os sexos e que a educação devia propor para a criança a formação de valores pela via do exercício da sexualidade, não permanecendo centrada no exercício do poder e da repressão.

Caitano (2018) constatou que havia docentes que advogavam para que profissionais da saúde assumissem a prática pedagógica da sexualidade infantil, em nome de uma neutralidade política do/a educador/a. Entretanto, ele relembrou que o exercício da profissão de educador/a infantil não pode ser politicamente neutro. Partidariamente neutro sim, mas politicamente não, pois essa suposta neutralidade castra o/a profissional na autonomia de uma ação educativa pautada numa reflexão e criticidade tão necessárias à sua prática.

4.4 Pesquisas/trabalhos que discutem literatura infantil, sexualidade e gênero na Educação Infantil

As cinco pesquisas que se dispuseram a discutir literatura infantil, sexualidade e gênero trouxeram análises de obras que romperam ou não com os padrões estabelecidos para gênero masculino e feminino, para a sexualidade heteronormativa e para discussão de preconceitos sexual, de gênero, de raça, de etnia. Além da apresentação e análise das obras, os pesquisadores procuraram mostrar a importância desse trabalho com a literatura infantil iniciar na Educação Infantil, bem como, da necessidade de uma formação para as/os profissionais da educação sobre a temática na graduação, inclusive apontando para a necessidade de essa temática compor parte da grade curricular, uma vez que os profissionais disseram que tiveram contato com o assunto em cursos de formação continuada e, que quando houve essa discussão na graduação, foi no interior de alguma disciplina.

A partir da leitura dos trabalhos que discutiam gênero e sexualidade na literatura infantil ficou patente o quanto à utilização de livros literários é um recurso importante no processo de ensino e aprendizagem com crianças, principalmente com crianças pequenas, porque lida com a imaginação e com uma linguagem simbólica e metafórica, e o quanto esse importante recurso pode ser utilizado para a divulgação e manutenção de padrões de identidade de gênero e sexual ou para o questionamento desses padrões, com apresentação de outras formas de viver e construir as identidades de gênero, assim como para a discussão de relações desiguais entre os sexos e os gêneros.

Outra questão que apareceu nos trabalhos foi que as crianças estavam construindo as suas identidades a partir de suas vivências e leituras de mundo, que algumas vezes subvertiam e questionavam o que estava posto, mas na grande maioria das vezes reproduziam os padrões estabelecidos da sociedade, daí a importância de um/a professor/a realizar a mediação no ambiente educativo, já que educação é prática social, portanto, não ocorre só na instituição educacional.

Evelize Tavares (TAVARES, 2009) propôs à análise de livros de literatura infantil presentes na escola a partir de uma perspectiva foucaultiana de resistência. Para tal intento, utilizou livros que tivessem personagens que rompessem com a representação do masculino e do feminino, dentro da lógica dicotômica e da sexualidade tida como hegemônica. Evidenciou o caráter social e histórico dessas construções e discutiu a possibilidade de que o contato com o conteúdo de tais obras pudesse oferecer uma experiência formativa para a criança, no que dizia respeito à compreensão do caráter histórico e social das questões de gênero e sexualidade.

A autora realizou questionamentos sobre a "naturalidade com que se revestiam socialmente as questões de gênero e sexualidade, procurando desestabilizar a fixidez e imutabilidade de algumas certezas" (TAVARES, 2009, p. 7), a partir das contribuições dos estudos feministas e dos estudos culturais, assim como pela proposta de análise do discurso. Para ela, uma história infantil poderia permitir o contato da criança com modelos que não compartilhassem do objetivo de normalizar a conduta de meninas e meninos, disseminando características excludentes, mas que valorizassem a pluralidade como mote para a construção de suas identidades.

No processo de seleção das obras foram definidas como categorias de análise:

> o empoderamento e a ocupação do espaço público pela mulher, a maternidade e a função de cuidados com os filhos, o sexismo, a homofobia, a generificação dos artefatos culturais, a diferença e a desigualdade entre homens e mulheres, o cruzamento das questões de gênero com questões de raça e classe (TAVARES, 2009, p. 9).

Para a seleção das obras, foi realizada uma seleção em cerca de trezentos livros de literatura infantil, encontrados em cinco bibliotecas de escolas da rede pública e privada da cidade de Curitiba, sendo selecionados treze títulos, que correspondiam aos critérios de escolha porque continham elementos da questão da pesquisa e serviam como objeto de estudo. Os treze livros selecionados para análise foram: Mudanças no Galinheiro Mudam as Coisas por Inteiro (Silvia Orthof), Se as coisas fossem mães

(Silvia Orthof), Teresinha e Gabriela (Ruth Rocha), Príncipes e Princesas, Sapos e Lagartos (Flávio de Souza), O Gato que Gostava de Cenoura (Rubem Alves), É Proibido Miar (Pedro Bandeira), Faca sem Ponta, Galinha sem Pé (Ruth Rocha), Bisa Bia, Bisa Bel (Ana Maria Machado), Pena de Pato e de Tico-Tico (Ana Maria Machado), A Moça Tecelã (Marina Colassanti), Procurando Firme (Ruth Rocha), O Reizinho Mandão (Ruth Rocha) e Menina Bonita do Laço de Fita (Ana Maria Machado).

Após análise das obras literárias, Tavares (2009) afirmou que elas rompiam com a representação dicotômica e binária do feminino e do masculino, uma vez que a maioria dos livros infantis que circulam nas salas de aula e bibliotecas das escolas, representa as personagens femininas e masculinas dentro da ideia naturalizada da oposição binária e de uma sexualidade hegemônica, promovendo certa dificuldade para que a criança identificasse, diretamente no contato com esse artefato cultural, um número significativo de múltiplas identidades. Assim, segundo a autora, era difícil que a criança conseguisse, na escolha aleatória de um livro para ler, deparar-se com obras que permitisse visualizar perfis alternativos que representem a desconstrução de padrões antagônicos para a feminilidade e a masculinidade e, hegemônicos para a sexualidade, todavia, foi identificado nos livros um potencial de resistência àquilo que era imposto.

Embora em número bastante reduzido em relação ao número de livros lidos foi constatado que existiam obras infantis que podiam ser entendidas como representações alternativas aos modelos binários para a construção do feminino e do masculino, e aos modelos hegemônicos para a sexualidade. Entretanto, ela considerou que as diferentes leituras que uma determinada obra pudesse suscitar em seus leitores, dependiam de uma mediação que possibilitasse a reflexão sobre as questões abordadas, gerando um processo de questionamento das verdades naturalizadas socialmente. Para que essa mediação de fato ocorresse, a pesquisadora defendeu uma "preparação de professoras e professores em relação aos estudos de gênero e da sexualidade, para que se efetivasse uma educação igualitária e não sexista" (TAVARES, 2009, p. 132).

Márcio de Oliveira (OLIVEIRA, 2013) se propôs analisar estereótipos relacionados ao gênero e à sexualidade encontrados em alguns livros de literatura infantil, a partir das vozes de dez professoras e dez coordenadoras de instituições de Educação Infantil do município de Maringá – PR. A investigação foi efetivada por meio de pesquisa bibliográfica, análise de livros de literatura infantil e questionários realizados com as profissionais. Os livros analisados por Oliveira (2013) foram: "Até as

princesas soltam pum" (BRENMAM, 2008), "A princesa sabichona" (COLE, 2004), "Menina brinca de boneca?" (RIBEIRO, 2011), "Ceci tem pipi?" (LENAIN, 2004), "Príncipe Cinderelo" (COLE, 2000), "Por que meninos têm pés grandes e meninas têm pés pequenos? (BRANCO, 2010). Também foram analisadas histórias infantis consideradas clássicas como: "A Bela e a fera", "Branca de neve e os sete anões" e "Cinderela" para realizar a contraposição dos padrões de gênero apresentados entre as histórias.

A partir dos questionários foi constatado que nem todas as professoras e coordenadoras conheciam as questões de gênero e sexualidade e que poucas conseguiam desenvolver algum trabalho relacionado às temáticas. Segundo ele, esse número diminui mais ainda, tendo em vista que muitas desenvolviam aulas "tradicionais" e, sem levar em conta, as mudanças da sociedade. Observou que as profissionais entrevistadas disseram conhecer livros que promoviam a discussão de questões envolvendo gênero e sexualidade, concluindo que era fundamental que os/as profissionais lessem, problematizem, discutissem tais materiais, para construir práticas não discriminatórias e repressivas.

A partir da análise de materiais se verificou que há possibilidades de se trabalhar com a temática do gênero e da sexualidade nas instituições educativas; contudo, dois dilemas se apresentaram para os/as profissionais: formação e prática docente, uma vez que faltava aos/às professores/as conhecimento sobre as temáticas e habilidades para que conseguissem realizar trabalhos e para colocar em prática problematizações relacionadas à temática. Isso foi observado, por meio das vozes das profissionais, em que tanto as professoras, quanto as coordenadoras, ainda não se apresentavam preparadas pedagogicamente para as discussões acerca de gênero e sexualidades nas escolas de Educação Infantil, utilizando a literatura infantil. Além desse aspecto, foi possível notar que há vários materiais utilizados nas instituições escolares, dentre eles, os livros literários, que apresentam formas de padronização relacionadas à etnia, à sexualidade, ao gênero, à classe, ao corpo humano, e que o caminho de (des)construção de estereótipos é algo árduo, que leva tempo, é trabalhoso, no entanto, necessário, preciso e urgente (OLIVEIRA, 2013).

Amaury Veras Neto (VERAS NETO, 2015) propôs analisar o discurso de gênero e sexualidade presentes nos livros de literatura infantil sugeridos pela Coleção "Explorando o Ensino: Literatura". Levou em consideração o contexto das mudanças curriculares ocorridas nos anos 1990, a partir da publicação dos Parâmetros Curriculares

Nacionais (PCNs), das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e da inclusão de temas transversais como Orientação sexual nesses documentos. O autor salientou que o objeto teórico era o discurso dos textos analisados.

O pesquisador optou por realizar análise do discurso e a dividiu em dois blocos. O primeiro bloco inclui os documentos sobre política educacional: Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2010), Parâmetros Curriculares Nacionais volumes III e IV (1998), Coleção Explorando o Ensino: Literatura (BRASIL, 2010), enunciados de sites de movimentos sociais e o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014). Para análise do segundo bloco foram observados os conceitos sobre o gênero e sexualidade no conjunto de livros de literatura infantil indicados pela Coleção "Explorando o Ensino: Literatura", representados pelas obras: "Tem gente", "Para que serve uma barriga tão grande?", "O Menino Nito", "Emmanuela" e "Amor de ganso".

Veras Neto (2015) afirmou que a literatura era lugar de enunciação de discursos e, nesse sentido, ela tinha potência para que os seus discursos penetrassem forte e profundamente na constituição dos sujeitos, sem que percebessem, o que muitos discursos realmente queriam dizer, construindo os gostos e sentimentos. O autor assinalou à existência de um nicho editorial de confecção de livros infantis com a temática de gênero e sexualidade. Segundo ele, um levantamento realizado por Constantina Xavier Filha (2011) constatou mais de 1.000 livros de literatura infantil publicados no Brasil, desde a década de 1960 até os dias atuais, com essa temática e que ao longo dos anos vários foram adotados por programas nacionais de compra de livros (VERAS NETO, 2015).

Na visão do pesquisador para ser discutir sexualidade e gênero na escola era necessário ter "delicadeza", confirmada pelo fato de não se aplicar uma linguagem direta quando esta era destinada ao público infantil no meio escolar. E mais: a literatura infantil apareceu como uma possível solução para isso; pois esta possuía uma linguagem metafórica. O autor concluiu que nos livros analisados, o discurso de gênero e sexualidade tinha a função enunciativa de transmissão de valores, de respeito à família, de maternidade (feliz), de modelos de identidades de sujeito masculino e feminino, com evidência da representação da mulher e de seu papel no contexto de uma sociedade patriarcal, como mãe e cuidadora da casa e dos filhos; enquanto que a posição de sujeito masculino estava associada à de provedor da subsistência e da segurança da família nuclear.

A investigação de Cristiane Lucifora (LUCIFORA, 2017) foi realizada com um grupo de oito professoras e um professor que trabalhavam na Educação Infantil, com crianças de zero a cinco anos de idade, da rede municipal de ensino em uma cidade do interior de São Paulo, tendo como objetivo identificar como ocorria o trabalho com os Contos de Fadas ou Contos Maravilhosos na prática pedagógica destes profissionais, observando e identificando se estes contos caminhavam na direção da ruptura com os conteúdos ideológicos de gênero ou se tinham sido utilizados para sua reprodução e manutenção.

A pesquisadora utilizou como instrumento metodológico um questionário com perguntas abertas baseado nos pressupostos teóricos de Pierre Bourdieu. Ela verificou que a reprodução das desigualdades estava relacionada com os mecanismos formadores de tais professores, seja no âmbito de seu contato com os contos de fada/maravilhosos em sua formação identitária com familiares e escolarização ou em sua formação profissional. Os contos de fadas/maravilhosos, assumidos no estudo a partir de uma perspectiva histórico-cultural, foram tratados como um artefato cultural passível de mudança ao longo da história e, assim sendo, como um instrumento reprodutor de ideologias presentes na cultura ocidental.

A partir das respostas aos questionários, Lucifora (2017, p. 151) afirmou que todas as participantes e o participante escreveram que utilizavam os contos de fadas em sua prática pedagógica e que os “consideravam importantes para que as crianças tivessem estímulos na leitura e escrita, assim como os utilizavam para auxiliar as crianças a refletirem sobre seus conflitos internos”. As profissionais e o profissional teceram alguma crítica às ideologias presentes nos contos, mas assumiram que mesmo diante destas, estes contos eram selecionados para o trabalho. Alguns disseram ser necessário um cuidado na hora de desenvolver o trabalho para que não se reforçassem as desigualdades; outros que incorporavam no trabalho tais contos com a problematização do conteúdo, fazendo com que elas interagissem o conteúdo com suas vivências.

Segundo a autora, os participantes disseram se sentir preparados para trabalhar com a temática da diversidade e que essas questões fazem parte do desenvolvimento humano, assim como as de gênero. Contudo, houve uma professora disse não achar necessidade realizar um trabalho em separado sobre o gênero, porque ao trabalhar com a diversidade estaria se trabalhando com o gênero. Apenas uma professora trouxe problematizações sobre o alcance do poder na ação pedagógica e na seleção curricular.

Essa mesma professora lembrou que os contos de fada trazem relações desiguais entre os sujeitos que precisam ser questionadas.

Lucifora (2017) afirmou que o/as participante/s, independente da formação inicial, contaram não ter tido em seus cursos disciplinas que discutissem a realidade desigual de gênero e a importância de se desconstruir tal desigualdade no contexto escolar. A maioria disse se sentir preparada para trabalhar com a temática de gênero e da diversidade, embora não tenham conseguido relatar como desenvolveria esse trabalho. Ficou demonstrado, pelas falas dos sujeitos, que eles reproduziam a desigualdade em função de uma naturalização dos conhecimentos e instrumentos inseridos nos conteúdos escolares, trabalhando com "os contos mesmo sabendo que podem conter conteúdo sexista, porque reproduzem no seio do currículo as aprendizagens que moldaram seus *habitus*" (LUCIFORA, 2017, p. 154).

Nathalia Gabriel (GABRIEL, 2018) iniciou a apresentação de sua pesquisa lembrando que seu estudo estava inserido em um contexto político, cultural e social marcado pela censura e pela perda de direitos, lembrando o caso da retirada do termo "gênero" do Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014-2024. Nesse caso, os setores conservadores alegaram que tal temática deturparia os conceitos de homem e de mulher e destruiria o modelo da família tradicional.

Diante desse contexto, a autora investigou, sob a ótica das crianças, os significados de gênero presentes nos livros de literatura infantil que têm príncipes e princesas e problematizou as implicações políticas, sociais, culturais e educacionais relacionadas ao conceito de gênero. Ela averiguou a construção e a desconstrução dos estereótipos de gênero nos contos clássicos da Cinderela e Branca de Neve, assim como versões "subversivas" dos mesmos contos. Para a investigação, foram realizadas entrevistas com vinte e quatro crianças de três anos a cinco anos, sendo onze meninas e treze meninos, numa instituição de Educação Infantil de classe média e média alta de Guarulhos – SP, além da análise de desenhos feitos pelas crianças.

Para a realização da pesquisa de campo foi realizado mapeamento sobre os conhecimentos das crianças. Após essa etapa, ela iniciou o processo contação de histórias com o conto clássico: "Cinderela, a gata Borralheira" e, depois contou um conto subversivo: "O príncipe Cinderelo". Numa etapa seguinte, contou o conto clássico: "A Branca de neve e os sete anões" e outro subversivo: "A Branca de neve e os 77 anões"; por último, contou o livro "Cinderela mudou de ideia".

A intenção nessa etapa era discutir as histórias, observando quais eram as representações de príncipes e princesas que as crianças possuíam, quais personagens conheciam, identificando as concepções de gênero que as crianças estavam construindo. Gabriel (2018) ressaltou que "as histórias de príncipes e princesas contadas para as crianças participantes da pesquisa possibilitaram discussões sobre estereótipo de homem e mulher, corporeidade e beleza, casamento, sexualidade e divisão do trabalho doméstico" (p. 87).

Diante dos dados coletados, foi percebido que as crianças (re)conheciam os estereótipos de gênero, os comportamentos pré-determinados para meninas/ mulheres/ princesas e para meninos/homens/príncipes, além de terem os padrões de beleza bem internalizados. Segundo ela, "as histórias de príncipes e princesas contadas para as crianças possibilitaram discussões sobre estereótipo de homem e mulher, corporeidade e beleza, casamento, sexualidade e divisão do trabalho doméstico" (GABRIEL, 2018, p. 82). Na análise das discussões com as crianças, foi possível perceber que "meninos não conhecem os príncipes", ao menos não sabem nomeá-los e por isso disseram que não os conheciam. Contudo, há "estereótipos de gênero" construídos sobre eles, uma vez que mesmo não conhecendo os príncipes, todas as crianças (meninas e meninos) sabiam o que deve/pode se esperar deles. Também se constatou que as crianças estavam construindo e assimilando padrões de beleza relacionados aos de "princesas", fato observado na conversa sobre a corporeidade e aparência física.

Gabriel (2018) afirmou que as crianças possuíam uma visão sobre a divisão do trabalho doméstico, tanto que se mostraram indignados quando apenas um personagem era responsável pela organização do lar ao invés de haver uma divisão de tarefas (Cinderela). As crianças mostraram ainda, nos seus desenhos e falas que se interessavam por questões como amor, liberdade, amizade, namoro, casamento e admitiam outras ideias e possibilidades para o "felizes para sempre", que nem sempre representavam o final real da história contada.

Para a estudiosa, as crianças eram subversivas e transgressoras, estavam abertas a novas ideias e à diversidade presente nas relações e no mundo que as cercavam. Meninas e meninos ao (re)inventarem outros finais para histórias clássicas, revelaram que estavam atentas/os, críticas/os, inovadoras/es, pensando no bem estar do outro e demonstrando vontade de conversar sobre tais questões, com ideias inovadoras.

A pesquisa revelou necessidade de estudos que aprofundem a presença da questão étnico-racial na literatura infantil, já que as princesas conhecidas e citadas pelas

crianças eram brancas. Ela revelou ainda, que há poucos livros de literatura com princesas/príncipes negras/os e, mesmo os que buscam romper com as questões étnico-raciais, como o caso do livro “Pretinha de neve e os sete gigantes”, retrocediam muito em relação ao conceito de gênero e carregava preconceito racial, mostrando que a interlocução entre gênero e raça, nos estudos sobre literatura infantil possuía uma lacuna.

4.5 Pesquisas/trabalhos que discutem corpo e gênero na Educação Infantil

Nos dois trabalhos apresentados nesta análise percebe-se que embora as autoras tenham se proposto a discutir a relação “do corpo e do gênero na Educação Infantil”, os dois trabalhos centram-se muito nas questões relacionadas ao gênero e, menos nas do corpo. Percebe-se na observação das crianças que elas criaram/criam mecanismos de transgressão de regras, bem como regras próprias que apenas elas ou algumas delas conhecem e diente disso, as brincadeiras adquirem uma fluidez que ultrapassa o que foi/é proposto pela professora das turmas. Além disso, ficou claro que alguns preconceitos e estereótipos de beleza estão sendo reforçados pela instituição educativa por meio dos diferentes artefatos culturais oferecidos às crianças.

Gislene Souza (SOUZA, 2015) investigou as relações de gênero nos modos como as crianças interagem no contexto da Educação Infantil, tendo como base as questões relacionadas aos objetos e imagens que são significativos para as crianças e que circulam entre elas nos diferentes espaços e tempos da escola. A pesquisa foi desenvolvida em uma Escola Municipal de Educação Infantil matogrossense, tendo como participantes uma educadora e vinte crianças, sendo onze meninos e nove meninas, com idades entre cinco e seis anos, de classe social de baixa renda e variados pertencimentos étnicos.

Como metodologia, Souza (2015) utilizou a observação participante do cotidiano das crianças na instituição educativa, analisando as relações de gênero presentes nos modos como elas se relacionavam com seu corpo e o corpo do outro durante as brincadeiras, os diálogos e as escolhas dos objetos escolares e brinquedos. Para a autora, as crianças construíam suas relações a partir dos significados e das linguagens culturais que eram apropriados na/pela convivência com as outras crianças e com os adultos, trazendo-os para as suas brincadeiras e para as suas formas de comunicação. A estudiosa observou que por diversos momentos

> [...] as crianças tinham uma postura de resistência para se adequarem a algumas normas ou regras impostas pela professora. Essa postura evidenciava como meninos e meninas exploravam os espaços e situações. Resistir ao fazer uma atividade solicitada pela professora é uma forma das crianças transgredirem as regras no universo escolar (SOUZA, 2015, p. 69).

Ela verificou algo que ocorria frequentemente: nas atividades conduzidas e direcionadas pela professora havia pouca participação das crianças; contudo, no período próximo ao término da aula, nos últimos quinze minutos (durante a espera dos familiares), as crianças demonstravam sentirem-se livres para dialogar, utilizar brinquedos "trocados", trocar de lugares em que se sentavam e assumir outros papéis. Sobre os objetos e imagens que remetiam às questões de gênero foi observado que estes legitimavam a cultura do binarismo no espaço educacional ao disponibilizar a quantia exata de artefatos para o uso determinado das meninas e dos meninos, por exemplo: oito carrinhos numa sala com oito meninos e dez bonecas numa sala com dez meninas. Havia ainda materiais com cores demarcadas para uso dos meninos e das meninas. Fatos que fortaleciam e auxiliavam na perpetuação da cultura binária, bem como o silenciamento da instituição perante as questões de gênero, contribuíam para a desigualdade nas relações sociais, refletida nas formas de se relacionar com o outro, consolidando modos de viver a infância.

Souza (2015) observou que as relações de amizade eram atravessadas por questões de gênero. Esse fenômeno foi identificado por meio do episódio relativo à menina chegava atrasada todos os dias. Todas as crianças, meninas e meninos, ao chegarem à sala de atividades escolhiam seu lugar para se sentarem, sempre junto aos colegas de mesmo sexo e gênero, como esta menina chegava atrasada, só sobrava uma cadeira junto aos meninos e, por causa disso, ficava triste a aula toda, aguardando o horário da saída, pois no momento em que alguma criança ia embora, ela imediatamente se posicionava próxima das meninas, o que lhe dava prazer, como se fosse uma reintegração ao único grupo ao qual poderia pertencer. Também foi observado que nas atividades externas, essa mesma menina não tinha o aval das outras meninas para delas se aproximar, já que, na aula, estava sempre junto com os meninos. Assim, Souza (2015) concluiu que "a posição espacial e, ao mesmo tempo, social, ocupada pela menina na sala, funcionava como uma espécie de passaporte, que ela não possuía para pertencer ao grupo de meninas" (SOUZA, 2015, p. 45).

Com relação ao corpo, foi verificado que as crianças estabeleciam com o próprio corpo e o corpo do outro, uma separação entre meninos e meninas, consolidada por meio das roupas e dos acessórios. Ela concluiu que as feminidades e masculinidades eram (re)produzidas na instituição educativa, nas relações de gênero que ensinavam para as crianças os comportamentos padronizados socialmente, que repercutiam em seus modos de ser menino e menina.

Narda Jorosky (JOROSKY, 2016) propôs identificar e analisar os mecanismos socioculturais relacionados ao gênero, em que eram produzidas as diferenças, hierarquizações e subordinações nas relações entre meninos e meninas, tendo como metodologia a observação do contexto das ações, pronunciamentos e manifestações de meninos e meninas de quatro e cinco anos integrantes de uma Instituição de Educação Infantil no município de Ribeirão Claro – Paraná. Utilizou ainda um questionário para os pais e do uso de entrevistas semiestruturadas para professores e pais.

A investigação buscou identificar: as imagens corporais expressas em artefatos visuais presentes no ambiente educacional da instituição, averiguar o que as crianças falavam sobre o corpo e suas referências culturais de beleza de meninos e meninas, investigar suas concepções de feminidade e masculinidade, a partir da leitura que elas faziam das imagens do corpo que lhes foram apresentadas, analisar quais eram os significados e juízos que as crianças expressavam para o que era “corpo belo” e “corpo feio” e quais seus vínculos e/ou implicações em suas representações de gênero.

Foram observadas vinte crianças, sendo sete meninas e treze meninos, em diferentes momentos da rotina na instituição de Educação Infantil e verificou que havia um investimento sobre a educação dos corpos infantis por meio de sua vigilância e regulação. Segundo ela, tudo na rotina se relacionava a uma educação do corpo e, consequentemente, educação da sexualidade e do gênero. Isso foi percebido: na fila separada por gênero, nas placas das portas dos sanitários dos meninos (imagem de um príncipe) e das meninas (imagem de uma princesa), nos crachás colados nas carteiras das crianças com o objetivo de ajudá-las a escreverem seus nomes (sendo os dos meninos azuis ou verdes e os das meninas confeccionados na cor rosa com flores), nas lembrancinhas produzidas para meninos e meninas nas comemorações, na decoração do ambiente, nos materiais didáticos escolhidos para trabalhar com as crianças, nos livros de literatura infantil enviados para casa (quase sempre de contos de fada da Disney), além dos brinquedos disponibilizados.

Para Jorosky (2016), o discurso de “beleza da criança” estava associado ao da moralidade, ou seja, criança “bonita” não comete determinada ação, assim, o valor social da beleza aparecia, então, sob outra roupagem e fortemente associado às condutas qualificadas como “boas” e à moralidade.

Nesta pesquisa, foi observado que as crianças da Educação Infantil estavam a todo o momento experimentando, buscando prazeres, explorando, sendo movidas pela curiosidade. No espaço educativo as crianças estabeleciam relações entre meninos e meninas, interagiam ativamente, construindo relações sociais e culturais. Foi verificado que a escola não é neutra, ela participa da construção de identidades de gênero, pelas próprias relações da criança neste ambiente coletivo.

Segundo Jorosky (2016), o corpo era o elemento central das identidades das crianças e estas estavam em construção e modificação, como resultado de um processo dinâmico e em constante transformação, com um caráter múltiplo e plural, ficando claro que as crianças não são receptoras passivas de imposições externas, embora sejam “são envolvidas por elas”, ativamente “se envolvem com elas”, em situações cotidianas, de modo a reagir, responder, recusá-las, segundo suas, “maneiras e artes de fazer”. Elas mostraram isso à autora ao perceberem os corpos de diferentes formas, estando atentas a aspectos que não são observados pelos adultos e com uma sensibilidade que, aparentemente, foi perdida durante a vida. Foi percebido que “os corpos infantis são construídos e modificados pelas interpretações dos adultos e de outras crianças, fato que interferiam também na constituição de seus processos identitários” (JOROSKY, 2016, p. 145).

Observou-se que não era tão bem demarcado, para as crianças, o dualismo que predominava entre os adultos, do que se era “bonito ou feio”. Havia “uma fluidez e imprecisão em suas visões nesses dois aspectos, porque para elas, alguém podia ser bonito e feio ao mesmo tempo” (JOROSKY, 2016, p. 145). As crianças apresentavam gostos diversos, com referências não se restringiam aos aspectos físicos e nem aos padrões de beleza, isso foi verificado na atividade “Murais Bonito e Feio”, na qual elas não conseguiam separar, radicalmente, em categorias fixas. Isso significou que as crianças podiam estar menos aprisionadas pelos ordenamentos da cultura dominante e/ou que organizavam suas visões de mundo com diferentes parâmetros. Contudo, elas tinham assimilado alguns (pré)conceitos atuais relacionados ao corpo, ao gênero e à sexualidade como à homofobia, gordofobia e o racismo, observados nas falas de

algumas crianças de que o cabelo crespo e o corpo gordo são feios, estavam associados a ideia de sujeira e de pessoa preguiçosa.

A questão da homofobia foi observada numa briga entre dois meninos, onde um chamou o outro de “gay, viado”, e a professora interveio pedindo para que não xingasse o colega, ou seja, ser gay é um xingamento, uma ofensa, validado por um adulto. Com relação ao racismo, foi percebido que nos desenhos das crianças, as meninas sempre se desenham com cabelos grandes e lisos, mesmo as que possuíam cabelo crespo, não se desenhavam com o cabelo crespo, o que significava que não havia uma identificação com sua aparência. Sobre a gordofobia, houve a percepção de que uma menina não era chamada para brincar com as/os colegas, ao perceber que a menina estava sempre só, a professora foi verificar e descobriu que as crianças não queriam brincar com ela por ela ser gorda.

Ficou claro nas observações que as crianças separam as brincadeiras e os brinquedos por gênero e por sexo, contudo, quando queriam experimentar algo relacionado ao sexo oposto, sustentavam sua opção e utilizavam argumentos de que “na brincadeira pode tudo”. Assim, na brincadeira, menino podia passar esmalte ou brincar com esmalte, podia passar batom ou brilho labial, podia vestir fantasias que seriam para “meninas”. Ou seja, as crianças, quando queriam ou quando era do interesse delas, transgrediam as regras impostas, experimentando outras vivências possíveis em relação à sua identidade de gênero, vivências que estavam além dos estereótipos impostos pela sociedade e reproduzidos pela instituição educacional.

4.6 Pesquisas/trabalhos que discutem cantigas/músicas, sexualidade, gênero na Educação Infantil

Os trabalhos que discutem cantigas de roda, músicas, sexualidade, gênero na/para Educação Infantil trouxeram para nossa reflexão a forma como essas músicas e cantigas são utilizadas para educar e construir a identidade de gênero e sexual das crianças. Também questionaram sobre o conteúdo das letras dessas músicas e cantigas, bem como sobre a interpretação por parte das crianças e o trabalho desenvolvimento (ou não) pelas/os professoras/es a partir das letras.

O estudo de Marilea Vergili (VERGILI, 2016) apresentou uma pesquisa qualitativa, de análise de conteúdo de algumas cantigas de roda utilizadas no ambiente educacional, discutindo a presença de marcadores de gênero, sobretudo no que se refere

ao papel do homem e da mulher, como possíveis constituintes das identidades de gênero e sexual. Investigou, ainda, a potencialidade educacional e política dessas cantigas na construção dessas identidades para/com as crianças de quatro a seis anos. Para a realização da investigação, foram selecionadas algumas cantigas folclóricas – Pombinha Branca, A linda rosa juvenil, O cravo brigou com a rosa, Gatinha Parda, Samba Lelê, Fui no Tororó, Sapo cururu, A galinha pintadinha e o galo carijó que demarcavam lugares e papéis aos homens e as mulheres em nossa sociedade, em seu conteúdo.

Após a seleção das cantigas, a autora seguiu as etapas da análise de conteúdo: "pré-análise, exploração do material, definição da unidade de registro e unidade de contexto, também chamada de unidade significativa, categorização, inferência, descrição e interpretação" (VERGILI, 2016, p. 49). Para a realização dessas etapas utilizou-se as aulas de musicalização com as crianças de quatro e cinco anos de uma instituição particular de Educação Infantil e com crianças de seis anos (1º ano do Ensino Fundamental) numa instituição mantida pela iniciativa privada, em que a pesquisadora atuava como professora.

As cantigas foram analisadas e concluiu-se que elas denotam a figura de mulheres submissas, que se preparam para serem donas de casa: "lavando roupas", "fazendo rendas pro casamento" e infere-se que uma das maiores preocupações femininas seria "arranjar um casamento". Apareceu também a figura da "mulher-princesa" que está à espera de um "príncipe encantado", um "homem-salvador" que a fará feliz, ou seja, ela só encontrará a felicidade a partir do momento que se casar com um homem e constituir família, completando o ciclo "e foram felizes para sempre".

A mulher negra possui e carrega um estereótipo, que pela época da cantiga "Samba Lelê", seria uma mulher, negra (preta) e escrava, que "precisa de umas dezoito lambadas", ou seja, seria castigada por estar "doente, com a cabeça quebrada". Além disso, na cantiga "Lelê" tinha que mostrar "como é que se namora, como se casa, como se cozinha". Isso significa que se a mulher, no caso "mulata" (conforme a letra da música), soubesse cozinhar, namorar, poderia ser escolhida para casamento, passando a ideia de que era necessário e importante demonstrar uma boa conduta para obterem a atenção de um homem.

Outra personagem feminina interessante que aparece nas cantigas era a da bruxa, apontada quase sempre como uma mulher velha, feia e má que fazia feitiçarias por inveja. Pelos estudos da pesquisadora, antigamente a mulher considerada bruxa ou feiticeira era aquela que ia contra as regras patriarcais. Eram mulheres que ajudavam

outras mulheres na conquista de seus amores ou de seus companheiros, em épocas que apenas ao homem era permitido a busca por prazeres com outras mulheres que não fossem suas esposas. Outro detalhe é que raramente se vê bruxo, essa figura de homem velho, feio e mal, aparece muito pouco, geralmente, o bruxo é um sábio.

Na cantiga "A galinha pintadinha e o galo carijó" infere-se a ideia de homem-insensível, que não se importa com a mulher, uma vez que a "galinha ficou doente, e o galo nem ligou, os filhinhos da galinha foram atrás do seu doutor". É dado ao homem o direito de brigar com a fêmea em público e não o contrário, além disso, o homem vem sempre em primeiro lugar conforme a cantiga "O cravo brigou com a rosa", onde "o cravo saiu ferido e a rosa despedaçada". Por quê? Porque os dois se agrediram, porém o cravo ficou ferido; a rosa, apenas, despedaçada. Parece que a maior vítima foi o cravo. "O cravo ficou doente, a rosa foi visitar, ele teve um desmaio, ela pôs-se a chorar". O homem desmaiar não tem problema, principalmente, por ser uma questão de saúde, fisiológica, mas quem chora é a rosa, porque chorar é uma demonstração de sensibilidade e fragilidade, característica feminina.

Vergili (2016) esclareceu que para trabalhar a canção "a linda rosa juvenil" foi proposto que as crianças fizessem encenações em cada parte da música, dividindo as crianças em dois grupos de meninas, em que um grupo seria a 'linda rosa juvenil' e o outro grupo a 'bruxa má' (depois trocaríamos os grupos); e dois grupos de meninos, em que um grupo seria o 'tempo' e o outro grupo o 'belo rei'. Nesta canção, com a turma do Ensino Fundamental, as vinte crianças foram divididas em dois grupos de meninas, em que um grupo seria a 'linda rosa juvenil' e o outro grupo a 'bruxa má' (depois os grupos de meninos e meninas seriam trocados); e dois grupos de meninos, em que um grupo seria o 'tempo' e o outro grupo o 'belo rei'. Certo dia, um menino propôs que queria ser 'a rosa'. Para surpresa da pesquisadora, os outros meninos da mesma turma, que ela caracteriza como "escola de classe social baixa", aceitaram ser a 'rosa', porque ela tinha mais destaque na encenação e, consequentemente, o outro grupo de meninos aceitou ser a 'bruxa má'. E as meninas foram o 'rei' e o 'tempo'. Nesse momento, as crianças transgrediram as barreiras que lhes foram impostas, rompendo de maneira espontânea e natural sem nenhum constrangimento os limites de gênero. Mas, foi acordado que aquela situação ficaria entre as crianças e ela.

Ao encenar a mesma música com as crianças de quatro e cinco anos da Educação Infantil numa instituição particular, a autora percebeu que os meninos queriam o maior destaque na encenação, porém não queriam ser chamados de 'rosa',

mas aceitaram alterar a letra da música mantendo a mesma melodia. Assim, trocaram o nome ‘rosa juvenil’ por ‘cravo juvenil’, ‘a bruxa má’ por ‘bruxo mal’, ‘o belo rei’ pela ‘bela rainha’. Segundo Vergili (2016, p. 72), musicalmente perdeu-se um pouco da estética, mas a adaptação da letra trouxe desenvoltura e naturalidade para as encenações de meninos e meninas. Para ela ficou subentendido que “há certa rejeição às trocas de papéis pelas crianças de nível social mais elevado, principalmente pelos meninos”.

Foi percebido que as crianças respeitavam e gostavam de discutir sobre gênero e seus papéis e que dentro da sala de música, elas se sentiam livres para exporem seus pensamentos, inclusive, pedindo para voltar a estas questões em outras aulas. Não se sabe ao certo como as crianças estavam constituindo suas identidades de gênero, mas a autora afirmou que as questões de marcadores de gênero nas músicas infantis não passaram despercebidas por elas. “A provocação das fronteiras de gênero em meninos e meninas da Educação Infantil surpreende pela desenvoltura e solução que encontram ao serem desafiados” (VERGILI, 2016, p. 8).

Karine Fernandes (FERNANDES, 2015) realizou uma investigação com professoras da Educação Infantil das escolas municipais de Ribeirão Preto-SP que atuavam na faixa etária de quatro a cinco anos, utilizando entrevistas semi estruturadas. O universo pesquisado é composto de sete mulheres na “faixa etária de vinte e cinco a quarenta e nove anos, com religião predominante católica, pertencentes às camadas populares, ou seja, com um baixo capital econômico, cultural e social” (FERNANDES, 2015, p. 16). Seu objetivo foi discutir o papel das letras das músicas na infância das crianças e no desenvolvido de sua sexualidade, além de entender os conceitos que estavam arraigados nessas canções que normatizavam/normatizam a sociedade nas questões de gênero, sugerindo propostas para trabalhar a educação sexual por meio da música, conscientizando as crianças, professoras e famílias, sobre a importância da reflexão e cuidados para com as crianças e suas exposições a músicas, propagandas, internet, enfim, às tecnologias da informação de modo indiscriminado.

Para estruturação de seu trabalho a autora utiliza a década de 1960, como recorte temporal, por ser a época em que ocorreu a Revolução Sexual, “a qual traz alguns conceitos de liberdade como amor livre, principalmente a partir da invenção da pílula anticonceptiva. O ponto de partida para entender a história da sexualidade e suas relações com a história da música será a partir desse momento histórico” (FERNANDES, 2015, p. 21). Ela estruturou seu estudo realizando uma comparação entre as letras de música de cada período e de seus diferentes movimentos – marchinhas

de carnaval, tropicália, bossa nova, jovem guarda, rock, MPB, funk – com a sexualidade vivenciada/anunciada em cada período.

Após essa comparação, pautada no conceito bourdieuniano de *habitus* e na teoria foucaultiana, de que a sexualidade é construída social e historicamente, foram eleitas algumas músicas, tentando estabelecer possíveis relações destas "com as crianças, a sexualidade, as questões de gênero entre outros aspectos que a música apresenta, conceitos sobre a temática e sua possível educação sexual" (FERNANDES, 2015, p. 37). As músicas escolhidas foram Pombinha branca, Sapo cururu, Marcha soldado, Galinha Pintadinha, O ratinho tomando banho, Eu conheço um jacaré, São João, Ai se eu te pego, Show das poderosas.

A partir da análise das músicas e das entrevistas com as professoras, Fernandes (2015) afirmou que era preciso trazer a música para a escola, como uma fonte de desenvolvimento em seus vários aspectos e não ignorar o que as crianças ouviam, uma vez que elas estavam interagindo com o conteúdo das músicas: ouvindo, cantando e dançando, embora muitas vezes não compreendessem os contextos sociais das letras das canções e sua relação com a sexualidade e o erotismo. As professoras percebiam que a sexualidade era trazida pelas crianças por meio das letras das músicas, porém elas

> [..] acreditavam na ingenuidade, na ignorância da criança em relação ao tema. Ao mesmo tempo em que acreditavam que as crianças têm a liberdade de expressão, sentiam-se despreparadas para abordar o tema e apenas mudavam de assunto para não terem de explicar com detalhes (FERNANDES, 2015, p. 53).

A pesquisadora verificou que a maioria das professoras pensava que as crianças reproduziam o que vivenciavam, sobretudo em casa, e que os pais incentivavam as danças e permitiam a escuta de músicas "eróticas". Elas afirmaram que havia "um momento certo ou uma maturidade para discorrer sobre sexualidade" (FERNANDES, 2015, p. 65). Segundo a autora, elas não conseguiam perceber o quanto a educação sexual era pertinente a todo o momento, desde as descobertas do corpo até os conteúdos das letras das músicas que as crianças cantavam e dançavam, sem contar com as novelas, que traziam situações "sobre as quais as crianças talvez ainda não conseguissem ter um pleno entendimento" (FERNANDES, 2015, p. 67). O estudo demonstrou que era possível abordar a questão da sexualidade com as crianças através da música, bem como trazer sugestões para trabalhar a educação sexual e a educação musical na sala de aula.

4.7 Pesquisa/trabalho que discute identidade de gênero e mídia na Educação Infantil

Bianca Guizzo (GUIZZO, 2005) investigou de que forma crianças de cinco a seis anos de idade, de uma escola pública de Educação Infantil da grande Porto Alegre entendem as questões de gênero presentes no seu cotidiano, especialmente a partir de propagandas televisivas voltadas para elas. A autora buscou também discutir e problematizar os modos como as professoras, a equipe diretiva, pais e mães lidam com questões relacionadas à constituição das masculinidades e feminidades ainda na infância, a partir do que é veiculado pela mídia, para tal, gravou onze propagandas que discutiam questões de gênero, que foram agrupadas da seguinte maneira: cinco propagandas da Boneca Barbie, duas propagandas da linha de carrinhos Hot Wheels, uma da Sandália do Grupo Musical Rouge, uma da Sandália da Sandy e duas da operadora de telefones celulares Tim (celular "As Meninas Superpoderosas" e Celular "Jonnhy Bravo").

Após a exibição das propagandas e da realização de entrevistas com as crianças a pesquisadora analisou as respostas e percebeu que elas se pautavam em três eixos: regulação cultural sobre os meninos, produção de corpos infantis, consumo e moda. A regulação cultural sobre os meninos apareceu de maneira forte na constituição das identidades, percebendo-se o quanto a escola, bem como a mídia, estavam implicadas no investimento e disseminação de um padrão considerado "sadio", "normal" e "adequado" para a sociedade.

> A regulação sobre os meninos mostrou-se bem mais intensa, fato que, provavelmente se dê em decorrência das representações que são acionadas a partir do que os adultos com os quais convivem falam e fazem. Há também um investimento na heterossexualidade e uma rejeição à homossexualidade. Esse investimento se mostrou presente nas brincadeiras, nos brinquedos, nas falas das crianças e das professoras (GUIZZO, 2005, p. 80).

Outro eixo de análise observado por Guizzo (2005) foi o da produção de corpos infantis, verificada nos discursos sobre a beleza que tomou o corpo magro como sendo "o belo" e "o saudável". O seu oposto, o corpo gordo, o que estava fora do "normal", era aquele se opunha aos ideais de beleza e saúde. Nas falas das crianças se observou que ser magro não é apenas uma questão de beleza, mas também uma questão de saúde. Para elas "a gordura é associada à doença, à falta de controle sobre o corpo" (GUIZZO,

2005, p. 89). Para elas, há uma noção, difundida no mundo contemporâneo, de que "[...] o excesso de peso [...] atrapalha, lembra o ócio e a imobilidade, não combinando com a modernidade e os ares cosmopolitas no novo século" (GUIZZO, 2005, p. 89).

A autora percebeu o quanto os meninos demonstraram gostar de alguns processos de embelezamento que antes eram tidos como femininos, como pintar os cabelos, contudo, eles remeteram esta ação a determinados jogadores de futebol e artistas, algo muito diferente do universo feminino e homossexual, embora reconhecessem que se sentiriam mais bonitos e chamariam mais atenção com cabelos pintados.

Os dois eixos de análise anteriores levam ao 3º eixo – consumo e moda. Segundo Guizzo (2005, p. 113), a mídia vincula excessivamente moda e consumo destinada principalmente ao público feminino e que isto se refletia nas "falas das crianças que seguiam impregnadas por discursos veiculados na sociedade brasileira em que a visão do 'natural' ou 'próprio' para mulheres e homens ainda é extremamente difundida por 'diferentes instâncias e artefatos culturais" (p. 113). Outra afirmação da estudiosa foi a de que em decorrência da liberdade de escolha e poder de compra que as meninas e meninos conquistaram, o consumo passou a estar/ser vinculado não apenas à estética do corpo propriamente dita, mas à utilização de uma variedade de produtos e acessórios disponíveis no mercado que complementam a produção de seus visuais. Faz-se necessário lembrar que esse consumo é realizado segundo o poder de compra de família de cada criança e da classe social pertencente.

As meninas da turma investigada utilizavam roupas e acessórios vinculados a personagens e pessoas famosas tais como: bolsas, roupas, batons, mochilas e prendedores de cabelo da Barbie; acessórios para o cabelo, blusas, saias, bolsas, chinelos, anéis, vestidos e sandálias das "Meninas Superpoderosas"; sandálias e tamancos da apresentadora Xuxa, das cantoras Sandy e Wanessa Camargo, do Grupo Musical Rouge. Embora em um número bastante inferior, os meninos também usavam produtos associados a personagens ou pessoas famosas, tais como: mochilas do Dexter, do Johnny Bravo e do Bob Esponja; camisetas do Homem Aranha; tênis e sandálias do "Senninha".

Para finalizar, Guizzo (2005) explicou que as identidades de gênero estavam em processo de formação, mas que identificou uma preocupação social mais voltada para os meninos no sentido de regular e vigiar suas sexualidades. Para exemplificar essa ideia, a autora citou a fala de um menino que disse: "rosa é de bicha e de mulher" (GUIZZO,

2005, p. 75). Este é um discurso cultural que, desde muito cedo, já foi internalizado pelo menino. Para este menino, este é um diferencial de que ele não é mulher, nem homossexual. Enquanto que, em conversa com as meninas, uma delas falou: "eu acho muito estranho [...] meninos dançarem balé, é mais para menina" (GUIZZO, 2005, p. 77). Nesse caso, a menina já reconhecia culturalmente o ideal das características ditas femininas e masculinas.

As análises realizadas permitiram concluir que as crianças estavam sendo educadas de formas distintas e que o público infantil estava se tornado alvo de investimento de diversas áreas industriais que se dedicavam à produção de mercadorias destinadas especificamente para ele.

4.8 Análise das categorias

Após a apresentação dos 38 estudos, esperamos ter conseguido demonstrar ao leitor as discussões importantes e conclusões a que os pesquisadores chegaram, visto que por meio delas balizamos nossos dados e discussões, procurando responder nossa pergunta de pesquisa, qual seja - o que as teses e dissertações dos programas de Pós Graduação em Educação, indexadas no banco de dados da Capes e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), contam e silenciam sobre sexualidade e gênero na/para/com a Educação Infantil?

Ao lermos e analisarmos os estudos numa perspectiva dialética, ou seja, ao deixarmos que os dados falassem por si e conversassem conosco, demonstrando suas teses, realidades e contradições, verificamos que muitas categorias nos foram apresentadas. Elas formam os agrupamentos de temas para análise, que podem ser definidos antes e/ou durante o percurso da investigação. No nosso caso, em função da nossa opção pelo materialismo dialético como orientador do método investigativo, optamos por definir as categorias a partir e após as leituras, de modo a evitar o uso de classificações *a priori*, partindo, assim, dos próprios trabalhos dissertativos analisados.

Nesta pesquisa, verificamos que a temática "sexualidade e gênero" se tornou uma categoria, indissociável, porque podemos afirmar que todos os trabalhos, que se propuseram a discutir gênero na Educação Infantil, acabaram por discutir a sexualidade da criança, bem como o inverso também foi percebido. Ou seja, estudos que se propunham a discutir sexualidade, conjuntamente trouxeram a discussão de gênero. A partir da categoria "sexualidade e gênero", outras categorias relacionadas a ela

emergiram, contudo, optamos por nos deter e discutir às que se que relacionavam diretamente com nossa temática e nos auxiliavam a responder nosso problema. Assim, delineamos que: educação/disciplinarização dos corpos das crianças, o cotidiano da instituição e suas práticas pedagógicas, o uso de brinquedos e brincadeiras na educação da sexualidade e do gênero e na construção de suas identidades, a transgressão/resistência das crianças na/da Educação Infantil frente às normas e regras são as categorias que nos contam sobre como a sexualidade e o gênero são trabalhados e construídos na Educação Infantil e, o que é silenciado acerca deles.

As pesquisas evidenciaram que a educação/disciplinarização dos corpos das crianças se constituiu como uma categoria importante para a construção do gênero, da sexualidade e de suas respectivas identidades, dessa forma, o corpo se tornou um objeto regulado/disciplinado, bem como, pouco trabalhado com as crianças, devido à repressão construída historicamente sobre ele, mas ao mesmo tempo, muito utilizado pelas crianças e pelas/os profissionais nas brincadeiras, nos movimentos, nos gestos. O corpo é o que as crianças têm de mais concreto e, dialeticamente, algo tratado como abstrato pelos sujeitos adultos ou como algo que não deve ser tocado, comentado, vivenciado. Aí se estabelece uma contradição.

Na sociedade do capital, os corpos não podem estar/ser libertos, eles necessitam ser educados, regulados e disciplinarizados. Essa tarefa inicia com a família que não deixa a criança se tocar, não deixa que a menina se porte de qualquer forma ou de maneira “desajeitada”. É necessário educar os corpos e a estética destes para apresentá-los à sociedade.

Pelas nossas leituras vimos que a instituição de Educação Infantil dá continuidade à tarefa iniciada pela família. Nas instituições, as crianças são submetidas a regras e normas disciplinares, cujo objetivo é o da educação e disciplinarização do corpo. Assim, a ideia é a de que o disciplinamento atue diretamente na constituição do sujeito idealizado pela sociedade e que atuará nela.

Esse disciplinamento ocorre sistematicamente, por meio de: avaliações, sanções, vigilância hierárquica, controle do tempo (horários para entrar/sair na/da instituição, horários para brincar, para comer, para dormir, para se higienizar, para realizar atividades, para conversar) e distribuição dos corpos no espaço. Ele também acontece por meio de gestos, olhares, atitudes, repreensões, castigos, omissões, cobranças de tarefas, de comportamentos adequados, de discursos e ações que garantam a produção da disciplina, que consequentemente, incidirá sobre a regulação do corpo.

Assim: “sente direito”, “fique quieto”, “preste atenção”, “não levante da cadeira”, “não ande pela sala”, “ande em fila”, “não converse”, “espere sua vez” se tornam as regras e normas de educação a serem seguidas diariamente.

Segundo Guerra (2005), o controle dos corpos infantis passa pela negação de sua curiosidade e de seus saberes sobre a sexualidade, pela prioridade que os conhecimentos cognitivos e motores adquirem na organização do planejamento em detrimento saberes significativos para as crianças, pela divisão do sexo e da idade, pela contenção da expressão da sexualidade, considerada exclusivamente de domínio privado; pelo sentimento de vergonha e embaraço relacionados à sexualidade, pelas diferentes estratégias de disciplinamento dos corpos, constrangendo a manifestação de comportamentos considerados inadequados no espaço educativo.

Podemos afirmar que o trabalho “educativo” desenvolvido pela instituição está permeado de situações de repressão e omissões que, mesmo veladas, impõem às crianças valores e regras de convivência, atreladas a conceitos previamente determinados e explicitados no projeto pedagógico a partir de uma ideologia societal e pedagógica. Pensar a disciplinarização dos corpos na sociedade do capital não é algo tão simples, uma vez que essa regulação existe, mas que ela não acontece da mesma forma para todas as infâncias e crianças de todas as classes sociais. O exemplo abaixo, sobre o momento do lanche, ilustra o controle e a educação dos corpos das crianças, da sexualidade e do gênero numa instituição de Educação Infantil pública:

> Durante o horário de lanche, ficam juntas a turma do período integral e a turma do pré II, totalizando 28 crianças que se sentam às mesas, nos lugares desejados. Três monitoras auxiliam no lanche e ficam responsáveis pela supervisão das crianças, uma faxineira também fica por perto. O professor do integral e a professora do pré II se dirigem para a sala dos professores. Trata-se de um momento de controle, no qual as crianças permanecem sob a vigilância dos adultos. Desta forma, caso haja algum desentendimento entre as crianças ou quebra das regras, as monitoras, imediatamente, resolvem o problema, para isso, na maioria das vezes, trocando as crianças de lugar. Ao término do lanche, as crianças podem ir ao banheiro e depois devem retornar aos seus lugares. Ninguém se levanta para brincar, nem troca de lugar. Apenas conversam entre si, nas mesas. Certo dia, enquanto acompanhávamos esse momento da rotina presenciamos alguns episódios em que as relações de gênero e as formas de controle do corpo se sobressaíram. Uma das meninas do integral (Sofia), após terminar de comer o seu lanche, se sentou ao contrário na cadeira (com as pernas abertas e viradas de frente para o encosto) para conversar com uma menina do pré II que estava na mesa de trás. Uma das monitoras ao ver como a menina estava sentada logo interferiu:
> Monitora: - Senta bonita com a perna cruzada!
> E olhando para todas as outras disse:
> Monitora: - Se não sentar com a perna cruzada não pode ser miss quando crescer! Sabia que miss e modelo só sentam de perna cruzada?

> Imediatamente todas as meninas se arrumaram nas cadeiras e cruzaram as pernas. Logo em seguida a monitora fez um comentário sobre a ganhadora do concurso miss Brasil com outra monitora que estava ao seu lado. Depois de um tempinho, um dos meninos do pré I foi ao banheiro e se sentou em outra mesa onde só havia meninas sentadas. A monitora logo interveio. Olhou para o menino e balançou a cabeça de modo negativo e apontou o dedo para outra mesa: - Senta com o Arthur! (menino do pré II que estava sentado sozinho em uma mesa). -Nunca vi como você gosta de ficar no meio da mulherada! – completou a monitora enquanto o menino, sem se queixar, trocava de mesa.
> Ao final do horário do recreio a monitora não toca o sinal, ela apenas anuncia:
> - Devagar, cada um vai para a sua fila. E só depois que a fila está formada o sinal é tocado. Enquanto o professor não se deslocava da sala até o pátio, a Lívia beijou o Felipe na boca. Muitos colegas que estavam perto viram. Então a monitora repreendeu:
> - Sai de perto! Vocês são bebês ainda!
> A outra monitora completou em tom áspero:
> - Nem saíram da fralda ainda! Estão cheirando a leite!
> Todos ficaram quietos olhando.
> - Eu vou chamar a mãe aqui! Eu sou amiga da sua mãe, você sabe, né? Deixa eu cruzar com ela na rua! (monitora ameaçou a Lívia).
> - Não, tia, ela me bate! – Lívia balbuciou quase chorando.
> - Então não faça mais isso! – monitora finalizou brava (RUIS, 2015, p. 200).

As crianças das classes populares têm seus corpos precarizados e regulados desde o nascimento. Precarizados, muitas vezes, pela falta de alimento, de moradia, de condições materiais concretas de existência e, seus corpos vão sendo educados para a obediência às regras e normas e, muitas vezes, para o trabalho. Os corpos das crianças das classes altas não são precarizados do ponto de vista da existência material, mas também recebem educação para normas e regras, mesmo assim, são mais livres, porque há um entendimento de que a criança vivenciando a liberdade, inclusive a liberdade de expressão de seu corpo, desenvolverá seu potencial criativo e criador. Ou seja, os corpos das crianças são educados, regulados, disciplinarizados segundo a sua classe social e a ideologia dessa classe.

Nesse sentido, é importante ressaltar que existem propostas de Educação Infantil que subvertem as demandas capitalistas e que rompem com os modelos que pretendem normatizar e normalizar os corpos. É igualmente importante lembrar que há crianças que, muitas vezes, por meio da brincadeira, transgridem e resistem ao controle social estabelecido que pretende determinar seus modos de ser, de agir no mundo, sua forma de pensar e sentir. É um processo dialético, em que há contradições, já que as infâncias e as crianças fazem parte de movimentos vivos, que são mantidos por projetos políticos. De acordo com Silva (2012), na sociedade capitalista,

> o corpo existe como portador de repressões sociais e da mais profunda servidão e exploração humana engendrados pelo capitalismo, como, por

> exemplo, o "corpo produtivo", que opera através da mediação entre o social e o biológico sob a égide do trabalho socialmente necessário (trabalho produtivo) (MARX, 1980), cujo fim único é trabalhar para manter-se e satisfazer as necessidades básicas e, consequentemente, produzir/trabalhar para tornar mais rentável o capital (SILVA, 2012, p. 219).

Diante da afirmação do autor, o corpo se transforma em mercadoria, e o corpo das crianças torna-se um "território em disputa" apropriado inicialmente pela família, depois pela escola, pelos grupos de pertencimento (religião), bem como pelo Estado, cujas práticas sociais oriundas dessas instâncias deixam marcas históricas nas subjetividades dos sujeitos. São marcas impressas no corpo social, que trazem consigo os sinais das desigualdades sociais: de classe, de gênero, de cor, etnia, cultura, religião dentre outras que estão (in)diretamente imbricadas à desigualdade da condição humana.

Cabral (1999, p. 28) afirma que a educação, no sentido de negar o corpo ou de secundarizá-lo tem sido, ao longo da história ocidental, uma forma de se viver a sexualidade de maneira reprimida. "Esta forma repressiva não se dá somente pela ocultação do corpo, mas também pela exploração erótica, comercialização e objetualização do corpo, reduzido e transformado em objeto de consumo".

O corpo torna-se matriz da identidade, pois é nele e por meio dele que se apresentam as inúmeras possibilidades de identificação, daí a necessidade de controle sobre ele. As crianças trazem, em seus corpos, marcas tais como gestos, vestimentas e adereços que devem promover sua identificação como um corpo masculino e feminino. As crianças que não se identificavam com essas marcas que lhe eram impingidas antes mesmo do nascimento, na visão da instituição educativa, geravam desconforto entre os/as profissionais e necessitavam de observação e um controle maior sobre seu corpo, isso ocorria para que "desvios" sejam corrigidos, isso foi observado na pesquisa de Motta (2017), que relatou sobre o "gesto gay", termo utilizado para caracterizar gestos e práticas considerados do sexo oposto; que nada tem de gay (homossexual), talvez seja uma característica relacionada à transgeneridade que necessita ser estudada e discutida para ser entendida.

Para as crianças, o corpo é o elemento central de construção de suas identidades sexual e de gênero, num processo dinâmico e em constante transformação, com um caráter múltiplo e plural. Isso significa afirmar que as crianças são envolvidas nesse processo dinâmico de mudanças e se envolvem com elas, em situações cotidianas, assim elas (re)agem, (re)pensam e (re)elaboram modos de se relacionar com seu corpo e com o corpo do outro, a partir de mediações que ocorrem na instituição educativa. Um

exemplo disso, é que não é tão bem demarcado para as crianças o dualismo que predomina entre os adultos, do que se é “bonito ou feio”.

Segundo Jorosky (2016), há uma fluidez e imprecisão em suas visões. Algo pode ser bonito e feio ao mesmo tempo, elas apresentam gostos diversos, cujas referências não se restringem aos aspectos físicos e nem aos padrões de beleza. De acordo com a pesquisadora, as categorias não estão fixas e separadas, contudo foi possível perceber a partir de comentários sobre figuras de crianças, que crianças gordas e/ou crianças pretas (com cabelos crespos) são consideradas feias, estão associadas a ideia de sujeira e de pessoa preguiçosa.

Quanto à educação do corpo no que tange a expressão da sexualidade e ao gênero, podemos afirmar que os corpos são educados numa perspectiva heteronomativa e binária (masculino e feminino), independente da classe social. Observamos nos estudos, a partir da forma como as instituições disciplinarizam os corpos, que as ações, os comportamentos e a construção das identidades procuram educar meninos e meninas para agirem conforme seu sexo biológico e o que está estabelecido social e culturalmente, submetendo às regras e aos “padrões” estabelecidos socialmente. Sendo assim, não cabe a existência de crianças que não se adéquem ao padrão, pois elas são tidas como “anormais”, “desajustadas” e “diferentes” (embora todas sejam diferentes).

Em vista disso, pensar o corpo e, particularmente, o corpo das crianças da Educação Infantil, requer que pensemos sobre as contradições que envolvem o corpo na nossa sociedade ou os “usos sociais” que fazemos dele desde a Educação Infantil, ampliando nosso olhar para as políticas do corpo, da sexualidade e do gênero na construção das identidades, que embora tendo como suporte um corpo biológico, está permeado por constructo social, político, histórico e econômico nos diferentes tempos-espaços.

Louro (2001) afirma que a instituição escolar é responsável pela fabricação de sujeitos. Isso significa que sutilmente e permanentemente os corpos e mentes das crianças vão sendo disciplinados para que atuem conforme o esperado pela sociedade. Essa ação ocorre quando todos os sujeitos de uma instituição educativa costumam agir, sem perceber, da mesma forma, em relação ao delineamento das escolhas em relação ao gênero, por exemplo. Percebe-se essa ação em discursos homofóbicos associados ao senso comum e à incerteza quanto às possibilidades da escolha da criança pela homossexualidade (o que significa falta de conhecimento). Dessa forma, as práticas sexistas observadas nas práticas cotidianas e rotineiras, os gestos e as palavras

banalizadas que precisam se tornar alvos de atenção renovada, de questionamento e em especial, de desconfiança. Assim, a tarefa mais urgente da instituição é questionar de tudo que é tido como natural (LOURO, 2001).

O cotidiano da instituição e suas práticas pedagógicas representam outra categoria porque várias pesquisas destacaram que a forma como a instituição educativa estava preparada e organizada expressava seus objetivos de ensino e aprendizagem, a partir de um projeto político pedagógico. A organização do espaço e do tempo, o material pedagógico, as atividades desenvolvidas, as brincadeiras e os brinquedos (que serão discutidos separadamente) e os diálogos podem favorecer a construção das identidades de gênero e sexual dicotômicas ao diferenciar espaços, atividades e discursos para meninos e meninas, considerando as potencialidades das crianças independentemente do sexo. Além disso, a oferta, por parte dos/as educadores/as, de artefatos culturais – filmes, músicas, desenhos animados e livros literários – que propagam personagens com estereótipos de gênero, é uma prática pedagógica comum na Educação Infantil, presente cotidianamente em planejamentos pedagógicos de professoras/es e em projetos de trabalho com as crianças.

Louro (1997) destaca que, historicamente, a escola foi/é local de separação: escola para meninos e para meninas, ensino diferenciado para classes sociais diferentes, adultos de crianças, e crianças de idades distintas etc. Também é local de produção e reprodução das diferenças de gênero e de sexo, tendo como finalidade inscrevê-las nos corpos biológicos para manter a heteronormatividade. A autora destaca:

> [...] currículos, normas, procedimentos de ensino, teorias, linguagem, materiais didáticos, processos de avaliação são, seguramente, *loci* das diferenças de gênero, sexualidade, etnia, classe – são constituídos por essas distinções e, ao mesmo tempo, seus produtores (LOURO, 1997, p. 64).

Essa prática de diferenciação por sexo e por gênero não acontece apenas com as crianças, os adultos das instituições educativas se tornam são sujeitos passivos e ativos desse processo por meio do controle dos corpos, da transmissão de comportamentos "corretos" para meninos e meninas, na separação por sexo de atividades, brincadeiras e no ensino dos conteúdos. Vejamos um exemplo interessante da pesquisa de Ruis (2015) sobre o uso do sanitário das meninas, por um menino, porque o sanitário masculino estava sendo lavado.

> Durante a aula, Henrique pediu para ir ao banheiro, pois estava apertado. O professor permitiu. No entanto, o aluno retornou para a sala logo após ter saído. O professor, percebendo o pouco tempo que levou, chamou-o e perguntou se havia ido ao banheiro e ele disse que não, pois a faxineira estava lavando o banheiro dos meninos. Percebendo que o Henrique estava muito apertado o professor pediu que ele fosse novamente até o banheiro e procurasse uma monitora. Após algum tempo, Henrique retornou à sala acompanhado por uma das monitoras, que comunicou ao professor que não era para permitir que os meninos fossem ao banheiro, pois estavam lavando e demoraria mais alguns minutos. E enfatizou que somente o banheiro das meninas estava disponível. - E acho que nenhum menino vai querer ir ao banheiro cor de rosa das meninas? (monitora falou para as crianças). O professor imediatamente reforçou o recado para a turma e esclareceu que o Henrique só havia ido ao banheiro das meninas, pois estava muito apertado. E deixou claro que a monitora havia entrado junto com ele ao banheiro e que a porta permaneceu fechada. Portanto, os meninos só poderiam usar o banheiro na hora do recreio (RUIS, 2015, p. 189).

A narrativa apresentada mostra uma situação corriqueira no cotidiano da instituição educativa, mas que tomou uma proporção de problema, pelo fato de um menino utilizar o banheiro "rosa" das meninas, ratificando os padrões de binarismo e sexismo desde a Educação Infantil.

Outras situações cotidianas e relacionadas às práticas pedagógicas discutidas por: Tavares (2009); Oliveira (2013); Veras Neto (2015); Lucifora (2017); Gabriel (2018); Fernandes (2015) e Vergili (2016) mostraram que as músicas e cantigas de rodas, bem como os livros de literatura, de forma especial, os contos de fada/contos maravilhosos, apresentavam uma carga ideológica e política no que se refere à sexualidade e gênero, que foi percebida por alguns/algumas profissionais da educação que trabalhavam com as crianças, mas que mesmo assim, continuavam sendo trabalhadas, sem uma discussão acerca do conteúdo.

Eram letras de música de duplo sentido (por exemplo "Lepo Lepo" e "Ai se eu te pego"), que muitas vezes não eram/são entendidas pelas crianças, mas que eram/são cantadas e coreografadas por elas, em movimentos considerados eróticos e sexualizados. E aqui percebemos uma contradição, as crianças que são repreendidas por evidenciar a sexualidade em outros momentos, não recebiam repreensão no momento das coreografias. Talvez, porque a mídia respaldasse a exibição da música na TV e na internet, "adquirindo" notoriedade e legitimidade.

As cantigas de roda eram reproduzidas no cotidiano da instituição, em diferentes práticas pedagógicas, sem nenhuma problematização quanto à violência doméstica e papéis de gênero, situações observadas em: "Pombinha Branca", "A linda rosa juvenil", "O cravo brigou com a rosa", "Samba Lelê", "Fui no Tororó", "Sapo cururu" e "A

galinha pintadinha e o galo carijó". Essas cantigas não precisam e nem devem ser banidas da instituição de Educação Infantil, mas seria necessário ouvir e discutir com as crianças seu conteúdo, sobretudo se vislumbramos uma sociedade justa e igualitária.

Com relação aos contos de fada, percebemos que estes eram bastante trabalhados no cotidiano da Educação Infantil e que possuem carga ideológica e política, especialmente, na manutenção de conteúdos relacionados ao gênero. Eles apresentavam a ideia da existência de "príncipe e princesa"; geralmente com personagens brancos, bonitos, sedutores, que viverão "felizes para sempre" após o encontro em que a princesa é salva pelo príncipe. Esses contos reforçam, na menina, a ideia de uma mulher que se prepara para esperar um homem (príncipe), para um casamento e para ser mãe, condições estas que lhe garantiriam a felicidade.

As narrativas estereotipadas de histórias de mulheres e homens eram reproduzidas nas brincadeiras de casinha entre as crianças, nas quais a personagem feminina é a mulher, mãe, que fica em casa, cuidando dos filhos e dos afazeres domésticos, enquanto que o homem é o provedor, que sai para trabalhar. Observamos que embora as crianças reproduzissem essas narrativas com noções de família, de papel da mulher e do homem, a realidade de muitas delas era de ter mães que trabalhavam fora de casa, de mães solo, de não terem a figura paterna em casa, de morarem com avós, de terem duas mães ou dois pais; ou seja, de famílias com diferentes configurações, mas que muitas vezes não eram reproduzidas nas brincadeiras. Será que as histórias infantis teriam alguma influência nessa visão das crianças? É algo a se pensar e investigar.

De acordo com Constantina Xavier Filha (2011), o que se observa nas representações de gênero sobre o universo dos contos de fadas é que elas

> [...] estão fortemente carregadas com o que se espera convencional e historicamente das meninas: delicadeza, submissão, doçura, além de sensualidade e ousadia. Dos meninos espera-se: valentia, coragem, fortaleza, paixão. São eles que desbravam o espaço público, em detrimento das meninas, às quais ainda se reservam os espaços privados e domésticos (XAVIER FILHA, 2011, p. 601).

Lucifora (2017) mostrou que os profissionais da educação percebiam o conteúdo ideológico presentes nos contos e faziam críticas a eles, mas assumiam que mesmo com as críticas, estes contos eram selecionados para o trabalho. Alguns disseram ser necessário um cuidado na hora de desenvolver o trabalho para que não se reforçasse as desigualdades entre homens e mulheres, incorporando no trabalho com tais contos a

problematização desse conteúdo com as crianças, fazendo com que elas interagissem e refletissem sobre eles, diante de suas vivências.

A fala de uma menina de 5 anos ilustra a apropriação de alguns significados que estão presentes nas narrativas dos contos de fada, filmes infantis, nas propagandas, nas telenovelas e nos programas destinados ao público infantil, contribuindo para a construção e a reafirmação de determinadas identidades sexual e de gênero – "quando eu crescer, vou ser uma princesa. Não. Eu vou ser a Bela Adormecida. Eu estava lá em casa pensando, depois não pensei mais" (GARRIDO, 2017, p. 51). Essa menina relatou que adorava filmes e livros que contavam histórias de princesas, que tinha a roupa da Bela Adormecida, que era a sua princesa favorita. Para as crianças, essas histórias de princesas são repletas de magia, de encantamento e de fantasia, que as ensinam determinadas formas de masculinidade e de feminilidade, com personagens femininas jovens, com beleza e sensualidade incríveis, corpos perfeitos e heterossexuais (GARRIDO, 2017).

Há histórias e contos tidos como "subversivos" que apresentam personagens que não seguem o padrão determinado e esperado para a princesa/mulher/menina e o príncipe/homem/menino. Nessas histórias: os príncipes são medrosos e salvos por mulheres, as princesas são destemidas e saem a viajar pelo mundo, tem princesa que resolve não se casar e monta um harém e vai viver com outras mulheres, tem gato que não gosta de miar e prefere comer cenoura, uma menina que gosta de brinquedos tidos como de meninos. Essas histórias auxiliam a refletir sob uma ótica diferente da que a instituição geralmente trabalha e rompem com a representação dicotômica para o feminino e para o masculino e com a construção hegemônica da sexualidade. Contudo, o que se percebeu é que ainda há poucos títulos que abordam tais assuntos nessa ótica, assim, torna-se difícil que a criança consiga, na escolha aleatória de um livro para ler, deparar-se com tais obras que permitam visualizar perfis alternativos que representem a desconstrução de padrões hegemônicos (re)produzidos pela/na instituição educativa.

Entendemos que é papel das instituições educativas não deixar passar despercebidas as relações de gênero – ainda situadas no marco da perspectiva patriarcal e heterossexista – que são vivenciadas constantemente em seus espaços, buscando não reproduzir o sexismo e os estereótipos de gênero, mas sim questionar a desigualdade e o desrespeito entre os diferentes sujeitos na nossa sociedade. Verificamos que nas práticas cotidianas as relações de poder apareceram como elemento fundante de muitas pesquisas, uma vez que a construção dos conceitos e das identidades sexual e de gênero

estão submetidas às relações sociais alicerçadas numa sociedade patriarcal, que tem como fundamento a sobreposição do sexo masculino sobre o feminino, cujas relações de poder iniciam na família, mas são perpetuadas nas relações entre meninos e meninas estabelecidas no ambiente educativo.

Ainda com relação ao cotidiano da instituição, observamos que o espaço físico favoreceu uma educação para a construção da identidade sexual e de gênero, em que a separação de meninos e meninas sobressaiu mais que a união. Havia espaços separados para meninos e meninas nas salas de atividades, na sala de leitura, no refeitório, na brinquedoteca (com brinquedos igualmente separados), nos sanitários e sua decoração (geralmente rosa/azul). Havia diferenciação nas filas para movimentar-se pela instituição, separadas por sexo (inclusive na cor do uniforme das crianças em algumas instituições).

O único lugar que parecia não haver tanto controle e separação era o parquinho. Garrido (2017), Ruis (2015), Costa (2004) Finco (2004), Finco (2010), Guerra (2005) e Silva (2015) afirmaram que neste ambiente as crianças brincavam juntas indiscriminada e indistintamente, transgrediam regras e adentravam nas práticas de alguns jogos e brincadeiras sexuais comuns para a idade; exceção, em alguns casos, para as crianças de cinco e seis anos de idade, que já preferiam brincar separadas por sexo, conforme afirmou Costa (2004). Talvez por terem sido separadas durante várias tentativas de brincarem juntas em diversos momentos da Educação Infantil.

Outro aspecto observado acerca do cotidiano da instituição dizia respeito à materialidade do espaço, de sua arquitetura e estrutura física, da organização e disposição de imagens que objetivam orientar, formar e educar as crianças, tais como símbolos religiosos, patrióticos e condutores das práticas de civilidade e de comportamentos. Esses símbolos participam da educação de gênero, da diferenciação social e sexual, uma vez que carregam significações que pretendem ensinar as pessoas como devem ser, pensar e agir. Como exemplo, veja o cartaz de boas vindas de uma sala de atividades:

> Na porta da sala, um cartaz de boas vindas traz a imagem de um príncipe e uma princesa. O príncipe usa um traje com a cor azul e o vestido da princesa tem a cor rosa. O príncipe branco em seu cavalo está indo ao encontro de sua princesa com uma flor na mão, conquistador e corajoso; o masculino se apresenta superior ao feminino que, por sua vez, tem como referência uma princesa ao chão com cabelos claros, bochechas rosadas e um espelho trazendo o símbolo do valor da beleza e da vaidade, comumente associada ao feminino (JOROSKY, 2016, p. 67).

Diante da descrição desse cartaz vemos a materialização de um dispositivo pedagógico de educação da sexualidade e do gênero, no qual a heteronormatividade e a heterossexualidade são as práticas reguladoras sociais que estabelecem ou tentam estabelecer o conjunto das relações sociais. A nosso ver, a busca de imagens para a decoração de um ambiente educativo deve ocorrer levando a criança em consideração, a criança concreta que temos nas salas, com imagens que sejam significativas para elas; de preferência, que as próprias crianças participem desse processo de decoração, exercendo a criatividade e lhes dando o significado para aquele espaço, sem a utilização de artefatos culturais da grande mídia ou de figuras estereotipadas. Segundo Xavier Filha (2014),

> Os artefatos culturais produzem significados, ensinam determinadas condutas às meninas e aos meninos e estabelecem a forma "adequada" e "normal" de viver a sexualidade, a feminilidade ou a masculinidade. Giroux e McLaren (1995) ressaltam que há pedagogia em qualquer lugar em que se produz conhecimento. Assim, os vários contextos educacionais da sociedade bem como os mais diferentes artefatos culturais, como cinema, mídia, revistas, livros, brinquedos, entre outros, expressam e fazem circular discursos que produzem as subjetividades (XAVIER FILHA, 2014, p. 155).

Outro elemento do cotidiano da instituição presente nas/como práticas educativas é a religião. Embora nosso Estado seja laico, bem como a Educação, o que se vê na prática é a adoção de alguns rituais (orações e cânticos) relacionados às religiões, sobretudo, às católicas e evangélicas. Essas manifestações aparecem no momento da entrada e das refeições ou lanche, por meio de orações e músicas que, geralmente, agradecem a Deus pela escola, pelos amigos e pelo alimento, como podemos ver no diário de campo de uma pesquisadora:

> Boa tarde meu Deus querido, a aula já vai começar, nós queremos que o senhor, venha conosco ficar, aqui estamos juntinhos e vamos já trabalhar, abençoe a nossa classe, nossa escola e nosso lar. Sou uma criança bonita e inteligente, gosto muito de estudar. Amém (JOROSKY, 2016, p. 55).

Para além desses momentos, a religião aparece sob outro viés, a partir da fé professada pela família e pelos/as profissionais que lidam com as crianças, sendo utilizada pelas/os professoras/es para "educar" e tentar controlar muitas ações ou falta de ação em relação à às manifestações da sexualidade, conforme ilustra o exemplo abaixo:

> [...] enquanto eu observava sua atuação como professor, notei que as crianças o questionaram sobre o comportamento de uma criança relacionado à

> masturbação. O professor se sentiu pressionado a responder por que eu estava acompanhando suas atividades. Respondeu para as crianças utilizando uma justificativa religiosa de que o corpo da criança pertencia a Deus e, portanto, ele só poderia ser manuseado em caso de higiene, pois em outras situações seria pecado. Percebi que sua explicação não tinha convencido as crianças e que elas esperavam uma punição para a criança que tinha se tocado. A frustração tomou conta da turma, ninguém estava se sentindo contemplado com a explicação que deu sobre essa questão (ORIANI, 2015, p. 11).

Ainda se pode verificar o uso da religião como estratégia de disciplinarização e forma de punição por um comportamento considerado inadequado ou a justificativa de que Jesus ou Deus não gosta de determinado comportamento, como na cena abaixo:

> Momento de acolhida das crianças da turma C. A professora, juntamente com a turma, canta algumas músicas. Em seguida, dá boa tarde individual para cada criança e novamente canta outras músicas que as crianças escolhem. Por último, ela canta uma música que louva a Deus e, ao término, tem uma oração. A turma toda reza, menos a aluna Tatá. A professora, então, para a oração no meio para chamar sua atenção e ela responde com um palavrão. A professora, muito nervosa, diz: *"Jesus não gosta que fala palavrão"*. A turma observa a cena em silêncio. Tatá fica com vergonha e não responde nada. A professora manda que ela reze sozinha em voz alta para turma. Ela diz não e continua calada. A professora, então, aproveita e ensina para a turma: *"vamos combinar gente, a Tatá vai falar palavrão sozinha e ninguém vai repetir".* (Notas do diário de campo em 26/03/2008, turma de 5/6 anos) (CARVALHAR, 2009, p. 136).

Deus e Jesus são símbolos religiosos muitos importantes para a fé cristã, esses símbolos estão presentes na vida das crianças desde cedo, de diferentes formas, seja a partir da fé professada pela família, seja pelo fato delas frequentarem uma instituição religiosa e/ou até por meio do contato com a religião na instituição educativa, a questão é que a criança cria uma rede de significações (BARBOSA, 1997) em relação à religião (ou a tudo que escuta sobre Deus e Jesus) e vai se educando de tal forma que acaba por educar sua sexualidade por meio de ensinamentos morais do corpo e seus prazeres.

Os trabalhos de Garrido (2017), Jorosky (2016), Ribeiro (1995) e Oriani (2015) reproduziram as falas das crianças apresentando uma concepção ético moral cristã, na qual o corpo, especialmente o corpo feminino, e os órgãos sexuais simbolizavam o pecado, tornando-se algo proibido de desvelar, bem como a apresentação da figura divina de Jesus como alguém que vigia e julga as ações humanas de acordo com uma lógica binária que as divide em "feias e bonitas" ou em "boas e más", entre outras. As crianças disseram que há palavras que não deviam ser ditas e brincadeiras que não se devia brincar porque: "Deus não gosta" (ORIANI, 2015, p. 80), "Porque não agrada

Jesus" (GARRIDO, 2017, p. 97), "Porque Jesus fica olhando" (GARRIDO, 2017, p. 97) e "Jesus não gosta disso, para ele somos todos iguais" (JOROSKY, 2016, p. 120).

Além disso, apareceu a ideia do criacionismo na fala das crianças (RIBEIRO, 1995) para explicar a criação do mundo e o nascimento dos bebês. Essa ideia também é reproduzida por livros de literatura infantil como afirma Veras Neto (2015) ao analisar algumas obras em sua dissertação. No livro "Emmanuela", o menino João pergunta à mãe como Emmanuela (sua irmã) foi parar dentro da barriga da mãe; ela responde que "Emmanuela tinha saído da casa de Papai-do-céu para morar na barriga dela e que lá morava um monte de crianças que vinham nascer na barriga das mães" (VERAS NETO, 2015, p. 114). Vemos aqui, primeiramente, um enunciado construído através do discurso religioso para justificar o ato da criação. O autor afirmou ainda que em muitos dos outros livros analisados pareceu que sempre há uma ligação religiosa (católico-cristã) com as questões familiares: a família parece sempre uma dádiva, algo divino.

A partir do Programa Escola Sem Partido se percebeu uma intensificação ainda maior da presença da religião dentro da escola, uma vez que as bancadas evangélica e católica do Congresso Nacional apoiaram o programa (que será discutido na seção 5 deste trabalho) por verem nele uma forma de excluir a discussão da sexualidade e do gênero do âmbito educacional, uma vez que na visão do programa, fere o direito da família de decidir o que seu filho pode ou não saber. Além disso, na visão dos que defendem o programa, problematizar questões relacionadas ao gênero e à sexualidade poderia estimular o interesse por assuntos que sem a informação não surgiria o interesse naquele momento, muito menos o interesse por formas de se relacionar homoafetivamente.

Os defensores da retirada do trabalho com sexualidade e gênero da escola se respaldam na bíblia. Segundo Furlani (2011, p. 21), "o uso literal da bíblia tem sido usado, hoje, nas investidas pela manutenção da família patriarcal e pela volta da 'submissão' da mulher, tal como se dava nos tempos remotos das antigas escrituras". É dessa forma, que o programa ESP tem disseminado suas ideias e contribuído para o crescimento da LGBTfobia misoginia, racismo e ódio às minorias em nosso país.

A discussão dos elementos acerca do cotidiano e da prática educativa passa pela questão do currículo, atualmente pautado na BNCC – Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil, aprovada em dezembro de 2017. O documento da BNCC afirma que o currículo e a ação na Educação Infantil estão estruturados a partir dos eixos: interações e brincadeiras. Fundamentado nos eixos, a BNCC apresenta

seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento (conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se) que devem ser assegurados na organização curricular da Educação Infantil, cuja efetivação se estrutura em cinco campos de experiências: “O eu, o outro e o nós”, “Corpo, gestos e movimentos”, “Traços, sons, cores e formas”, “Escuta, fala, pensamento e imaginação”, “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”. A partir da aprovação da BNCC o que tem se visto é uma lista de conteúdos, em livros didáticos (embora estes já marcassem presença na Educação Infantil antes dela) com códigos que mostram ao professor qual é a etapa, a faixa etária, o campo de experiência e objetivo da atividade a ser desenvolvida com as crianças. Pode-se dizer que há preocupação com o processo de ensino-aprendizagem, embora este ensino e esta aprendizagem possam ser questionados; mas não há preocupação com a realidade das instituições, com o que acontece na rotina da Educação Infantil e, muito menos, com questões relacionadas ao gênero e ao desenvolvimento da sexualidade.

O currículo foi e ainda é tratado como seleção de conteúdos ditados por livros didáticos, trabalhados de maneira linear, pautados em datas comemorativas, desconsiderando a realidade social do nosso país, da região, estado e cidade em que é colocado em prática; bem como as relações entre os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem e, principalmente, das crianças, que são o foco da aprendizagem, mas que não são observadas em sua complexidade de desenvolvimento. Estes elementos acabam por determinar outro currículo, que se coloca como uma realidade presente diariamente na instituição, mas não identificada e nem considerada nele, mas que é explícita enquanto prática pedagógica na instituição, como as filas para locomoção separadas por sexo, as orações, as músicas/cantigas religiosas ou de cunho discriminatório e racista, bem como os discursos e as repreensões.

O currículo não é um rol de conteúdos programáticos divididos em eixos temáticos (atualmente campo de experiência, segundo a BNCC), não pode ser apenas um conjunto de expectativas de aprendizagem, nem somente um documento formal com programas e projetos instituídos pelos sistemas educacionais e por instituições. É indispensável que para além desses aspectos, pensemos nas nuances no interior de sua estruturação. Nesse sentido, concordamos com a afirmação de Barbosa e Alves (2011, p. 2) de que o conceito de currículo é “polissêmico e a pluralidade de significados possibilita distintas interpretações e posições, configurando a complexidade que o caracteriza”, o que significa que o currículo veicula uma noção sujeita à ambiguidade e diversidade de sentidos. As autoras analisaram conceitualmente o currículo na Educação

Infantil, numa perspectiva sócio histórico dialética, destacando que a Educação Infantil sempre foi marcada por concepções, projetos, práticas assistencialistas, compensatórias, espontaneístas e como treino/preparo para o Ensino Fundamental, num cenário em que "as práticas espontaneístas e improvisadas não assumem mediações importantes do ponto de vista do conhecimento e das relações humanas com as crianças" (BARBOSA; ALVES, 2011, p. 2).

Nesse sentido, uma discussão e reflexão necessária é o uso que se faz do currículo nas instituições educativas, da seleção dos conhecimentos a serem apropriados e com que finalidade. Ou seja, o currículo que está proposto pretende formar que cidadão e para qual sociedade? Essa pergunta deveria orientar os profissionais da educação em seu fazer pedagógico. É necessário questionar o currículo e compreendê-lo para além de sua dimensão instrumental, mas nos elementos que não são considerados, mas que estão presentes cotidianamente na instituição.

A Educação não é um campo neutro, está repleta de juízos de valores que são transmitidos por meio do currículo aos educandos, a partir de conteúdos ideológicos inseridos nos conteúdos e atividades de forma sutil, contribuindo com/para as relações de dominação presentes na sociedade. Esta construção perversa e excludente, muitas vezes, não é percebida pelos/as profissionais da educação, que despreparados e desatentos a esta faceta, acabam por reproduzir muitas das desigualdades de forma naturalizada e incoerente.

Outra categoria evidenciada nas pesquisas foi a do uso de brinquedos e brincadeiras na educação da sexualidade e do gênero e na construção de suas identidades. Esta categoria demonstrou que muitas atividades lúdicas são propostas por educadores/as tendo como critério o gênero e a sexualidade. O momento do brincar é um dos mais esperados pelas crianças da Educação Infantil dentro da rotina que cumprem diariamente na instituição, e constitui-se como importante para o desenvolvimento das crianças e para a construção de suas identidades, sobretudo as chamadas "brincadeiras livres", que não são direcionadas pelo adulto. Contudo, o que se percebe pelas pesquisas utilizadas nesse estudo, pelos relatos de professores e também por observação da rotina da Educação Infantil é que o tempo para o brincar tem se tornado cada vez mais escasso (em número de dias por semana e na quantidade de tempo), principalmente, para a brincadeira livre.

O momento do brincar quase sempre, era/é controlada pela instituição educativa, mas as crianças encontravam/am formas de burlar o controle do adulto, cometendo o

que alguns dos estudos chamaram de transgressões. Limitar o tempo para o brincar é uma forma de controlar as crianças e de disciplinar seus corpos ou atividades que lhes dão prazer na instituição. Escolher e impor os brinquedos que devem ser utilizados e não deixá-los à disposição configuram formas de controle, uma vez que eles podem se torna dispositivos pedagógicos importante para a educação das crianças no que se refere à construção de identidades. Não estamos nos referindo somente àqueles estruturados, mas aos não estruturados e, ao próprio corpo da criança, que muitas vezes é o objeto da brincadeira, mas que recebem sanções e limites no momento de brincar. Assim, a criança que pega o lápis e o imagina como espaçonave, começando a fazer movimentos com as mãos no ar, pode levar uma bronca, bem como a que resolveu passar canetinha nas unhas, para imitar esmalte.

Nas atividades livres podemos observar relações de hierarquia e poder que são evidenciadas nas definições dos papéis que as crianças assumem nas brincadeiras, nas linguagens e nas posturas. Essas relações são permeadas por outros elementos, tais como: o gênero, o sexo, a cor da pele, a beleza, a condição financeira, a forma como recebe afeto do/ professor/a. Esses critérios são subjetivos para as crianças, mas perpassados por visões de mundo que elas estão construindo a partir de suas vivências, interações e mediações. A hierarquia e as relações de poder podem ser observadas no brincar a partir da escolha da brincadeira, da distribuição de papéis, do seu desenrolar, de como ela terminou, quem terminou e por que ela terminou. São elementos importantes que dão pistas sobre as relações construídas por aquele determinado grupo de crianças, sobre noções de reconhecimento/pertencimento e sobre preconceitos/discriminações. Isso significa que o controle e o poder não são exercidos apenas pelo adulto, mas também pelas crianças em suas relações umas com as outras.

A brincadeira está presente na vida das crianças da Educação Infantil, em todos os momentos, ela não é entretenimento e passatempo, como alguns acreditam. Ela é o momento em que a criança descobre sobre si, pensa e inventa hipóteses e estratégias, se relaciona com o meio, aprende e se desenvolve, é algo muito sério para elas. Elas conseguem ver possibilidades de/para o brincar em todos os momentos e espaços, com ou sem a permissão dos adultos. E mesmo quando os adultos propõem algo, elas conseguem (re)significar o que foi proposto, (re)criando novas brincadeiras. Um exemplo disso ocorreu nesse registro de Costa (2004):

> Em uma turma de crianças de 5 anos, observo as brincadeiras que acontecem dentro da sala. Nesse momento, a professora propôs a brincadeira da dança

> da cadeira. As crianças gostaram da idéia, formaram um círculo e começaram a brincar. Ao som da música Atirei o pau no gato, todas dançavam de quatro, imitando um gato; ao ouvir Borboletinha, ganharam asas e saíram voando. E assim a brincadeira ficou cheia de movimentos e alegria. Os movimentos não foram propostos pela professora, aliás, fugiam totalmente à previsibilidade adultocêntrica. A criatividade dos gestos foram imaginados por uma criança e logo imitados por todas. Com tanta agitação, começaram a suar. Pararam um pouco para tirar as blusas. João amarrou a blusa na cintura e falou: 'Minha saia!' Uma das meninas logo exclamou: 'Menino não tem saia!' (COSTA, 2004, p. 74)

É na brincadeira e na disponibilização dos brinquedos que as separações por sexo e gênero começam a aparecer na educação das crianças. Nos relatos das/os pesquisadoras/es[33] foi dito que às meninas são oferecidos: bonecas, bebês, panelinhas, às vezes, quebra-cabeças das princesas e outros personagens femininos; para os meninos, são oferecidos: carrinhos, bonecos de super-heróis, quebra-cabeças, dominós e jogos de encaixe. As justificativas das/os professoras/es é que esta divisão evita brigas e facilita a organização para guardar. Porém, pudemos observar que aos meninos eram oferecidos materiais que estimulavam a imaginação, a ação e a aventura; enquanto que para as meninas, os que estimulavam o cuidado com um espaço (casa) ou com alguém, numa clara intenção de prepará-las para cuidarem da casa e dos filhos. Além da separação dos brinquedos, muitas vezes, as crianças eram separadas por sexo para realizarem as atividades lúdicas, novamente, sob a justificativa de evitar brigas e conflitos.

Borges (2016) nos chamou a atenção para o fato de que em seu universo de pesquisa todas as bonecas eram assexuadas, bem como para a existência de apenas uma delas ser negra entre as oito disponíveis, sendo todas as outras brancas variando, somente, a tonalidade dos cabelos: ruivos, castanho-claros, loiros, castanho-escuros e uma careca. A importância da diversidade e da representatividade é dos fatores importantes na construção da identidade das crianças e, tendo em vista que a maioria das crianças brasileiras não possui a pele clara, seria fundamental disponibilizar um número maior de bonecas correspondentes às suas características. Apresentar às crianças somente um biótipo como majoritário reforça valores que sustentam as subordinações identitárias e as desigualdades sociais e de raça.

Além do binarismo masculino/feminino caracterizado na distribuição dos brinquedos, a quantidade de cada tipo disponibilizada para uso das crianças apresentou

[33] Observado nas pesquisas de: Oriani, 2015; Leite, 2015; Ruis, 2015; Aguiar, 2016; Costa, 2004, Guizzo, 2005; Carvalhar, 2009; Garrido, 2017, Schindhelm, 2013, Borges, 2016; Souza, 2015; Finco, 2004; Finco, 2010; Zago, 2016; Oliveira Filho, 2017; Perpétuo, 2017.

uma característica interessante nas instituições observadas pelas/os pesquisadoras/es citados: a quantidade era praticamente exata para meninas e meninos, por exemplo: num agrupamento com vinte e cinco crianças, era observado a existência de cerca de dez a doze carrinhos e dez a doze bonecas. Isso nos permite supor que, ao se pensar este acervo, o binarismo determinou o número de brinquedos, pois, se, tradicionalmente um agrupamento de Educação Infantil for formado por metade de meninos e metade de meninas, seria necessária somente metade de cada tipo. Segundo Souza (2015),

> Isso mostra que o esperado pelos adultos é que as crianças brinquem apenas com aquilo que lhes é culturalmente destinado – carrinhos, motos e robôs, coloridos e potentes, para os meninos; e bonecas, panelinhas e utensílios domésticos cor de rosa e delicados, para as meninas. Dessa forma, se reproduzem e perpetuam os modos de ser menino e ser menina (SOUZA, 2015, p. 40).

As pesquisas de Rossato (2017) e Motta (2017) apresentaram uma realidade diferente das demais, a não separação de brinquedos para as crianças (por sexo e gênero) e nem a separação das crianças no espaço do brincar, sendo que a primeira pesquisa verificou a presença de bonecas com diferentes tonalidades de cores e sendo utilizadas pelas crianças sem distinção. Contudo, Motta (2017) ressalta que:

> Minha análise mostrou um resultado um pouco diferente daqueles advindos dos estudos sobre gênero realizados no Brasil a partir do final da década de 1990, isto é, não mais se apresentaram fortes ou desmedidas as práticas docentes que separam meninas de meninos, não há imposição de brincadeiras próprias para cada sexo, não mais se exigem filas separadas, enfim, as professoras não mais separam, arbitrariamente, “coisas de meninos” e “coisas de meninas”. Com isso não quero dizer que essas práticas desapareceram das escolas e que tudo está bem. Não! Estou apenas dizendo que, neste estudo, com as professoras entrevistadas, essas práticas separatistas estavam interditadas ou, ao menos, amenizadas (MOTTA, 2017, p. 16).

Finco (2010) observou em sua pesquisa que as professoras não proibiam os meninos de brincarem com bonecas, mas diziam se incomodar quando eles se interessavam constantemente por brincadeiras femininas. Geralmente, elas relacionavam o papel lúdico com a paternidade ou com o irmão mais velho cuidando do irmão mais novo. Contudo, quando os meninos resolviam brincar com bonecas por curiosidade sexual: para beijar, passar a mão no corpo delas sem roupa, as professoras interferiam, repreendendo-os para que agissem como pais e as ninassem. Ou seja, quando a brincadeira vira um jogo sexual, ela merece repreensão.

A atividade de vestir fantasias, pintar as unhas ou maquiar-se por parte dos

meninos, geralmente era vista com certo cuidado por parte das/os profissionais por causa da escolha das fantasias e, segundo elas, por medo da forma como a família poderia interpretar essa ação da criança. Outro fato que causava estranheza no ambiente educacional era o da menina que preferia jogar futebol e brincar com brinquedos tidos como masculinos. De forma geral, as/os professoras/es dos estudos se mostravam angustiadas quando os meninos se maquiavam, colocavam vestidos, colares, coletes e saias com brilho (FINCO, 2010). Observemos o relato de uma professora feito à pesquisadora Ruis (2015):

> [...] uma situação que causou mais inquietação acerca das questões de gênero, foi quando uma aluna da turma de cinco anos se recusou a fazer aulas de ballet e demonstrou interesse em participar das aulas de futebol, algo permitido somente aos meninos. Também era comum ver colegas de trabalho relutando com alunos que queriam vestir fantasias de personagens femininos nos momentos de brincadeira (RUIS, 2015, p. 20).

Xavier Filha (2015) nos lembra que o experienciar o futebol não torna a menina menos menina, ela pode vivenciar a sua "feminilidade de forma diversa da pretendida ou idealizada pela sociedade. O simples fato de jogar futebol não faz com que a menina perca seu gênero e muito menos que se torne homossexual" (XAVIER FILHA, 2015, p. 12). Entretanto, crianças como as da citação acima eram/são tratadas como casos a serem observados, cuja orientação sexual era/é questionada com frequência. A sociedade, e consequentemente, a instituição educativa procura ensinar como ser menino, como ser menina, como ser homem e como ser mulher, por meio de práticas pedagógicas e de discursos que reproduzem uma visão hegemônica de sociedade com padronizações, que muitas vezes, nos fazem acreditar na existência de formas únicas de ser menino, menina, homem, mulher, bem como numa única forma de vivenciar a sexualidade, qual seja, a heterossexual.

Na relação tênue entre corpo e sexualidade, as crianças se descobriam, descobriam as sensações e os prazeres que esse corpo podia proporcionar a partir dos chamados jogos sexuais. Nesse jogo, o corpo virava brinquedo, mas essa brincadeira tinha difícil aceitação e entendimento no espaço educacional, que preferia disciplinar o corpo e a sexualidade a conhecê-lo e deixar ser conhecido e a discuti-lo. Assim, a criança que mostrava seu corpo, a que manipulava seus genitais (masturbava), a que tocava o corpo de outra criança, a que queria observar as diferenças dos corpos também era motivo de preocupação e constante vigilância, sobretudo, se esses jogos ocorressem entre crianças do mesmo sexo. Contudo, é interessante notar que há uma vigilância

maior quando dois meninos vão juntos ao banheiro, deitam juntos no mesmo colchonete ou resolvem fazer carinho um no outro; ao passo que com as meninas, a preocupação e vigilância não ocorrem da mesma forma.

Uma brincadeira muito presente na Educação Infantil, tida como "agressiva", mas pouco mencionada pelos/as profissionais foi a de lutinha. Será que a preocupação com a agressividade é menor do que com a sexualidade? Seria uma questão a ser investigada. O fato é que Garrido (2017) observou que essa atividade é muito praticada entre os meninos, com conteúdo que parecia ser mais agressivo do que lúdico, visto envolvia força e parecia ter intenção de machucar os colegas, inclusive com demonstração de satisfação ao machucá-los. Mas, o que chamou a atenção da autora foi a participação de meninas na brincadeira, que era realizada entre elas ou com outros meninos, o que proporcionaria uma ruptura com os modelos de delicadeza e bom comportamento a elas atribuídos e estimulados pela instituição educativa. Esse jogo por parte das meninas poderia indicar a diluição das fronteiras de gênero (GARRIDO, 2017, p. 52).

As brincadeiras de lutinhas são motivadas, muitas vezes, pelos super heróis e outros personagens veiculados pela mídia. Guizzo (2005) observou que as crianças, na faixa etária de quatro a seis anos, demonstravam ter desejos de consumir, não apenas determinados brinquedos e produtos (inclusive *tablets* e celulares), como também um tipo específico de corpo ornamentado com determinadas roupas e acessórios que estivessem na moda e que compreendesse características tais como: ser magro/a e ter cabelos lisos. A autora afirmou, a partir das entrevistas com as crianças, que elas tinham consciência de que nem sempre era possível consumir determinado produto por causa do preço e/ou outras limitações, mas que elas desejam aquele produto e que algumas discrimavam quem comprava produto "falso", como por exemplo, Barbie falsificada. Foi verificado o quanto os personagens dos desenhos animados, super heróis, artistas, grupos musicais infanto juvenis, jogadores de futebol e os produtos vinculados a eles estavam presentes no cotidiano das crianças.

Em relação ao consumo, mesmo que a publicidade trabalhe com a criatividade e a originalidade, se verifcou que ela ainda optava por adotar estratégias menos arrojadas em suas produções, raramente escapando do que era tomado como "normal", como era o caso de vincular moda e consumo, principalmente, ao público feminino. Foi percebido que às meninas era dado o direito de ultrapassarem algumas fronteiras culturalmente estabelecidas aos gêneros em relação ao consumo e à prática de esportes (futebol); mas

aos meninos essa permissão não ocorria da mesma forma, como exemplo, poderíamos citar um menino fazendo aula de ballet e a estranheza que isso causava (causa ainda). Guizzo (2005) percebeu um processo de embelezamento das crianças tendo como referência o mundo adulto, ou seja, um processo de adultização no que se refere ao consumo infantil e ao processo de embelezamento.

> Enquanto as crianças estavam desenvolvendo a atividade proposta hoje (pintura de uma máscara de coelho) o André falou: 'Eu vou pintar o topete de coelho de loiro, porque eu também sou loiro ... quer dizer, sou pintado de loiro'. E eu perguntei: 'Quem pintou o teu cabelo André?'. E ele respondeu: 'A minha irmã'. E eu perguntei: 'Por quê ela pintou?'. Ao que ele respondeu: 'Porque eu quis, eu acho mais bonito'. O Juliano ao ouvir o diálogo também se manifestou e disse: 'A minha mãe faz luzes no meu cabelo'. E a Camila também disse: 'Eu também faço luzes' (GUIZZO, 2005, p. 91).

Nas pesquisas com as crianças percebeu-se que, em alguns momentos, havia uma diluição das fronteiras no que se referia à questão de gênero e que algumas crianças se permitiam experimentar e experienciar brinquedos, brincadeiras, roupas, sapatos, ornamentos e objetos ligados ao sexo oposto. Esses momentos de experiências podiam receber represálias de profissionais da educação ou não, dependendo da intensidade da ação e da subjetividade de cada profissional, ou ainda represálias do próprio grupo de crianças, fato que dependia da tolerância ou não do grupo com o/a colega e do papel que esse/a colega exercia no grupo, se era líder ou não.

Um dos momentos em que se observava certa liberdade no grupo de crianças era o da brincadeira livre e/ou do recreio, em que as crianças brincavam de forma igualitária, sem distinção entre meninos e meninas, demonstrando preferência por correr, pega-pega (pique-pega), esconde-esconde, jogar futebol e brincar no parquinho (quando havia). Pode ser afirmado que foram nesses momentos e espaços, em que as crianças se sentiram menos vigiadas pelos adultos, que muitas expressões da sexualidade apareceram, bem como de transgressão/resistência. O relato de Guerra (2005) nos oferece uma dimensão do que acontece nesses ambientes.

> O pátio, para os meninos e as meninas do jardim A, se tornou um espaço de inúmeras brincadeiras e jogos, um lugar de inventar novas brincadeiras, e foi assim que surgiu o "Clube dos Pelados", também denominado de "Clube do Fedor", ou também, "Clube da Nojeira". Segundo seus participantes – Yuri, Pablo e Marina – a existência do clube era um "segredo sagrado". Eles/a criavam as regras e tinham uma participação mais ativa no clube. As outras crianças participavam esporadicamente e não levavam tão a sério essa brincadeira. Ora participavam, ora estavam envolvidos em outras atividades. Yuri, com a permissão de Pablo e Marina, me contou sobre o clube e me convidou para participar do mesmo. Ele explicou que os membros do clube

> ganhavam um boton invisível, com o desenho de uma bunda, e uma medalha fedorenta. Um dos rituais do clube consistia em tomar banho na piscina de xixi e de cocô, abaixar as calças para mostrar o corpo e descer no escorregador do xixi e do cocô.
> [...]
> Na brincadeira, chamada pelas crianças de "se pelar", pude observar que as meninas não entravam muito rápido no jogo. Inicialmente, elas resistiam e não se sentiam muito à vontade. Geralmente, faziam combinações do tipo contar até três, e então, ao mesmo tempo, entravam na brincadeira de se pelar. Faziam isso rapidamente e ficavam rindo ao olhar para os meninos. Esses, por sua vez, pressionavam para que elas participassem do jogo. Eles ficavam por um tempo maior na brincadeira e riam, demonstrando satisfação ao se olharem e olhar para as meninas. Essa brincadeira era realizada embaixo da casa da árvore ou embaixo do escorregador. O corpo, para as crianças, parecia ser um mistério, também um "segredo sagrado", e conhecê-lo era um desafio. Havia partes do corpo – principalmente os órgãos genitais – que se tornaram alvo de curiosidade, levando-os a estabelecerem estratégias para conhecer seu próprio corpo e o dos demais colegas (GUERRA, 2005, p. 82).

As crianças que foram ouvidas nas pesquisas demonstravam um misto de vergonha e fascínio ao nomear as partes do corpo relacionadas à região genital, tal qual observado por nós em momentos de práticas educativas em sexualidade com crianças de quatro a seis anos (CARVALHO, 2016; CARVALHO, 2019), provavelmente porque desde muito cedo, as crianças aprenderam que falar sobre os corpos, nomear suas partes íntimas e os prazeres que o corpo pode dar, cria desconforto entre os adultos. Elas começam a entender que os nomes das partes genitais estão permeados de mistérios e isso provoca nelas certo fascínio, mas ao poder verbalizar esses nomes ou falar sobre sexualidade, elas experimentam, inicialmente, o sentimento de vergonha. As proibições quanto à verbalização acerca de determinadas partes corpo e da sexualidade aguçavam e ainda aguçam a curiosidade infantil, como também o desejo de testar os limites estabelecidos pelos adultos, por isso é importante que sexualidade, sexo, gênero e corpo façam parte do currículo da Educação Infantil e estejam presentes nas práticas pedagógicas de forma natural, como quaisquer outros conhecimentos que sejam significativos e de interesse das crianças.

Como não há diálogo sobre os nomes das partes íntimas do corpo, as crianças associam essas partes a apelidos e/ou "palavrões" ou à características pejorativas (fedor, nojeira, sujeira), o que é uma pena porque desde cedo os sujeitos começam a aliar sexualidade ao pecado e a obscenidade, construindo uma noção de que os prazeres e satisfações advindos da sexualidade não são dignos e saudáveis. E até mesmo nesses apelidos das partes íntimas, ou melhor, na forma como as partes íntimas eram expressas pelas crianças se percebia que havia uma diferença por sexo e gênero. Os nomes

utilizados pelas das meninas (florzinha, perereca, periquita, rosinha) eram relacionados a objetos ou coisas delicadas; os nomes utilizados pelos meninos (pau, pipi, pinto, bilau) não tinham a mesma delicadeza que os femininos, ao contrário, representavam objetos mais grosseiros e toscos. Parece que a intenção é a da construção de uma feminilidade e sexualidade feminina frágil.

Por outro lado, muitos dos apelidos para os órgãos genitais ou certas práticas sexuais eram utilizados para chocar os profissionais da educação, desafiando os limites de pudor impostos pela cultura e, disseminados na/pela instituição educativa. Podemos pensar que esse modo de agir das crianças é uma forma de romper fronteiras de gênero e de sexualidade, e as interpretamos como formas de transgressão/resistência.

A transgressão das crianças foi bastante evidenciada nas pesquisas elencadas em nosso estudo e, pautando-nos na perspectiva materialista dialética, entendemos que essas crianças não estavam apenas transgredindo regras e fronteiras determinadas pela escola e pela sociedade, mas muitas delas as estavam questionando, transgredindo repetidas vezes, mesmo diante de sanções, assim, para nós, elas estavam resistindo! Diante disso, optamos por chamar esta categoria de transgressão/resistência.

Citada em vários estudos, a transgressão/resistência foi observada ora pelo/a pesquisador/a nas vivências e ações das crianças nas instituições educativas, ora captada pela fala dos/as educadores/as pesquisados/as. Ela foi notada pela ação de crianças que brincam e utilizam brinquedos que não seriam “adequados” para o seu sexo e gênero, pelas que preferem brincar com crianças do sexo oposto ao seu e por aquelas que experimentam a fluidez na identidade de gênero, vivenciando diferentes possibilidades em relação a ele e também pelas que utilizam a linguagem para verbalizar palavras relacionadas à sexualidade que não podem ser ditas no ambiente educativo. Para Foucault (1988, p. 11), o “simples fato de falar em sexo e de sua repressão possui como um ar de transgressão deliberada”.

O trecho de diário de campo de Guerra (2005) ilustra essa situação, nos mostrando que além das crianças transgredirem as barreiras do que não podiam fazer/falar, elas tinham necessidade de verbalizar sobre sexualidade e partes do corpo, ao mesmo tempo, que demonstravam saberes e sensações sobre esse corpo (meu cabelo arrepiado).

> [...] Pablo mostra o desenho de um rosto que ele tinha feito, em função do pedido da professora, que estava trabalhando sobre o corpo humano. Ele fala para Marcelo Yuri: ‘Olha aqui meu tico (pênis), eu tô pelado! Olha aqui a bundinha! Quem quer ver minha bunda, meu cabelo arrepiado?’

> [...] Pablo imita Yuri falando:
> 'Vou colocar uma fralda para tapar a bundinha e o tico'.
> Repete duas vezes a mesma frase.
> [...] Yuri continua tentando encontrar roupa para a boneca e não consegue vesti-la e diz: 'Vou deixar pelada'.
> Chama Marcelo e mostra falando: 'Olha nenê, peladinho – cheira bunda' (Diário de Campo, dia 24/03/04) (GUERRA, 2005, p. 116).

A transgressão/resistência ocorria por meio de questionamentos frequentes de meninas e meninos sobre o fato de poderem ou não brincar com determinados objetos e/ou de determinadas brincadeiras; em outros momentos, não havia questionamento, apenas a decisão de romper aquele limite estabelecido. Ferreira (2003) denomina esse rompimento de fronteiras de gênero como zonas de transgressão de gênero, que significa a ruptura de barreiras que separam os gêneros, as quais podem ser cometidas tanto pelos meninos quanto pelas meninas, podendo gerar áreas de conflitos que, por sua vez, podem destacar as negociações de identidade de gênero. De acordo Ferreira (2003), isto significa que

> há situações em que o modo como as crianças constróem o(s) género(s), sendo relacional, se efectua com base na sua definição explícita como *diferente* e numa relação de exclusão ou rivalidade de indivíduos ou grupos, afirmando-se a feminilidade pela sua diferença em relação à masculinidade e vice-versa (FERREIRA, 2003, p. 08).

A autora afirma que a ação de romper com os gêneros – zonas exclusivas de gênero – não é isenta da decorrência marcada pelo antagonismo, aceitação e exclusão, o que demonstra a complexidade das relações humanas, não sendo diferente na cultura de pares infantis. Acrescentaríamos a essa ideia de Ferreira (2003) que romper com os gêneros ou com as zonas exclusivas de gênero, como ela denomina, envolve relações de poder, dos adultos com as crianças e entre as crianças, num jogo que envolve uma rede subjetiva de diferentes elementos, que deixam que alguns sujeitos existam com suas características em detrimento de outros. Schindhelm (2013) relata essa relação de poder, transgressão/resistência na seguinte situação:

> *'Para de falar e deixa eu pensar com a minha cabeça'*. Nesta experiência vivenciada entre duas crianças, a educadora tentava impedir uma transgressão à norma escolar. Um dos garotos incentivava Tadeu a correr pela creche na hora da rodinha, a educadora não concordou e recomendava insistentemente: Não faz isso, não está certo! Diante do impasse entre a recomendação da ordem (educadora) e do incentivo para a desordem (colega), o garoto exprimiu sua inquietude de *não querer ser governado dessa forma* (SCHINDHELM, 2013, p. 113-114, grifos da autora).

Percebemos um momento de embate entre as crianças e a educadora, em que uma criança (a que corre) não quer ser governada e, a outra criança (a que incentiva a correr) não queria que o colega obedecesse à professora, assim lhe dava ordem e o incentivava a desobedecer às regras. Esta experiência demonstrou que diálogos e conflitos fazem parte do cotidiano da Educação Infantil, com produção, por parte das crianças, de saberes e de poderes relativos ao que é permitido ou não. Também demonstrou a transgressão/resistência não só no momento da corrida no pátio, mas ao dizer: "Para de falar e deixa eu pensar com a minha cabeça", uma vez que não é permitido a uma criança mandar um adulto calar-se, muito menos um adulto que detém o poder sobre ela.

As pesquisas de Finco (2004, 2010), Garrido (2017), Carvalhar (2009), Schindhelm (2013), Jorosky (2016), Oliveira Filho (2017), Oriani (2015), Guerra (2005), Reis (Zago (2016) relataram formas de transgressão/resistência das crianças, às vezes observadas nas situações cotidianas, às vezes relatadas pelos/as profissionais que lidam com as crianças. Uma das constatações a que chegamos, a partir das leituras, é que o maior incômodo ocorria quando as crianças transgrediam ou resistiam às regras e normas relacionadas à disciplina heteronormativa e de padrões de gênero impostos pela instituição de Educação Infantil. Para Weeks (2001), ao cruzar a fronteira dos padrões de comportamento considerados mais apropriados para o masculino e o feminino, pode-se adquirir o caráter de suprema transgressão. Por esse motivo foi comum observamos nas práticas dos profissionais da educação ações de desencorajamento para que meninas deixassem de "fazer coisas de meninos" e que meninos deixassem de "fazer coisas de meninas".

Outra forma de transgressão/resistência por parte das crianças, percebida por nós, é o silêncio diante de questionamentos feito pelos adultos acerca de brincadeiras e ações relacionadas à sexualidade e gênero. Essa situação da pesquisa de Jorosky (2016) em seu diálogo com Ben 10[34] ilustra o que estamos afirmando:

> Ben10 sentou-se em seu lugar e me sentei atrás dele. O menino, por diversas vezes, pegou um lápis de cor azul e o colocava em sua boca, molhando a ponta e, desta maneira, passou em todas as unhas das mãos e dos pés, como um esmalte e todas ficaram azuis. Um gesto que considerei interessante nesta ação foi o de "assoprar" as unhas das mãos como se quisesse "secar" a tinta que ficou em seus dedos. Nenhum dos meninos que estava ao seu redor questionou sua atitude. Apenas uma menina, que estava sentada por perto, me chamou, várias vezes, para mostrar o que o menino estava fazendo. Percebi

[34] Na pesquisa de Jorosky (2016) as crianças escolheram nomes de personagens ou super heróis para sua participação e manter anonimato.

> que a menina chamava minha atenção para que pudesse observar e, consequentemente, chamar a atenção do colega. Perguntei ao Ben10 o que ele estava fazendo e o menino não me respondeu, praticamente me ignorou. Não estava preocupado com o que acontecia ao redor. Apenas pintou todas as suas unhas com a cor azul e, quando terminou, parecia sentir-se satisfeito com o resultado e permaneceu com suas unhas coloridas até o momento em que foi embora da escola, naquele dia (JOROSKY, 2016, p. 129).

Para nós, esse silêncio (ou não resposta da criança) representa uma transgressão/resistência, uma vez que na instituição educativa há uma hierarquia estabelecida em que o adulto pergunta e a criança responde, ou melhor, é obrigada a responder. Assim, quando ela opta por não responder ao questionamento de adulto e ignorá-lo, ela está transgredindo/resistindo, sobretudo, quando esse questionamento se refere a uma ação relacionada ao cruzamento de fronteira de padrão de gênero. Podemos afirmar que mesmo numa instituição que procura determinar as identidades de gênero das crianças, como é caso das instituições educativas, foi possível verificar os desejos e as vivências nas fronteiras de gênero de meninas e meninos. “Meninas e meninos mostram-nos que seus desejos e vontades vão além do que os adultos esperam deles; que possuem a capacidade de criar e recriar, de vivenciar situações inesperadas de formas inovadoras” (FINCO, 2010, p. 137).

Dependendo da intensidade da transgressão dos padrões de gênero foi observado que em determinadas situações em que os/as profissionais da educação entendiam que eram ações esporádicas, tinham atitudes consideradas mais amenas, estranhavam e davam poucas indicações de que não consideravam tal ação correta; ou seja, deixavam a criança seguir na sua ação; contudo, quando algumas crianças insistiam nas transgressões, esses/essas profissionais se incomodavam, se preocupavam e procuravam soluções para acabar com este comportamento dentro da instituição. Isso significa que dependendo da criança, de sua ação, da intensidade e recorrência dessa ação e, até mesmo, de fatores externos (família ser tolerante ou não às brincadeiras que envolvem transgressão de gênero), as/os profissionais faziam ou não “vista grossa”.

As pesquisas relataram que apesar da organização de controle e de disciplina dos tempos e dos espaços na instituição educativa, as crianças encontravam brechas na rotina cotidiana e criavam estratégias para alcançar os seus desejos de brincar transgredindo regras e normas, quando era do interesse delas. Essas ações ocorriam nos momentos livres e autônomos do brincar, com menos controle das pessoas adultas, permitindo a criação de diferentes formas de burlar as estruturas propostas e de iniciar sempre um novo movimento de transgressão. Para Finco (2004), na medida em que

meninas e meninos transgrediam o que era pré-determinado para cada gênero, acabavam mostrando que a instituição de Educação Infantil podia apresentar uma característica positiva: podia se tornar um espaço propício para ao não-sexismo e ao não-binarismo como na seguinte situação:

> Júlio passou muita maquiagem nos olhos e batom cor de rosa em sua boca, um dos meninos disse que ele estava parecendo um palhaço do circo. Após alguns instantes, ele se aproxima e diz em meu ouvido que não queria parecer um palhaço e sim, a Rapunzel. Completa a frase dizendo, "Eu tô bonito! Vou no recreio assim" (JOROSKY, 2016, p. 138).

A situação relatada apresenta um cruzamento de fronteira em relação ao gênero, em que foi perceptível que os limites fixos e binários para o padrão masculino foram rompidos. Esta vivência de maquiar-se, ver a transformação do próprio rosto, geralmente realizada pelas meninas, foi experimentada por um menino, que sentiu-se bonito e resolveu ir para o recreio maquiado para mostrar-se, mesmo com a crítica de um colega, que o comparou a um palhaço; embora ele achasse que estava mais parecido com Rapunzel (princesa). Isso significa que para muitas crianças a transgressão/resitência era uma forma de questionar os padrões preestabelecidos, expressando seus desejos, (re)criando e (re)inventando formas de brincar e de como ser menino e ser menina.

As transgressões/resistências em relação à sexualidade apareceram nas pesquisas, uma vez que as crianças que manifestavam sua sexualidade na instituição educativa mereciam atenção redobrada por parte dos/das profissionais da educação; não pela preocupação com um possível abuso[35] que elas pudessem estar sofrendo, mas porque demonstrar determinadas ações acerca da sexualidade, mesmo sendo crianças, gera constrangimento e desconforto, conforme podemos observar no relato abaixo:

[35] De acordo com o "Guia escolar: identificação de sinais de abuso e exploração sexual de crianças e adolescentes" (SANTOS, 2011), há muitos indicadores sexuais que ajudam na identificação de possíveis abusos contra crianças e adolescentes e que as/os educadoras/es precisam estar atentos, tais como: curiosidade sexual excessiva; interesse ou conhecimento súbito e não usual sobre questões sexuais, expressão de afeto de forma sexualizada ou com certa provocação erótica, inapropriados para crianças e adolescentes, desenvolvimento de brincadeiras sexuais persistentes com amigos, animais e brinquedos, masturbação compulsiva ou pública, relato de avanços sexuais por parentes, responsáveis ou outros adultos, ou mesmo agressividade sexual a terceiros, representações e desenhos de órgãos genitais com detalhes e características além da capacidade de sua faixa etária, toque e/ou manipulação constante dos órgãos genitais, introdução de objetos no ânus ou na vagina e ansiedade constante relacionada a temas sexuais. É claro que existência desses sinais não significa que as crianças da Educação Infantil estejam sendo abusadas, mas é importante que as/os educadoras/es observem as situações e conversem com a criança.

> A coordenadora foi até a sala e falou: "você não sabe o que eu acabei de ver. No canto do pátio, a Tatá abaixou a saia, o Luís a roupa dele e estavam os dois grudados, ele tentando encaixar o... nela e fazendo movimentos de vai e vem". Ela os levou até a sala e avisou a professora que ia chamar os pais para conversar. Foi até a direção contar o ocorrido e a diretora disse que não era nada, que isso é normal da idade e chamou-os para conversar. A coordenadora voltou para levar a Tatá para conversar. Ela se recusou a ir, talvez por saber do que se tratava. Ela se defendeu: "Minha mãe já veio na escola". A coordenadora tentou de todas as formas chamá-la: "a Sueli quer te mostrar uma coisa, leva seu caderno, vamos mostrar pra ela sua atividade", mas ela não se moveu. A coordenadora desiste por não saber o que fazer. Então a professora diz: "é bom chamar o Luis também, né?", já que o foco estava sendo só a menina. Assim a coordenadora o chamou e ele foi na mesma hora. Quando Tatá percebeu que ele estava indo, correu e foi atrás deles para a diretoria. Na sala, a diretora não mencionou em nenhum momento a cena presenciada. Ela os repreendeu por estarem fora da sala de aula sem a professora deixar. Disse para não saírem mais da sala, nem para ficarem andando pela escola sozinhos. (Notas do diário de campo em 06/10/2008) (CARVALHAR, 2009, 50-51).

A situação relatada mostrou algo recorrente em outros estudos: o "não saber agir" diante de uma manifestação da sexualidade infantil, talvez por isso, se vigie tanto as ações das crianças em torno da sexualidade e sua verbalização. Esse "não saber agir" aparece independente de formação e do cargo que o/a profissional da educação ocupe, seja diretor/a, coordenador/a, professor/a, auxiliares e orientador/a (em algumas cidades citadas pelas pesquisas há esse cargo nas instituições de Educação Infantil). Foi observado que alguns/algumas profissionais assumiram que não se sentiam à vontade e não sabiam como agir diante dessas manifestações; outros disseram que sabiam que tinham que agir de forma natural, mas que não conseguiam fazê-lo diante da situação concreta. É importante salientar que a falta de formação inicial e continuada, apontada pelas pesquisas, favorece esse despreparo dos/das profissionais para lidar com a sexualidade e o gênero e há necessidade de formação docente nessa temática, formação esta que contribuiria para que esses/as profissionais (re)pensem as práticas pedagógicas e que estas sejam em prol de uma educação não discriminatória e mais democrática.

Um fato chama atenção na situação relatada: entre as duas crianças, apenas a menina é convocada a comparecer na direção para ser repreendida pelo que fez. A partir dessa atitude podemos inferir que há um comportamento esperado por parte da mulher, desde a infância, o de ser recatada e evitar que carícias e outras demonstrações de carinho que tenham caráter "erótico" não devem ser feitas em público. É a mulher (no caso, uma menina) quem deve evitar a investida masculina, deve controlar os seus desejos sexuais, sua curiosidade e, ainda conter os do outro/a. Os meninos, por sua vez, podem ser ativos no que se refere às manifestações sexuais. Luís, a princípio, não é

questionado ou punido por se comportar como a norma heterossexual masculina exige. Ele só é chamado pela coordenadora depois que a professora fala que talvez fosse bom conversar com ele também.

Costa (2004, p. 102) menciona que, ao observar a fila das crianças na instituição de Educação Infantil pesquisada por ela, viu atitudes de transgressão, uma vez que elas conseguiram transformar a "chatice de uma fila em um espaço tão rico de experiências, de movimento, de alegria, de energia". A fila tornava-se prazerosa e cheia de vida. As crianças transformavam o silêncio em barulho, a espera em prazer, ressignificando-a, fazendo dela, um lugar de criança. Para nós é a partir desse viés que compreendemos a transgressão – a partir da capacidade das crianças de estabelecerem relações múltiplas, no confronto e na construção de diferentes experiências envolvendo os sujeitos presentes no contexto educativo, visto que meninas e meninos elaboram sentidos para o mundo e para suas experiências, compartilhando uma cultura, com sentidos e significados que não podem ser reduzidos àqueles elaborados pelos adultos.

Motta (2017) apresentou em seu estudo atos de transgressão das fronteiras de gênero na Educação Infantil, que receberam o nome de "gesto gay", termo utilizado para caracterizar crianças que apresentavam gestos e práticas considerados do sexo oposto. O termo utilizado para classificar uma suposta homossexualidade na infância, a preocupação com a discriminação social e com o estigma do preconceito demonstraram a dificuldade de se trabalhar sexualidade e gênero na Educação Infantil, bem como a importância de estudos sobre a temática por parte do corpo docente. As estratégias de poder utilizadas pelas professoras: "mudar de assunto", "fazer silêncio", "ignorar o que é colocado pelas crianças", não garantiam a "heterossexualização" das crianças; ao contrário, não tocarem no assunto ou desviarem o foco das temáticas de gênero e de sexualidade faziam emergir potentes resistências no cotidiano. A citação (relato de uma professora) retrata o conflito de uma criança e da professora diante da transgressão de fronteira de gênero, sendo perceptível em sua fala a angústia por não saber como agir e por ver que a criança está sofrendo, sem entender o que está acontecendo e por ninguém dialogar com ela.

> Essa criança, ela tem cinco anos, ela tá com a gente já tem dois anos, de três pra quatro anos, de quatro pra cinco, então tem mais um ano com a gente aqui na escola. [...] Desde que essa criança entrou, ela, ela tem preferência por brincar por coisas, digamos assim, específicas de menina, que eles acham que é específica de menina; ele põe a blusa pra falar que é cabelo; na caixa de fantasia, só pega roupa de mulher: vestido, saia, sapato de salto e brinca de comidinha e tal. E isso, de certa forma, incomodava as crianças desde o ano

> passado. Porque as crianças é que falavam: “Professora, tá brincando de salto”, “Professora, tá de cabelo!”, “Professora, olha...”
> [...] o discurso dessa criança é assim: “Eu amo meu colega” e... colega do mesmo sexo. “Eu amo meu colega. Ele é meu amor”. E a gente tenta de certa forma, eu já até falei: “Não, não, ele é seu amor sim, porque ele é seu amigo, porque ele tá aqui na escola, ele brinca com você”. “Não, tia, ele é meu amor mesmo. Eu amo ele!”. Eu respondi ele assim: “eu também amo ele porque é meu aluno, ele tá aqui na escola, a gente brinca todo dia”
> [...] É uma criança, que ela já foi abandonada pela mãe, a vó adotiva, é ela que tem a tutela da criança. E aí já, já tem um acompanhamento do Conselho Tutelar, dessa questão toda jurídica, judicial, que a vó ainda tá lutando pra ter a guarda definitiva, que ela ainda não tem a guarda definitiva. E... tem algumas dificuldades, inclusive financeiras e a mãe dessa criança, que é avó/mãe, ela recebe uma ajuda de um irmão, um irmão mais velho, e ela me procurou, chorando, que esse irmão notou essa, essas brincadeiras, essa preferência de objetos, né, de menina e disse que... as palavras dele foi que é pra ela cuidar melhor do filho dela, que ele não quer se decepcionar, que ele não quer um gay dentro de casa e que, se for assim, não vai ajudar mais ela. Aí ela nos procurou, a diretora tava presente, eu estava presente; ela pediu que não deixasse ele brincar. A gente orientou que a gente não pode proibir, que tá lá pra criança escolher o que que ela quer... é claro que a gente oferece outras coisas, porque na brinquedoteca tem outros brinquedos, mas que tá lá pra criança escolher. Já tem uns dois meses que eu tenho notado que ele, ele, ele tem esse conflito; ele vai, na hora que ele vai pegar o brinquedo, que foi o que aconteceu essa semana, que ele vai pegar o vestido: “Tia, esse aqui é de homem, de mentirinha, tá? Eu vou colocar, mas é de homem, de mentirinha”. Então, ele já tá com esse conflito, porque a mãe fala: “é errado, não pode, não sei quê”. Ele quer muito e aí ele tem que, tem que arrumar alguma justificativa, né? ‘É de homem, tia, mas é de mentirinha’. Provavelmente que a mãe já conversou com ele, já proibiu, já pediu. E aqui a gente tá na escola, um ambiente que a criança, ela aprende, um ambiente de aprendizagem. [...] E, no caso dessa criança, a mãe falou que o tio sentou com ele e falou com ele: [imitando gritos] ‘Cê não vai ser gay! Cê não vai ser homossexual porque isso não pode! Eu não quero!’ (MOTTA, 2017, p. 106).

O relato acima demonstrou as dificuldades enfrentadas por uma criança que escolheu romper fronteira de gênero, em função dos brinquedos que escolhe e do seu jeito de agir e ser, transgredindo regras da instituição educativa e, nesse caso, as da família. A instituição educativa se mostra perdida por não entender a criança e não saber como dialogar com ele e a avó/mãe sobre suas escolhas, em função disso, o diálogo que ela (instituição) tem com a criança é o da negação dos sentimentos e desejos dela. Percebeu-se pela fala da professora que ele estava resistido, contudo inventava justificativas (“Tia, esse aqui é de homem, de mentirinha, tá? Eu vou colocar, mas é de homem, de mentirinha”) para brincar do que gosta e com o que gosta porque já entendeu que suas escolhas geram desconforto.

Melo (2018) apresentou a transgressão das fronteiras de gênero por parte de crianças pelo olhar do cinema, a partir da análise do filme “Ma vie en rose” (1997) que narra a história de Ludovic, um menino de sete anos de idade, de uma família nuclear, tradicional, burguesa, que mora numa pequena cidade francesa, composta por: pai, mãe,

dois irmãos e uma irmã. O menino Ludovic, aos poucos revela a consciência de ser uma menina e a percepção de desejos por um garoto vizinho, Jerome, filho do chefe de seu pai. A narrativa envolve a expressão de gênero diferenciada do menino em relação aos seus irmãos e à comunidade em geral (vizinhos, escola), que inicialmente é tolerada pela família, mas que depois se torna alvo de conflitos entre os membros da família e da comunidade.

Como Ludovic não se "encaixa" no padrão de gênero masculino, é levado à psicóloga e, no consultório, ouve seus pais dizendo que ele é um menino e que não age como tal. Só então, Ludovic toma consciência de que faz parte desse gênero. Isso chama atenção, uma fez que as famílias educam para a feminilidade e a masculinidade antes mesmo do nascimento, mas Ludovic não tinha a noção de pertencimento do gênero masculino. Dessa relação dos pais com a psicóloga, que caracteriza o comportamento do menino como problemático e patológico (necessitando de "diagnóstico e cura"), é que Ludovic começa a perceber os transtornos causados por suas atitudes e, numa tentativa de aliviar o sofrimento dos pais, passa a observar e a imitar os comportamentos dos seus irmãos e dos meninos da escola, como, por exemplo, jogar futebol, lutar e tentar beijar uma garota. Nesta cena do filme, a menina aparece de rosa e, Ludovic, de azul, o que dá idéia de que eles estão dentro dos padrões afirmados e consentidos pela sociedade.

O filme mostra todo o sofrimento e conflitos pelos quais passam Ludovic, que não consegue entender o espanto, a estranheza de seus pais e dos seus vizinhos diante de suas atitudes. Para ele, o seu desejo de ser menina é natural e por isso ele acredita que um dia se tornará uma mulher de fato. Essa dificuldade é encontrada e vivenciada por Ludovic, que apresenta uma incoerência entre o sexo biológico e o gênero, construída pelo seu desejo de ser uma menina, ao se vestir de vestido e usar brincos, ao dançar como a personagem da novela, ao se apaixonar por um garoto, ao usar os cabelos compridos e ao acreditar que um dia se tornará uma garota.

Percebe-se a grande dificuldade de todos da família na discussão sobre sexualidade e gênero. No filme se observa que o julgamento do comportamento atípico do menino é visto como indecente e indesejável, aparecendo uma ideia de que a "diferença" de gênero percebida é indesejável e desvantajosa não só para o Ludovic, mas todos os outros membros da família. Diante disso, a família opta por vê-lo como patológico (doente) e os sentimentos em relação a ele variam: afeto, raiva e indiferença.

A dificuldade da família Fabre em lidar com Ludovic fica expressa durante grande parte do filme, porque em vários momentos os pais, os irmãos e a avó ficam em

silêncio diante dele, sem saber dar respostas ou explicações aos seus questionamentos. Assim, todos escolhem o silêncio e a imobilidade, que norteiam o comportamento dos membros da família diante do comportamento "diferente" de Ludovic, que fugia dos padrões normativos ditados pela sociedade heteronormativa.

Como já vimos, Melo (2018) utilizou essa produção fílmica para discutir as concepções relacionadas ao gênero com as professoras da Educação Infantil e, após a exposição do sentimento delas foi de: "estranhamento dos corpos infantis que escapam de uma identidade binária de gênero, a necessidade de vigiar, prever e categorizar esses corpos por meio da validação da ciência e a associação da sexualidade com perigos, riscos e patologias" (MELO, 2018, p. 46). Outro sentimento que as professoras exteriorizaram foi o da preocupação com a "cura" ou "conserto" para o comportamento de tais crianças, que relacionavam características transgêneras como homossexualidade.

Optamos por discutir a transgressão/resistência das crianças, como última categoria, bem como apresentar o rompimento de fronteira de gênero como última discussão e análise dessa categoria, propositalmente; porque fomos construindo a narrativa do que as teses e dissertações nos contaram. Elas nos contaram sobre como a sexualidade e o gênero são entendidos e trabalhados (ou não) nas/pelas instituições de Educação Infantil e como a identidade sexual e de gênero das crianças está sendo "educada". Mostramos como nossa temática está presente e, ao mesmo tempo é negada, no discurso social, político e pedagógico da Educação Infantil, no currículo, na configuração física do espaço, nas práticas educativas, nas brincadeiras e nos brinquedos e nas relações estabelecidas entre os sujeitos que estão naquele ambiente.

Ao tentarmos finalizar o que as pesquisas nos contam, digo tentarmos, porque temos a consciência de que fizemos um recorte e que mesmo dentro deste, numa perspectiva materialista dialética, elementos podem ter nos escapados e, nesse processo dinâmico, outros poderiam se somar a essa discussão; assim temos clareza de que uma pesquisa acadêmica e sua discussão não conseguem abarcar a concretude material de existência dos sujeitos e da própria sociedade com todas as suas relações e contradições. Dito isso, apresentamos o que as teses e dissertações silenciaram, tendo a noção de que esse silenciamento, quase sempre velado, deixou escapar elementos, mas também escamoteou outros, que nosso olhar pode não ter conseguido enxergar.

4.9 A criança trans: é preciso ampliar o olhar e o debate

Percebemos que aliada à discussão de sexualidade e gênero, apareceu de forma concomitante, porém nunca nomeada e discutida – a transgeneridade. As crianças que rompiam barreiras de gênero eram vistas, equivocadamente, como crianças transgressoras, "diferentes"[36], como crianças com desvios e tendência à homossexualidade (no futuro, uma vez que os/as professores/as disseram entender que não existe homossexualidade infantil), tratadas como um problema, vigiadas e, às vezes, punidas. Observamos que mesmo o estudo de Motta (2017) que cita o "gesto gay", uma ação por parte das crianças que apresentavam gestos, práticas e gostos relacionados e direcionados ao sexo oposto, não cita o termo transgênero ou crianças trans. É por isso que afirmamos que precisamos falar sobre transgeneridade, conceituá-la, dar visibilidade ao assunto, mostrar que há crianças no ambiente educativo que se mostram incomodadas e inconformadas com seus corpos, que dizem que vieram em corpos errados (segundo a divisão sexual e binária da nossa sociedade) e, que normalmente, são invisibilizadas, silenciadas e, têm sua existência enquanto pessoa trans[37], negada.

Edith Modesto (2013) afirma que a transexualidade ou a transgeneridade tem o caráter transgressor no que se refere à norma heterossexual, sócio historicamente constituída, entendida como um desvio de um padrão de normalidade. Para a autora, a sexualidade e o gênero formam uma área de discurso manipulado politicamente para atender aos interesses de uma sociedade controladora, heteronormativa compulsória, binarista, com predominância do poder masculino. Diante disso, a transgeneridade (transexualidade)

> [...] desconstrói essa ditadura, demonstrando que há uma pluralidade de sexualidades e generidades que não se enquadram em formações bigêneras. A transexualidade comprova que nem toda pessoa aparentemente macho será convertida socialmente em homem e vice-versa. Desse modo, escapa-se do dualismo estrutural, macho/fêmea, homem/mulher, mas pouco se pensa em como essas identificações de gênero são estabelecidas e, principalmente, não

[36] Utilizamos aspas na palavra 'diferentes', porque entendemos que todas as crianças são diferentes em suas infâncias, em suas maneiras de ver, agir ser e viver no mundo e porque percebemos que a palavra foi utilizada de forma preconceituosa e discriminatória para caracterizar crianças que não se adéquam ao padrão tido como normal na sociedade.

[37] De acordo com o Manual de Comunicação LGBTI+ (REIS, 2018), transgênero é a terminologia utilizada para descrever pessoas que transitam entre os gêneros. São pessoas cuja identidade de gênero transcende as definições convencionais de sexualidade. Segundo Letícia Lanz (2015), não faz sentido escrever "travestis, transexuais e transgêneros", ou usar TTT na sigla LGBTI+, uma vez que travestis e transexuais são transgênero por definição. Ou escreva-se travestis e transexuais, ou escreva-se transgêneros, ou, de preferência, pessoas trans. Ainda segundo o Manual, transexual é a pessoa que possui uma identidade de gênero diferente do sexo designado no nascimento. As pessoas transexuais podem ser homens ou mulheres, que procuram se adequar à identidade de gênero. Algumas pessoas trans recorrem a tratamentos médicos, que vão da terapia hormonal à cirurgia de redesignação sexual. São usadas as expressões homem trans e mulher trans.

> se respeita o direito de alguém ser quem sente que é (MODESTO, 2013, p. 60).

Discutir transgeneridade constitui um grande desafio que resolvemos aceitar neste trabalho. Desafio porque a investigação e discussão dessa temática é relativamente nova (três a quatro décadas) e também porque tem envolvido diferentes campos/áreas do conhecimento (medicina, direito, psicologia, sociologia) que a discutem a partir de olhares distintos, com preocupações e interesses diversificados. Tudo isso faz com que o terreno seja de difícil movimentação, a começar pelo termo, posto que, encontramos na pesquisa bibliográfica sobre o assunto, os termos: disforia de gênero, transgeneridade e transexualidade.

Esse desafio pode ser ainda maior, uma vez que, de acordo com Edith Modesto (2013), dentre os grupos minoritários de qualquer ordem, o grupo das pessoas transgêneras é o que mais sofre a rejeição social.

> Inclusive teoricamente, mesmo os pesquisadores percebendo que as modernas teorias sobre gênero não englobam a transgeneridade, pouco se tem pesquisado sobre esse fenômeno complexo e poucos são os pesquisadores que se preocupam em tentar explicá-lo satisfatoriamente (MODESTO, 2013, p. 50).

O fato é que as leituras revelaram a existência de sujeitos trans. Em razão disso e a partir da leitura das teses e dissertações e de outros estudos, observamos que o sujeito não "surge" trans aos quinze ou dezoito anos. Ao contrário, esse sujeito começa a demonstrar a insatisfação e a não identificação entre seu sexo biológico e o gênero a ser vivido em função desse sexo na infância, por volta dos dois e três anos. Essa insatisfação é observada pela família e pela instituição de Educação Infantil, quando matriculadas em instituições educativas. Ou seja, crianças trans existem, muito provavelmente frequentam uma instituição educativa e, portanto, precisamos trazer essa discussão para nosso *lócus*, o da Educação, que parece estar se esquivando dela, sobretudo na Educação Infantil.

A pesquisa de Natacha Kennedy (2010) mostrou que os participantes entrevistados tinham lembrança de terem sentido que a identidade de gênero estava em desacordo com aquela designada ao nascimento, a partir dos três anos de idade e que o ápice dessa consciência ocorreu aos cinco anos. Daí a importância de afirmar nosso estudo na Educação Infantil. Segundo a autora, os sentimentos iniciais mais comuns entre as crianças sobre a "inadequação" em relação ao gênero podem ser observadas nas

frases: “Deus cometeu um erro”, o que indica que algumas crianças trans sentiram fortemente a situação desde tenra idade. Quando lhes pediram para “descreverem suas primeiras memórias de serem trans” as respostas pareciam sugerir uma percepção fortemente identificável de que algo estava “errado” com elas: “Eu costumava sonhar que Deus percebera que estava errado e que eu acordaria como uma menina”. “Eu costumava ir para a cama e rezar para que eu acordasse com tudo em seu devido lugar”. “Eu costumava chorar até dormir, desejando que eu acordasse como uma menina de cerca de 7 anos de idade”. As respostas sugerem que as crianças transgênero pareciam estar internalizando a percepção de que elas eram um problema, que havia algo de errado com elas, para isso achavam um culpado – Deus.

Modesto (2013) afirma que a transgeneridade é uma condição possível de sujeitos assumirem uma identidade de gênero, masculina ou feminina, diferente daquela de suas características biológicas, identidade essa designada por ocasião do seu nascimento. Ou seja, é quando a identidade de gênero que os sujeitos sentem/dizem ter discorda do que aparenta sua conformação biológica, realizada desde o nascimento como parâmetro de atribuição de gênero: masculino ou feminino.

No “Guia Prático de Atualização” do Departamento Científico de Adolescência da Sociedade Brasileira de Pediatria, lançado em 2017, a transgeneridade recebeu o nome de “Disforia de Gênero”. O objetivo desse guia era auxiliar pediatras a observarem e diagnosticarem crianças e adolescentes com disforia de gênero, ou seja, crianças transgênero ou com transgeneridade. Segundo o Guia, a disforia de gênero é caracterizada como um desconforto ou sofrimento causados pela incongruência entre o gênero atribuído ao nascimento e o gênero experimentado pelo sujeito. De acordo com a Organização Mundial de Saúde – OMS (2020, p. 22), a identidade de gênero se refere à experiência de gênero interna e pessoal de cada um, podendo ou não corresponder ao sexo de nascimento, ela “existe dentro de um espectro, o que significa que compreende feminino, masculino e toda uma gama de variações e até de neutralidade entre ambos”.

A disforia de gênero (transgeneridade) foi observada e descrita pela primeira vez (com este nome), em 1950, pelo sexólogo John Money, que afirmou além do sexo biológico, havia uma outra face da sexualidade relacionada aos processos de aprendizagem e socialização, que iam sendo construídos, segundo ele, na faixa etária de dois a quatro anos de idade. Essa afirmação influenciou a concepção de identidade de gênero, que segundo o referido Guia, “uma construção complexa e absolutamente singular que envolve fatores biológicos, psicológicos, interrelacionais, sociais e

históricos, por meio de uma interação complexa de genes, hormônios sexuais, socialização e desenvolvimento cognitivo (OMS, 2020, p. 2).

O "Guia Prático de Atualização" da Sociedade Brasileira de Pediatria (2017) afirma que houve investigação acerca dos genes, da análise de neuroimagem, das questões ligadas aos receptores para andrógenos e estrogênios, da influência hormonal no pré-natal, do neuro-desenvolvimento cortical e nenhum estudo apresentou um achado significativo ou foi conclusivo para determinar a disforia de gênero ou transgeneridade.

Berenice Bento (2009, p. 2) explica que a transgeneridade "tem sido relacionada ao espaço hospitalar"[38], ou seja, está sendo tratada como patologia, pois, atualmente, os sujeitos transgêneros são consideradas doentes, não somente no Brasil, mas no mundo todo. As identidades trans são regidas pelo CID – Catálogo Internacional de Doenças, assim como pelo DSM – Manual Diagnóstico e Estatístico de Doenças Mentais. Este último, em sua quinta edição, de 2013, classifica a disforia de gênero como um Transtorno Psiquiátrico de Identidade Sexual (código F64, F64.2, quando se trata de criança). Esse documento trata a disforia como "uma incongruência entre o gênero atribuído ao nascimento e o gênero experimentado pelo indivíduo" e reconhece que a identidade de gênero é um conceito fluído, que engloba sentimentos sobre o corpo, sobre os papéis sociais relacionados à identificação de gênero e sexualidade, abrindo espaço para identidades alternativas que não se restringem ao estereótipo binário homem-mulher, porém quem constrói uma identidade de gênero diferente da esperada para seu sexo biológico, poder ser ou é catalogado como uma pessoa com transtorno.

Modesto (2013) argumenta que a existência de bebês que nascem intersexo ou intersex (com os dois sexos) reforça a concepção de que sexo biológico – macho ou fêmea, e gênero, masculino ou feminino, são independentes. Para ela, portanto, é discutível o conceito de gênero apoiar-se nas diferenças biológicas e numa lógica binária, que servem para descrever e classificar os sujeitos, suas práticas sexuais e seu gênero.

Segundo Ana Lodi e Kelly Kotlinski Verdade (2017), a nossa sociedade, equivocadamente, possui uma visão binária e sexualizada dos sujeitos, que se expande

[38] Segundo o Manual de Comunicação LGBTI+ (REIS, 2018), o dia 22 de outubro é o dia Internacional da Despatologização Trans. Foi criado em 2007, com manifestações em diversas cidades do mundo, cujo objetivo é promover a consciência de que as identidades trans, ainda consideradas transtorno mental pela Classificação Internacional de Doenças da Organização Mundial da Saúde, precisam ser despatologizadas, ou seja, retiradas da Classificação de Doenças.

para a visão do gênero. Essa concepção binária dos gêneros reproduz uma ideia de sujeitos universais, com determinadas características também universais que, supõe-se, sejam compartilhadas por todos, num processo educativo que inicia na infância. Bento (2008) corrobora com essa ideia ao afirmar que:

> A infância é o momento em que os enunciados performativos são interiorizados e em que se produz a estilização dos gêneros: 'Homem não chora', 'Sente-se como uma menina', 'Isto não é coisa de uma menina'. Esses enunciados performativos têm a função de criar corpos que reproduzam as performances de gênero hegemônicas (BENTO, 2008, p. 71).

Ao lermos livros e artigos de diferentes áreas/campo de conhecimento sobre transgeneridade para este trabalho tais como: medicina, sociologia, psicologia e direito, verificamos que tratam a transgeneridade com olhares distintos. Olhares que tentam explicar o surgimento, diagnosticar e garantir direitos às crianças. Mas, a sensação que fica para nós, da área da educação, é a da falta, falta de compreensão sobre as crianças, sobre o que é ser criança trans, sobre a construção de sua identidade a partir de processos de interação dos/entre os sujeitos, mediados pelos elementos da cultura.

Ao observar o que o "Guia Prático de Atualização" da Sociedade Brasileira de Pediatria (2017) apresenta como critérios para diagnóstico de disforia de gênero em crianças, verificamos o quanto o diagnóstico é delicado, complexo e subjetivo. Vamos verificar o que o documento afirma como manifestação de disforia de gênero, que pode ocorrer a partir/por volta dos dois a três anos de idade, conforme o quadro abaixo:

Critérios diagnósticos para disforia de gênero em crianças (DSM-5)

A. Incongruência acentuada entre o gênero experimentado/expresso e o gênero designado de uma pessoa, com duração de pelo menos seis meses, manifestada por no mínimo 6 dos seguintes 8 critérios (um deles deve ser o critério A1):
1. Forte desejo de pertencer ao outro gênero ou insistência de que um gênero é o outro (ou algum gênero alternativo diferente do designado)
2. Em meninos (gênero designado), uma forte preferência por *cross-dressing* (travestismo) ou simulação de trajes femininos; em meninas (gênero designado), uma forte preferência por vestir somente roupas masculinas típicas e uma forte resistência em vestir roupas femininas típicas.
3. Forte preferência por papéis transgêneros em brincadeiras de faz de conta ou de fantasias.
4. Forte preferência por brinquedos, jogos ou atividades tipicamente usados ou preferidos por

outro gênero.
5. Forte preferência por brincar com pares do outro gênero.
6. Em meninos (gênero designado), forte rejeição de brinquedos, jogos ou atividades tipicamente masculinas e forte evitação de brincadeiras agressivas e competitivas; em meninas (gênero designado), forte rejeição de brinquedos, jogos e atividades tipicamente femininas.
7. Forte desgosto com a própria anatomia sexual.
8. Desejo intenso por características sexuais primárias e/ou secundárias compatíveis com o gênero experimentado.
B. A condição está associada a sofrimento clinicamente significativo ou a prejuízo no funcionamento social, acadêmico ou em outras áreas importantes da vida do indivíduo.

Fonte: Guia Prático de Atualização – Disforia de Gênero (2017).

Segundo o Guia, as crianças podem expressar a certeza de serem do sexo oposto ou não estarem felizes com suas características sexuais, preferindo roupas, brinquedos, jogos e brincadeiras culturalmente ligados ao outro sexo. O grau dessa inconformidade pode ser de leve a intenso, associado ou não a distúrbios de internalização, como: ansiedade, depressão e isolamento social. O estigma social relacionado à disforia de gênero pode ser um dos fatores causais que gera discriminação a essas crianças, com sofrimento significativo. O Guia afirma ainda, que o diagnóstico para crianças é delicado, devendo ser realizado por uma equipe interdisciplinar e, que de forma geral, os critérios norteadores baseiam-se no DSM-5, em que se considera um período mínimo de seis meses de incongruência acentuada, com preenchimento de seis de oito critérios da tabela.

A partir da forma como o Guia trata a transgeneridade e dos critérios elencados acima, alguns nos chamam atenção, o fato de que esta condição possa estar associada ao sofrimento “significativo” ou a “prejuízo no funcionamento social, acadêmico ou em outras áreas importantes da vida do indivíduo”. Por que as crianças por volta de dois a quatro anos de idade, que estão construindo sua identidade de gênero e não se sentem confortáveis com seu corpo ou com o gênero determinado pela sociedade a partir do sexo biológico precisam experimentar sofrimento? E por que precisa ser um sofrimento significativo? Como observar prejuízo em suas vidas sociais e acadêmicas? Por meio de avaliações? Utilizando quais parâmetros? E, ainda, porque transgeneridade (disforia de gênero) se encontra em um manual de doenças mentais?

O que queremos mostrar a partir desses questionamentos é que esses critérios nos parecem, de fato, muito subjetivos e que só fazem sentido porque nossa sociedade determina como meninos e meninas devem ser e agir antes mesmo do nascimento em conformidade com o sexo biológico. E que o que foge à regra, é visto como anormal, diferente, passível de ser diagnosticado e patologizado.

De acordo com Berenice Bento e Larissa Pelúcio (2012), nenhuma pesquisa apresenta testes eficazes e comprovados para afirmar que a transexualidade é doença, dado que não é da ordem do verificável, mas do campo das subjetividades:

> [...] os princípios científicos de testabilidade e verificabilidade reivindicados por documentos como o DSM-IV podem ser questionados em cada uma das classificações ali apresentadas. No caso da transexualidade ou nos chamados "transtornos de identidade de gênero", a pretensão de cientificidade não se sustenta. Basta que analisemos um excerto referente a "Achados laboratoriais associados", constante do referido manual. Nele se lê que não existe qualquer teste diagnóstico específico para o Transtorno da Identidade de Gênero. Na presença de um exame físico normal, geralmente não se indica o cariótipo de cromossomas sexuais e avaliações de hormônios sexuais. A testagem psicológica pode revelar identificação ou padrões de comportamento do gênero oposto. 1[...] O SOC[39] também reconhece limitações de um conhecimento cientificamente comprovado por testes laboratoriais para produção do diagnóstico de "disforia de gênero", mas alimenta a esperança de que as incertezas clínicas possam resolver-se no futuro por meio da investigação científica. Afirmação risível, não fossem suas consequências graves nas vidas de inúmeras pessoas (BENTO; PELÚCIO, 2012, p. 578).

Pelas leituras realizadas concluímos que há uma pedagogia dos gêneros que tem como objetivo preparar o sujeito para a vida pautada na heterossexualidade e construída a partir da ideologia da complementaridade dos sexos opostos. Bento (2011) afirma que a escola apresenta incapacidade para lidar com a diversidade e com a pluralidade, caracterizando-se como espaço de produção de masculinidade/feminilidade e de reprodução do que chamou de "heteroterrorismo", uma vez que sujeitos trans, entrevistados por ela, descrevem que eram desrespeitados, xingados, discriminados, que ninguém queria brincar com eles e não tinham amigos na época que freqüentavam a escola. Eles não se lembram de intervenções favoráveis, por parte dos adultos, para que esse estado de coisas se modificasse, ao contrário, muitos adultos os discriminavam também. Essa discriminação foi observada por Lodi e Verdade (2017) nos serviços de saúde, nos quais

[39] O SOC é um documento publicado e revisado pela Harry Benjamin International Gender Dysphoria Association (HBIGDA) cujo propósito principal é articular um consenso profissional internacional acerca do manejo psiquiátrico, psicológico, médico e cirúrgico das "Desordens da Identidade de Gênero". Ao mesmo tempo objetiva orientar os profissionais no entendimento dos "parâmetros dentro dos quais podem oferecer assistência às pessoas com este tipo de problema.

> Pessoas trans são tratadas de maneira desrespeitosa e encaram a discriminação e o abuso não unicamente na sociedade, como também, e de forma mais contundente, onde precisam receber mais cuidados - no atendimento dos serviços de saúde, este que deveria ser universal e de qualidade para todos, sem distinção de raça, credo, gênero, religião, ou orientação sexual (LODI; VERDADE, 2017, p. 19).

Em relação à família, as pessoas trans, desde a infância, passam por momentos diferenciados e difíceis. Segundo Olson, Forbes, Belzer (2011), quando a família percebe a não adequação da criança, ela passa pelos seguintes estágios em relação ao processo de adequação à identidade transgênera: negação, choque, raiva, medo, tristeza, autodescoberta, aceitação e, por fim, orgulho. Embora, isso não ocorra dessa forma para/com todas as crianças trans; há famílias que ficam na rejeição e negação, outras apelam para a violência física, de tal forma que o sujeito trans não suporte o sofrimento e rejeição e, até suicide.

Além do sofrimento experimentado pelas pessoas trans desde que se afirmam como tal, há uma ameaça mais séria que paira sobre a vida delas no Brasil: segundo a Associação Nacional de Travestis e Transexuais do Brasil – ANTRA, o Brasil assegurou, em 2020, o 1º lugar no ranking de assassinatos de pessoas trans no mundo, com números que se mantiveram acima da média. Segundo as autoras:

> Neste ano, encontramos notícias de 184 registros que foram lançados no Mapa dos assassinatos de 2020. Após análise minuciosa, chegamos ao número de 175 assassinatos, todos contra pessoas que expressavam o gênero feminino em contraposição ao gênero designado no nascimento, e que serão considerados nesta pesquisa. É de se lembrar exaustivamente a subnotificação e ausência de dados governamentais. Igualmente, este dossiê leva a uma reflexão acerca da conjuntura vivenciada pelas pessoas que fazem parte desse segmento da sociedade, que abandona e marginaliza pessoas que rompem com os padrões hetero-cis-normativos. O Brasil naturalizou um projeto de marginalização das travestis. A maior parte da população Trans no país vive em condições de miséria e exclusão social, sem acesso à educação, saúde, qualificação profissional, oportunidade de inclusão no mercado de trabalho formal e políticas públicas que considerem suas demandas específicas. Mas não só: o que era ruim piorou ainda mais neste este ano, com a eleição de um governo que é explicitamente transfóbico por ideologia (BENEVIDES; NOGUEIRA, 2021, p. 9).

Diante dos dados apresentados pelo "Dossiê dos assassinatos e da violência contra travestis e transexuais brasileiras em 2020" (BENEVIDES; NOGUEIRA, 2021), (re)afirmamos a necessidade de se trabalhar com sexualidade e gênero desde a Educação Infantil, visto que as teses e dissertações tentaram silenciar a existência de crianças trans em seu ambiente cotidiano, mas mostraram que elas podem estar presentes no modo como algumas delas desafiam as normas e regras de gênero, transgredindo/resistindo a elas. Kennedy (2010) afirma que o silenciamento sobre a

realidade das crianças que vivenciam a transgeneridade é uma estratégia de supressão das vivências subjetivas dessas crianças, decorrente de visões estereotipadas sobre gênero e do preconceito contra a população trans (transfobia). Quando (re)afirmamos que é necessário trabalhar com sexualidade e gênero desde a Educação Infantil não queremos dizer que é necessário trabalhar somente com as crianças, claro que é imprescindível a discussão com elas para que tenhamos uma sociedade sem preconceitos, mas é emergente o trabalho e o estudo com os/as profissionais da educação, para que possam entender e acolher a criança trans, como qualquer outra criança, evitando a patologização, a culpabilização e o preconceito e discriminação.

Para realizarmos este estudo, além das teses, dissertações, livros e livros científicos, também optamos por ler livro de auto-ajuda escrito por mãe de criança trans, livro de literatura infantil sobre criança trans, matérias de jornais e revistas sobre pais e mães de crianças trans, vimos filmes e documentários[40], a fim de perceber de que lugar esses sujeitos falam sobre a transgeneridade das crianças. O que conseguimos perceber é a dificuldade das famílias e de suas crianças para serem vistas, aceitas e para existirem, sem serem diagnosticadas como pessoas com transtorno mental. As dificuldades estavam nos atendimentos na área da saúde, com profissionais sem o devido preparo; na área do direito, na demora ou negação para utilização do nome social e; na educacional, pelo preconceito, discriminação e não aceitação da criança na instituição educativa, a ponto de negar sua existência ou tentar modificá-la.

A avaliação psicológica adequada é necessária. E sendo confirmado que se trata de uma criança transgênera, fornecer o apoio necessário para que essa criança possa vivenciá-la de maneira integral, sem censura. Assim, discutir gênero e sexualidade nas escolas terá o efeito de remover grande parte da pressão que as crianças enfrentam para se enquadrarem em expectativas estreitamente definidas de que poucos conseguem se enquadrar (alto/a, magro/a, branco/a, bonito/a, cabelo liso).

Rososlato (2016) afirma que é importante saber como promover saúde para sujeitos transgêneros desde a infância, levando-se em consideração o quanto as crianças

[40] Matérias: "A história da primeira criança trans que conseguiu alterar os documentos no Brasil"(https://www.bbc.com/portuguese/brasil-44034765), "Relato da mãe de uma criança trans" (http://www.sipad.ufpr.br/portal/relato-da-mae-de-uma-crianca-trans/), "Crianças e adolescentes trans: histórias de famílias como qualquer família" (https://mais.opovo.com.br/jornal/reportagem/2021/01/28/ criancas-e-adolescentes-trans--historias-de-familias-como-qualquer-familia.html) "Educação sexual: precisamos falar sobre Romeo..." (https://novaescola.org.br/conteudo/80/educacao-sexual-precisamos-falar-sobre-romeo). Livros: Minha Criança Trans (Thamirys Nunes), De Cadu a Duda (Daniela Gonçalves Belém). Filmes: Ma vie en rose (1997), Tomboy (2011). Documentário: Meu eu secreto (2007).

não estão emocionalmente prontas para lidar com a pressão do grupo social que cobra uma conformidade entre sexo biológico e gênero e exercem uma permanente vigilância e repressão institucional quanto aos desvios das performances de gênero hegemônicas. Segundo ele:

> Aos poucos, a discriminação e o preconceito fazem a criança, que não possui recursos e defesas construtivas, retrair e isolar-se. Ela acaba se sentindo diferente, como um ser doente e anormal. Ela vai definhando e perdendo sua autoestima. Assim, fica vulnerável emocionalmente e propensa a depressão. O afeto vai se embotando e a criança fica sem referências positivas (ROSOSLATO, 2016, p. 6).

Para finalizar, gostaríamos de salientar a importância de pesquisas sobre as crianças trans na Educação Infantil. Mariluci Gonçalves e Neil Franco (2019) realizaram um levantamento nas bases de dados acadêmicas Scielo e Google Acadêmico com os termos: criança trans, transexualidade infantil, transexualismo infantil, criança transexual, transexualidade na infância e universo trans infantil e encontraram onze publicações sobre a temática, entre o período de 2005 a 2018, sendo sete artigos publicados em periódicos, três textos completos publicados em anais de eventos científicos e um capítulo de livro. Desses, apenas um artigo retratava a transgeneridade de uma criança de dois anos e oito meses, mais especificamente, do seu tratamento, no sentido dela "aceitar sua identidade masculina" e excluir o desejo de ser como a irmã, vestir suas roupas, brincar com bonecas e usar maquiagem.

Diante dos dados apresentados pelas autoras, verificou-se que independentemente da corrente teórica trazida pelos estudos, a maioria ressalta sobre a importância de investigações acerca das crianças trans. Isso porque constatou-se que os trabalhos são, de fato, escassos e há necessidade de se desenvolver olhares e teorias que envolvam essas infâncias e crianças, que por diversos motivos são invisibilizadas e pouco compreendidas.

Vale relembrar que as teses e dissertações de nosso estudo invisibilizaram e silenciaram a existência de crianças trans, uma vez que elas não foram mencionadas e nem discutidas. Foram discutidos seus gostos, atos, gestos e vivências e as classificaram como "diferentes" e transgressoras. Para nós, estudiosos das Infâncias, é importante lembrar que ao longo da história foi dado à criança um lugar de pouca atenção, com necessidades e desejos negligenciados e, que a partir do desenvolvimento de estudos e teorias que envolviam as infâncias, houve um salto no que se refere ao cuidado e à educação dispensados às crianças. Contudo, ainda prevalece no imaginário social a ideia

de que as crianças não possuem a capacidade da autonomia, fato que talvez seja um dificultador para que as crianças que assumam o gênero discordante de seu sexo biológico, pois para adultos, essas crianças são muito novas e sem capacidade de decidirem sobre algo tão sério como a identidade sexual e de gênero. Esses adultos se esquecem que essas crianças estabelecem uma rede de significações (BARBOSA, 1997) com o meio, que aprendem, sentem, atribuem sentido e significado ao que vivem e, portanto, podem (re)elaborar quem são, inclusive, se sentem discordância entre o sexo biológico e o gênero. Este pressuposto, segundo entendemos, é nossa tese central, de que é possível um estudo, do ponto de vista dialético, sobre os conceitos de sexualidade e gênero (re)constituindo-os a luz de uma unicidade e articulação sem dicotomizá-los para entender a construção da identidade sexual e de gênero das crianças da Educação Infantil, sendo perceptível silenciamentos nessa construção e que um deles se relaciona a existência de crianças trans. Dessa forma, fortaleceremos o debate e as pesquisas que possam tanto compreender o processo das crianças trans como apoiar o movimento pela igualdade e liberdade desde a mais tenra idade. Sem dúvida, esse deve ser o compromisso de toda pesquisa que tenha o materialismo histórico e a dialética como referência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Fonte: www.tirasarmandinho/photos/a.488361671209144.113963.488356901209621/1625220414189925/?type=3&theater

Vários elementos significativos que surgiram no decorrer dessa trajetória investigativa me vêm à memória e merecem destaque na finalização de um trabalho. Considero que nossa pesquisa e as questões que foram levantadas no seu processo implicou um exercício de sinalizar aspectos que devem servir para nossa reflexão enquanto profissionais da educação, que lutam por uma educação pública, de qualidade, comprometida com a construção de uma sociedade justa, menos preconceituosa, na qual as diversas formas de expressão e de se viver possam ser acolhidas e respeitadas.

Relembrando meus locais de fala e de representação enquanto sujeito, como constituintes das minhas identidades, penso ser importante dizer que o materialismo histórico dialético influenciou na forma como vejo o mundo, nas leituras que faço das situações e na minha formação enquanto profissional da educação, me reconhecendo enquanto mulher, pertencente à classe trabalhadora, que vende a força de trabalho em troca de um salário para viver. Essa minha visão possibilitou uma consciência quanto à responsabilidade e importância do meu papel na sociedade enquanto educadora, sobretudo, uma educadora que tem um olhar aguçado e diferenciado para as questões relacionadas à sexualidade e gênero das crianças e, por consequência, às questões da violência e abuso sexual contra crianças. Esse é um lugar de luta para mim, que ocupo de forma tímida, mas de maneira contundente e responsável, sempre que convocada para ele. Luta que conforme a tirinha, que iniciou esta seção, pretende construir pontes entre diálogos distintos e vivências possíveis, desconstruindo muros que têm sido (re)erguidos insistentemente, mas que precisam ser desfeitos ou necessitam de pontes que os ultrapassem.

Diante disso, tendo nosso objeto e problema de pesquisa como direcionador, precisamos retomar a pergunta: o que as teses e dissertações analisadas nos contaram e o que silenciaram sobre a sexualidade e o gênero na/para/com a Educação Infantil?

Ao examinar teses e dissertações dos programas de Pós-Graduação em Educação do Brasil constatamos que a produção acadêmica sobre as questões de sexualidade e gênero na/para/com a Educação Infantil ainda são escassas e que as regiões Sul e Sudeste se configuram como produtores de pesquisas, as quais se concentram nas universidades públicas, produzidas, majoritariamente, por mulheres. Ao analisar as pesquisas percebemos que há confusão quanto à definição de método e metodologia, bem como quanto ao uso das metodologias, evidenciando necessidade estudo e discussão por parte dos/das pesquisadores/as da área da educação quanto a esse conhecimento, conforme alertado por Gatti (2002).

Foi observado um crescimento da vertente teórica pós-estruturalista na discussão acerca da sexualidade, em detrimento dos pressupostos psicanalíticos, que foram muito utilizados, sobretudo nas décadas de 1970 até meados dos anos 2000, para explicar a sexualidade, inclusive a infantil e seu desenvolvimento por meio do viés biopsicosexual. Contudo, foi percebido que este desconsiderava a realidade social, histórica e cultural das crianças nesse processo. Fato extremamente relevante para o estudo da construção das identidades sexual e de gênero desde tenra infância. Entendemos que essa mudança possa estar relacionada ao crescimento de trabalhos com temáticas LGBTQIA+ e movimentos feministas, que vem procurando discutir sexualidade e gênero por diferentes vertentes.

Percebemos que as pesquisas estão voltando seus olhares para as crianças, no sentido de ouvi-las, interpretá-las e entendê-las, tanto que dos trinta e oito estudos eleitos, dez entrevistaram e observaram exclusivamente crianças, seis entrevistaram e observaram crianças e profissionais da educação e, quinze, apenas estes últimos. Ou seja, o interesse por conhecer melhor o universo das crianças a partir de sua própria voz e de seu olhar foi observado nesses estudos, como também pode ser observado que dependendo da faixa etária, as crianças não discriminavam e não demonstravam preconceito quanto ao gênero nas brincadeiras. Percebemos o início do rompimento com o adultocentrismo nas pesquisas, que normalmente investigavam mulheres adultas com foco nas relações de gênero, sob a ótica da vida adulta, conforme denunciado por Rosemberg (2001).

Verificamos que crianças de cinco e seis anos internalizavam a cultura heteronormativa como a padrão a ser seguida por elas e, por causa disso, segundo os dados das pesquisas discriminavam colegas que optavam por brinquedos, brincadeiras e outras ações que não “condiziam” com a forma de agir determinada para seu gênero e sexo. Também foi evidenciada ausência de discussões que ouvissem as famílias frente às questões de sexualidade e gênero na Educação Infantil. Percebemos a falta de aspectos que evidenciassem

como as práticas educativas parentais interferiam na construção das identidades sexuais e de gênero na infância, algo que nos faz refletir sobre o lugar da família na instituição de Educação Infantil, observando que ela é ouvida quando é conveniente e absolutamente necessário.

Os estudos nos contaram muito sobre a forma como a sexualidade e o gênero são tratados pelas/com as crianças, apresentaram questionamentos/problemas e sinalizaram propostas. Um dos problemas apresentados em todos os 38 estudos analisados diz respeito à falta de discussão sobre a sexualidade e o gênero nos cursos de formação inicial e continuada, bem como sua falta nos currículos dos cursos de formação. Optamos por não realizar essa discussão enquanto categoria, embora tenha aparecido de maneira forte nos trabalhos, em função de que queríamos voltar nosso olhar para as crianças e suas realidades.

Não ignoramos que a formação dos/das profissionais da educação em sexualidade e gênero impacta na prática pedagógica com as crianças, contudo, entraríamos numa outra seara de discussão que poderia tirar o foco do que nos propomos dialogar e daquilo que queríamos discutir – sexualidade e gênero na/para/com a Educação Infantil – com ênfase nas vivências e falas das crianças. Corroboramos com as pesquisas e reiteramos que o currículo dos cursos de formação de professoras/es, tal como as políticas de formação de professores/as precisam ser revistas e adequadas, sobretudo quando se percebe que dissertações e teses de 1989 até 2018 (anos das pesquisas analisadas em nosso estudo) ressaltaram a falta dessa discussão nos currículos e na formação inicial e continuada, sinalizando a necessidade dessas mudanças que ainda não ocorreram, uma vez que foram percebidas dificuldade e confusão não só quanto a forma de agir diante da manifestação e curiosidade das crianças quanto à sexualidade; mas também quanto aos conceitos, fato que pode levar a reprodução de (pré)conceitos e de valores de uma sociedade como a nossa: machista, patriarcal, heteronormativa, misógina, homofóbica e racista.

Compreendemos que apenas o fato de se modificar o currículo dos cursos de formação de professores incluindo esta discussão não resolverá o problema, não podemos ser ingênuos. Mesmo com a inclusão de sexualidade e gênero em currículos a mudança seria sentida a médio e longo prazos, pois transformações na área da educação não se dão como num passe de mágica. Além disso, entendemos que é preciso políticas públicas comprometidas com a educação, com a mudança e com o trabalho com essa temática, embora estejamos vivenciando o caminho diferente e, até inverso desse, com a aprovação da BNCC e a instituição dos preceitos do programa Escola Sem Partido.

Ao analisarmos as teses e dissertações em relação à prática pedagógica de alguns/algumas profissionais da educação, percebemos que, embora dissessem que não tolhiam as crianças e que tentavam agir de forma natural diante das curiosidades e manifestações da sexualidade e do gênero das crianças, esse discurso não se sustentava nas ações, aparecendo na materialização de um discurso discriminatório, balizado por um currículo "orientador" da Educação Infantil que trata a criança de zero a seis anos como um ser assexuado, conforme observamos na BNCC, que sequer cita a sexualidade e o gênero no documento da Educação de crianças de zero a cinco anos a onze meses (definição etária utilizada pelo documento).

A instituição educativa, por meio de diferentes práticas, tem ensinado a não aceitação às formas de expressão de gênero e sexualidade que estejam em desacordo com o padrão, impondo a heterossexualidade de forma compulsória. Os estereótipos de gênero observados nas falas de profissionais da educação e de algumas crianças apontam para a construção e manutenção de identidades de gênero estabelecidas para homens e mulheres, numa perspectiva de inferiorização do feminino sob o masculino. Nesse caso, o homem é apresentado como referência para a força física, desobediência, razão e inteligência; enquanto que a mulher é vista como o ser que cuida do outro, símbolo de delicadeza, emoção e fragilidade. Ou seja, existe uma pedagogia que educa, a partir dos corpos e da cultura, para a masculinidade e a feminilidade, ensinando modos de ser e agir para meninos e meninas.

Para além das práticas pedagógicas verificadas nas brincadeiras, nos brinquedos, nos livros literários e didáticos, nas cantigas de roda, nas músicas, nas danças, nos desenhos animados, nos elementos culturais midiáticos, na organização do tempo, do espaço e do ambiente; o discurso, ou melhor, o lugar de fala do adulto e seu discurso, educavam/educam a sexualidade e o gênero das crianças, por mais os/as profissionais da educação digam que não trabalhem com "esses assuntos", o cotidiano e sua prática está impregnada deles.

Nesse contexto, outras realidades, desafios e lutas estão sendo/foram travados e precisamos problematizá-los. Contraditoriamente, enquanto na sociedade a figura da mulher mostra-se submissa ao homem; quando este adentra o universo da docência na Educação Infantil, ele se torna um profissional marginalizado, visto de forma preconceituosa e com desconfiança pelas profissionais e pais, que questionam até mesmo a orientação sexual desse profissional. Nesse lugar, ele se torna aparentemente submisso à mulher e necessita da aprovação dela para exercer seu trabalho, o que denota uma forma de relação de poder diferente da comumente experimentada pelas mulheres na nossa sociedade.

A presença do racismo apareceu no cotidiano das práticas pedagógicas por meio da não representatividade de pessoas/personagens negras/pretas na vivência das crianças e pela discriminação por causa da cor da pele e do tipo de cabelo, que se materializa numa espécie de exaltação da branquidade com efeitos diferentes na construção de identidades de meninos e meninas.

Foi importante observar como a transgressão/resistência por parte das crianças foi citada em muitas teses e dissertações, fato que só faz sentido em função das regras heteronormativas existentes na nossa sociedade em relação à sexualidade e ao gênero e reproduzidas no ambiente educativo. Contraditoriamente, se essas regras não existissem ou não aparecessem de forma tão rígida na instituição educativa, as crianças não teriam o que transgredir/resistir. O que as pesquisas nos revelaram é que as crianças percebem que algumas ações suas deixam os adultos desconfortáveis, mas as deixam felizes, então, como numa queda de braço, algumas delas optam por enfrentar a situação, cada uma a seu modo, transgredindo as regras e resistindo às normas, mas procurando fazer o que lhes dá prazer.

As teses e as dissertações tentaram silenciar a existência de algumas crianças e de seus modos de ser, algumas delas são vistas como crianças transgressoras e nomeadas/caracterizadas como “diferentes”, são as crianças trans. Crianças que, ainda na Educação Infantil, dizem que vieram no corpo errado, porque sentem e percebem uma incongruência entre o sexo biológico e o gênero. São essas crianças que quando começam a dizer e demonstrar que gostam de tudo que está/é relacionado ao seu oposto são silenciadas e tolhidas por meio de repreensões sutis (ou não) ou então são invisibilizadas. A noção das/dos profissionais da educação seria a de que fingindo que não se vê a atitude da criança de gostar de objetos ou brincadeiras e brinquedos do sexo oposto, ela desistiria de “chamar atenção”, ou seja, muitos/as profissionais atribuem essas atitudes que surgem e persistem por toda a Educação Infantil, como uma forma de ter atenção para si. Nossa intenção não é culpabilizar a ação de profissionais da educação, mas trazer uma reflexão que precisa ser feita, da nossa responsabilidade enquanto educadores na/da Educação Infantil, no sentido de respeitar a existência de todas as crianças. Lembrando que rotular uma criança por seus gestos, gostos e escolhas, pode traçar caminhos que poderão levá-la ao sofrimento e à infelicidade.

Nesse sentido, alertamos para a necessidade de estudo sobre transgeneridade e para a importância de respeitar e acolher todas as crianças que estão na instituição. Respeito e acolhimento que não se fazem no sentido da caridade e filantropia; mas no sentido amplo da palavra – que é o de cuidar e educar das crianças da Educação Infantil, de forma indistinta,

porque são cidadãos de direito e devem ser tratados e respeitados como tais em todas as suas especificidades.

Nossa pesquisa lançou foco sobre as crianças trans, sobre suas existências e sobre a necessidade de serem tratadas com respeito e diferença, como todas as crianças devem ser tratadas. Essas crianças precisam ser vistas e escutadas, bem como suas famílias, não porque possuem algum "distúrbio mental" (segundo a visão da medicina), mas porque sua existência é negada pela sociedade da mesma maneira que fazem com pessoas trans adultas; aliás, com as pessoas trans adultas fazem pior, as assassinam.

É necessário estudar para identificar e conhecer as crianças trans na instituição educativa, porque da mesma forma que, em outros momentos, meninas tiveram que lutar para entrarem/estarem na escola e para existirem enquanto estudantes; depois, deficientes tiveram que lutar para serem vistos e também adentrarem o ambiente educativo, embora alguns ainda defendam sua segregação em escolas especiais, sem contar na luta de crianças pobres e crianças pretas/negras para terem acesso à educação e serem respeitadas até hoje; as crianças trans também precisam/precisarão lutar para serem vistas, reconhecidas, ouvidas e respeitadas dentro do espaço educativo. E os/as profissionais da educação têm papel fundamental nessa tarefa, auxiliando na compreensão da existência delas e marcando o lugar da educação, que deve ser perpassado pelas relações de respeito aos sujeitos, solidariedade, sororidade (na relação entre meninas), sem discriminação e sem preconceitos contribuindo para a promoção da igualdade e desconstrução de estereótipos de gênero.

> Tentar finalizar um trabalho é algo muito complexo e difícil, principalmente porque sob o olhar do materialismo histórico dialético, a realidade nunca está pronta e acabada, está sempre inconclusa e em movimento. O que fazemos é uma tentativa de apreendê-la e explicá-la, assim esperamos que nosso trabalho tenha conseguido apreender e explicar o que as teses e dissertações têm apresentado sobre sexualidade e gênero na Educação Infantil e que traga muitas inquietações, proporcionando aos futuros estudos olhares diversos sobre as discussões realizadas, pois nenhum conhecimento parte de algo que seja inédito, pelo contrário, partimos sempre de algo já construído, para podermos ampliá-lo ou refutá-lo. Assim, ao darmos o significado de algo finalizado, o fazemos numa manifestação humana que necessita fechar e concluir ciclos, para marcar início de novas histórias e do futuro, contudo, "o futuro não nos faz. Nós é que nos fazemos na luta por fazê-lo" (FREIRE, 2000, p. 56).

“[...] temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades”.

REFERÊNCIAS

ABGLT - Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais. Manual de Comunicação LGBT. Curitiba: ABGLT, 2009.

AGUIAR, Lorena Marinho Silva. **Um olhar sobre as práticas pedagógicas que transgridem estereótipos de gênero na Educação Infantil na região metropolitana de Belo Horizonte**. 2016. 126 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, 2016. Disponível em: hdl.handle.net/1843/BUBD-AA3ELB. Acesso em: 20 out. 2020.

ALVES, Nancy Nonato de Lima. **Coordenação pedagógica na educação infantil**: trabalho e identidade de profissional na rede municipal de ensino de Goiânia. 2007. 312 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Goiás, 2007. Disponível em: https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tde/1171/1/Tese%20Nancy%20%20Alves.pdf. Acesso em: mar. 2021.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. A "revisão da bibliografia" em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis – o retorno. In: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto (Org.). **A bússula do escrever**: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações. Florianópolis: Ed. da UFSC; São Paulo: Cortez, 2002, p. 25-44.

ANDRADE, Claudia M. Ribeiro**. O dito, o explicito e o oculto na fala da criança sobre sexualidade humana.** 1995. 100 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, 1995. Disponível: http://repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/253832. Acesso em: 20 out. 2020.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

BALAM, Daniela Gonçalves. **De Cadu a Duda**: a história com final feliz de uma garota trans. São Paulo: Cartola Editora, 2020.

BARBOSA, Ivone Garcia. **Pré-escola e formação de conceitos**: uma versão sócio-histórico-dialética. São Paulo, Tese (Doutorado) - Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, 1997.

_____. O método dialético na pesquisa em educação da infância: desafios e possibilidades para a Psicologia e a Educação. In: MONTEIRO, Filomena; MÜLLER, Maria Lúcia R. (Orgs.). **Educação como espaço da cultura**. v. II. Cuiabá, MT: Ed. UFMT, 2006. p. 277-287.

_____. "A experiência do *Proinfantil*: desafios e perspectivas na formação de professores da educação infantil" na Revista Retratos da Escola – Dossiê Educação Infantil - Escola de Formação da CNTE (Esforce) – Brasília: CNTE – v. 5, n. 9, jul./dez., 2011.

_____. Formação de professores em diferentes contextos: historicidade, desafios, perspectivas e experiências formativas na educação infantil. **Poíesis Pedagógica**, Catalão, GO, v. 11, n. 1, p. 107-126, jan./jun., 2013.

BARBOSA, Ivone Garcia; ALVES, Nancy N. L. Currículo da educação infantil: conceitos e desafios. In: VI SIMPÓSIO INTERNACIONAL O ESTADO E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO TEMPO PRESENTE e II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO DO PONTAL DO TRIÂNGULO MINEIRO. Uberlândia: **Anais ...** Editora da Universidade Federal de Uberlândia, 2011. [p. 1- 15].

BARBOSA, Ivone Garcia; ALVES, Nancy Nonato; MARTINS, Telma Aparecida Teles. **Infância e cidadania**: ambiguidades e contradições na educação infantil. Anped, GT-07: educação de crianças de 0 a 6 anos. 2007. Disponível em: https://www.anped.org.br/sites/default/files/gt07-5024-int.pdf.

BARBOSA, Ivone Garcia; SILVEIRA, Telma Aparecida Teles Martins; SOARES, Marcos Antônio. A BNCC da Educação Infantil e suas contradições: regulação versus autonomia. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 77-90, jan./maio, 2019.

BARBOSA, Ivone Garcia; SOARES, Marcos Antônio. Políticas públicas, educação e protagonismo infantil: defesas e conquistas de direitos das crianças. In: BARBOSA, Ivone Garcia; SOARES, Marcos Antônio (Orgs.). **Por uma luta sem fronteira na defesa dos direitos das crianças**: políticas públicas e participação [livro eletrônico]. Goiânia: Editora Vieira, 2019. Disponível em: www.pucgoias.edu.br/ArquivisWordpress/LUSO/EBOOK-volume-4.pdf.

_____. Educação infantil e pobreza infantil em tempos de pandemia no Brasil: existirá um "novo normal"? **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 23, n. Especial, p. 35-57, jan./jan., 2021. Universidade Federal de Santa Catarina. ISSN 1980-4512. DOI: https://doi.org/10.5007/1980-4512.2021.e79044. Acesso em: fev. 2021.

BARBOZA, Adriana Maria Ramos. **O brincar da criança com deficiência física em processo de inclusão na educação infantil.** 2019. 315 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, 2019. Disponível em: https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/10096.

BENEVIDES, Bruna; NOGUEIRA, Sayonara Naider Bonfim. **Dossiê dos assassinatos e da violência contra travestis e transexuais brasileiras em 2020.** São Paulo: Expressão Popular, ANTRA, IBTE, 2021. 136p. Disponível em: https://antrabrasil.files.wordpress.com/ 2021/01/dossie-trans-2021-29jan2021.pdf. Acesso em: 02 maio 2021.

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

_____. Socióloga Berenice Bento explica por que a transexualidade deve ser despatologizada. 3 p. Blog Coletivo Stonewall, 16 de Abril de 2009. Disponível em: http://coletivostonewall.Blogspot.com/2009/04/socióloga-berenice-bento-explica-por... Acesso em: mar. de 2021.

_____. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. **Estudos Feministas,** Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 336, maio-ago., 2011. Disponível em: https://www.SciELO.br/pdf/ref/v19n2/v19n2a16.pdf. Acesso em: 25 mar. 2021.

BENTO, Berenice; PELÚCIO, Larissa. Despatologização do gênero: a politização das identidades Abjetas. **Revista Estudos Feministas**, v. 20, n. 2, p. 569-581, maio-ago. 2012. Florianópolis, Brasil. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/ref/v20n2/v20n2a17.pdf. Acesso em: 25 mar. 2021.

BORGES, Rita de Cássia Vieira. **Educação em sexualidade, sexualidade e gênero**: desafios para professoras(es) do Ensino Infantil**.** 2017. 188 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, 2017. Disponível: em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/149945/borges_rcv_me_arafcl.pdf?sequence=3&isAllowed=y. Acesso: 21 jan. 2020.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Congresso Nacional, 1988.

_____. **Decreto n. 99.710, de 21 de novembro de 1990**. Promulga a Convenção sobre os Direitos da Criança. Brasília: Casa Civil, 1990.

_____. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Dispõe das Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Congresso Nacional, 1996.

_____. Ministério da Educação e Desporto. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Brasília: MEC, 1998.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação CEB 1/99, Brasília: MEC, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 010172 de 09 de Janeiro de 2001**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf. Acesso em: 09 de out. 2016.

_____. Ministério da Educação. **ProInfantil -** Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil: guia geral. Brasília: MEC/SEB, 2005.

_____. Ministério da Educação. **Programa de Formação de Professores de Educação Infantil** – Proinfantil. Karina Rizek Lopes (Org.); Roseane Pereira Mendes; Vitória Líbia Barreto de Faria. BRASILIA/MEC/SEB/SEED, 2005.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. Brasília: MEC, 2006.

_____. Ministério da Educação. **Lei n. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília: MEC, 2006.

_____. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 5/2009**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC, 2009.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010. Disponível em http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2010-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file. Acesso em: 13/02/2021.

_____. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em: 01 abr. 2017.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. **Censo da Educação Superior**. 2018. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/mulheres-sao-maioria-na-educacao-superior-brasileira/21206. Acesso em: 26 dez. 2020.

BRITZMAN, Déborah. O que é essa coisa chamada amor: identidade homossexual, educação e currículo. **Educação & Realidade**, v. 21, n. 1, jan./jun., 1996. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71644. Acesso em: 12 jan. 2021.

_____. Curiosidade, sexualidade e currículo. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

BUTLER, Judith. "Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do 'sexo'". In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Trad. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 151-172.

_____. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CABRAL, Jussara T. **A sexualidade no mundo ocidental**. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 1999.

CAITANO, Alexsandro Ferreira. **Contribuições da psicanálise para a compreensão da sexualidade na educação infantil entre angústia e mal-estar institucional, e agora, o que (não) fazer?** 2018. 105 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Extremo Sul Catarinense. Disponível em: http://repositorio.unesc.net/handle/1/6406. Acesso em: 21 jan. 2020.

CAMPOS, Maria Malta Campos; ROSEMBERG, Fúlvia. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília: MEC, SEB, 1995.

CARA, Daniel. O Programa “Escola Sem Partido” quer uma escola sem educação. In: Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação (Org.). **A ideologia do movimento Escola Sem Partido: 20 autores desmontam o discurso.** São Paulo: Ação Educativa, 2016.

CARVALHAR, Daniele Lameirinhas. **Relações de gênero no currículo da educação infantil**: a produção das identidades de princesas, heróis e sapos. 2009. 257 f. Dissertação

(Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais. Disponível em: http://hdl.handle.net/1843/HJPB-84ZRF5. Acesso em: 20 jan. 2020.

CARVALHO, Rita de Cássia. A utilização do discurso da TV na sala de aula. 2000. 50f. (Especialização em Metodologia do Ensino Superior) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás. Mimeo.

_____. **A sexualidade na interface criança – TV**. 2004. 139 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/6/o/Dissert__Rita_de_C%C3%A1ssia_Carvalho.pdf?1338391346. Acesso em:

_____. O Estágio Supervisionado como eixo de formação para acadêmicos e profissionais da escola-campo e de interlocução com outras disciplinas do curso de Pedagogia da PUC-Goiás. In: CARDOSO, Liliane Barros de Almeida [et al.]. **Estágio e formação de professores**: concepções, contextos e práticas. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2016.

_____. A sexualidade pela voz das crianças da pré-escola: um relato de experiência. In: MONTEIRO, Luiza Pereira; ROURE, Glacy Queiros de. **Por uma luta em defesa dos direitos das crianças:** idades e diversidades [livro eletrônico]. Goiânia: Editora Vieira, 2019. 733 p.

CÉSAR, Maria Rita de Assis. Gênero, sexualidade e educação: notas para uma "Epistemologia". **Educar em Revista**, Curitiba, n. 35, p. 37-51, 2009.

CERISARA, Ana Beatriz. "O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil no contexto das reformas". **Educação e Sociedade,** v. 23, n. 80, 2002. Campinas: Cedes, pp. 326-345.

CHAMBOULEYRON, Rafael. Jesuítas e as crianças no Brasil quinhentista. In: DEL PRIORE, Mary (Org.). **História das crianças no Brasil.** 4. ed. São Paulo: Contexto, 2004. p. 55-83.

COSTA, Arlete de. **Cenas de meninas e meninos no cotidiano institucional da educação infantil**: um estudo sobre as relações de gênero. 2004. 155p. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em: http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/87762. Acesso em: 25 de ago. de 2019.

COSTA, Elisabete Ciccone de Assis. **Auxiliares de desenvolvimento humano (ADHs) na educação infantil de Alfenas-MG e seus trânsitos pelos estudos de gênero e sexualidade.** 2016. 158 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Lavras. Disponível em: http://repositorio.ufla.br/jspui/handle/1/12272. Acesso em: 21 jan. 2020.

DEL PRIORE, Mary (Org.). **História das crianças no Brasil.** 4. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

_____. **Histórias íntimas**: sexualidade e erotismo na história do Brasil. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2011.

DIAS, Diego Madi. Brincar de gênero, uma conversa com Berenice Bento. **Cadernos Pagu**, n. 43, jul.-dez. de 2014.

DOMINGUES, Renata Pimenta. **Desejo, diferença e sexualidade na educação infantil:** uma análise da produção dos sujeitos nas práticas escolares. 2007. 210 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Disponível em: https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/13294/000643737.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 21 jan. 2020.

FARIA, Ana Lúcia Goulart; PALHARES, Marina Silveira (Orgs.). **Educação infantil pós-LDB**: rumos e desafios. Campinas: Autores Associados, 1999.

FERNANDES, Karina Nonato. **Musica e infância**: compreendendo o significado da sexualidade através da Educação Musical. 2015. 76 f. Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2015. Disponível em: http://wwws.fclar.unesp.br/agenda-pos/educacao_sexual/3593.pdf. Acesso em: 21 jan. 2020.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas "estado da arte". **Educação & Sociedade**, São Paulo, ano 23, n. 79, p. 257-272, ago. 2002 Disponível em: https://www.SciELO.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf. Acesso em 04/12/2019.

FERREIRA, Manuela. **O trabalho de fronteira nas relações entre géneros como processo estruturante de identidades homo e heterossociais de género ocorridas nas brincadeiras entre crianças em espaços de "brincar ao faz-de-conta" num JI**. 2003, p. 1-18. Disponível em: https://web.archive.org/web/20070610221454/http://www.fpce.up.pt/ciie/publs/artigos/fronteira.doc. Acesso em: 8 jul. 2020.

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, 2004. Disponível em: http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/252827>. Acesso em: 3 ago. 2018.

_____. **Educação infantil, espaços de confronto e convívio com as diferenças**: análise das interações entre professoras e meninas e meninos que transgridem as fronteiras de gênero**.** 2010. idef. Tese (Doutorado) - Universidade de São Paulo. https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-20042010-135714/. Acesso em: 19 ago. 2019.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramalhete. Petrópolis, Vozes, 1987. 288p.

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

_____. **A Arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1993.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. 4. Reimpr. São Paulo: UNESP, 2000. 134 p.

FURLANI, Jimena. Sexos, sexualidades e gêneros: monstruosidades no currículo da Educação Sexual. **Educação em Revista**, UFMG: Belo Horizonte, n. 46, p. 269-285, 2007.

Disponível em: https://www.scielo.br/j/edur/a/5nNjC3xKQxqKZMXVLFRdQdh/?lang=pt&format=pdf.

_____. **Educação sexual na sala de aula:** relações de gênero, orientação sexual e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito às diferenças. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

GABRIEL, Nathalia Chacao. **Literatura infantil sobre príncipes e princesas e a educação da infância**: gênero sob a ótica das crianças**.** 2018. 105 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Paulo. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7010007. Acesso em: 03 fev. 2020.

GARRIDO, Geisa Orlandini Cabiceira. **Cenas com crianças de 4 e 5 anos no contexto da educação infantil**: suas perspectivas sobre gênero e sexualidade. 2017. ind f. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Presidente Prudente. Disponível em: http//repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/152243/garrido_goc_dr_prud_sub.pdf?sequence=6&isAllowed=y. Acesso em: 21 jan. 2020.

GATTI, Bernadete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Plano Editora, 2002.

GOELLNER, Silvana V. A produção cultural do corpo. In: LOURO, Guacira; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana**. Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

GOIÂNIA. Secretaria Municipal da Educação. **Proposta Político-Pedagógica Infâncias e Crianças em cena**: por uma Política de Educação Infantil para a Rede Municipal de Educação de Goiânia. 2014

_____. Secretaria Municipal da Educação. **Documento Curricular da Educação Infantil**. Goiânia, 2020.

GONÇALVES, Mariluci Vieira Gomes de Souza; FRANCO, Neil. Olhares e abordagens sobre crianças trans. **Journal Health NPEPS**, v. 4, n. 2, p. 405-422, jul.-dez. 2019. Disponível em: https://periodicos.unemat.br/index.php/jhnpeps/article/viewFile/3870/3367. Acesso em: 01 fev. 2021.

GUERRA, Judite. **Dos "segredos sagrados"**: gênero e sexualidade no cotidiano de uma escola infantil. 2005. 121 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Disponível em: https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/7146/000495786.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 24 jan. 2020.

GUIDI, Sônia Maria. **Contribuição para o estudo do papel dos educadores pré-escolares na formação da identidade e papel de gênero dos educandos**. 1989. 193 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal Paraná. Disponível em: https://www.acervodigital.ufpr.br/handle/1884/68394. Acesso em: 31 mar. 2021.

GUIMARÃES, Isaura. **Educação sexual na escola**: mito e realidade. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995.

GUIZZO, Bianca Salazar. **Identidades de gênero e propagandas televisivas**: um estudo no contexto da educação infantil. 2005. 145 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Disponível em: https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/4519/000457467.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 13 nov. 2019.

GUIZZO, Bianca Salazar; FELIPE, Jane. **Avanços e retrocessos em políticas públicas contemporâneas relacionadas a gênero e sexualidade**: entrelaces com a educação. 2015. Disponível em: http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT23-3858.pdf. Acesso em: 27 jan. 2021.

HEYWOOD, Colin. **Uma história da infância**: da idade média à época contemporânea no ocidente. Porto Alegre: Artmed, 2004.

JAGSTAID, Véronique. **A sexualidade e a criança**. São Paulo: Manole, l987.

JOROSKY, Narda Helena. **Corpo, beleza e gênero em imagens e nas falas das crianças na educação infantil**: entre a linha e o desalinho. 2016. 186 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Oeste Paulista. Disponível em: http://bdtd.unoeste.br:8080/jspui/handle/jspui/970. Acesso em: 13 nov. 2019.

KENNEDY, Natacha. Crianças transgênero: mais do que um desafio teórico. Universidade de Londres/Inglaterra. **Revista Cronos**, v. 1, n. 2, 2010. Disponível em: https://www.periodicos.ufrn.br/cronos/article/view/2151. Acesso em: 05 mar. 2021.

KRAMER, Sônia. A infância e sua singularidade. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis de anos de idade. Brasília: FNDE, 2006.

KUHLMANN Jr., Moysés. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 2010.

LANZ, Letícia. **O corpo da roupa**: a pessoa transgênera entre a transgressão e a conformidade com as normas de gênero. Uma introdução aos estudos transgêneros. Curitiba: Transgente, 2015. Disponível em: https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/36800/R%20-%20D%20-%20LETICIA%20LANZ.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 25 abr. 2021.

LEITE, Lucimar da Luz. **Representações de gênero e de sexualidade nas brincadeiras infantis e na docência**: discurso, consolidação, resistência e ambivalência. 2015. 141 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Maringá. Disponível em: http://www.ppe.uem.br/dissertacoes/2015%20-%20Lucimar.pdf. Acesso em: 20 jan. 2020.

LEMOS, Vinicius. **A história da primeira criança trans que conseguiu alterar os documentos no Brasil**. Disponível em: https://www.bbc.com/portuguese/brasil-44034765). Acesso em: 05 abr. 2021.

LIMA, Kátia Regina de Souza. Reforma Universitária do governo Lula: o relançamento do conceito de público não-estatal. In: NEVES, L. (Org.). **Reforma universitária do governo Lula**: reflexões para o debate. São Paulo: Xamã, 2004.

LODI, Ana; VERDADE, Kelly Kotlinski. Transexualidade e infância: buscando um desenvolvimento saudável. 2017. Disponível em: https://revistaeletronica.oabrj.org.br/wp-content/uploads/2017/10/Transexualidade-e-inf%C3%A2ncia.pdf. Acesso em: 20 mar. 2021.

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

_____. Sexualidade: lições da escola. In: MEYER, Dagmar E. E. **Saúde e sexualidade na escola**. Porto Alegre, Mediação, 1998.

_____. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado - Pedagogias da sexualidade.** Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

_____. **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

_____. Gênero, sexualidade e educação: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas. **Educação em Revista**. Belo Horizonte. n. 46. p. 201-218. dez. 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/edur/n46/a08n46.pdf. Acesso em: 24 nov. 2020.

_____. **Um corpo estranho**: ensaios sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

LUCIFORA, Cristiane de Assis. **A reprodução das desigualdades de gênero nos contos de fadas/maravilhosos como marcas circunscritas na educação infantil.** 2017. 172 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/150338/lucifora_ca_me_arafcl.pdf?sequence=5&isAllowed=y. Acesso em: 18 out. 2019.

LURIA, Aleksander R. A palavra e o conceito. In: _____. **Curso de psicologia geral. vol. IV**. Rio de janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

MARTÍN-BARBERO, Jesus. **Dos meios às mediações**: comunicação, cultura e hegemonia. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, l997.

MARX, Karl. **Manuscritos Econômico-Filosóficos.** São Paulo: Boitempo, 2012.

MAUAD, Ana Maria. A vida das crianças de elite durante o Império. In: DEL PRIORE, Mary (Org.). **História das crianças no Brasil.** 4. ed. São Paulo: Contexto, 2004. p. 137-176.

MELO, Pedro Aparecido Barreto de. **“Ma vie en rose”**: olhares sobre infância, educação e gênero. 2018. 60 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Mato Grosso. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7575673. Acesso em: 13 nov. 2019.

MENEZES, Tailla Caroline Souza. **“Em nome do povo, do estado e da família”? Uma análise dos documentos reguladores da educação infantil em Feira de Santana - BA.**

2018. 110 f. Dissertação (Mestrado) - Fundação Universidade Federal de Sergipe. Disponível em: http://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/9621. Acesso em: 20 jan. 2020.

MEYER, Dagmar E. E. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, Guacira; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana. **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

MODESTO, Edith. Transgeneridade: um complexo desafio. **Via Atlântica**, São Paulo, n. 24, p. 49-65, dez. 2013. Acesso em: 20 fev. 2021.

MOTTA, Darci Aparecida Dias. **Do silêncio ao desconforto**: a prática de educadoras da educação infantil frente à sexualidade das crianças. 2017. 121 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5140179. Acesso em: 21 jan. 2020.

NETO, Amaury Veras. **Com a delicadeza necessária**: o discurso de gênero e sexualidade em livros de literatura infantil. 2015. 103 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco. Disponível em: https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/22531. Acesso em: 21 nov. 2019.

NUNES, César Aparecido. **Desvendando a sexualidade**. Campinas: Papirus, 1987.

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

NUNES, Thamirys. **Minha criança trans**. Curitiba: Camila Cassins Jordão, 2020.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação infantil**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2011.

OLIVEIRA, Márcio de. **Gênero na literatura infantil**: a valorização de alternativas como possibilidade da desconstrução de estereótipos. 2013. 149 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Maringá. Disponível em: http://www.ppe.uem.br/dissertacoes/2013%20-%20Marcio.pdf. Acesso em: 21 jan. 2020.

OLIVEIRA, Maria Fernanda Celli de. **Trajetória social e sexualidade**: a estruturação da identidade de gênero na educação infantil**.** 2017. 79 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/handle/11449/149966. Acesso em: 21 jan. 2020.

OLIVEIRA FILHO, João Batista de. **Pedagogia dos corpos**: gênero e sexualidade em dois CMEIs da cidade do Natal - RN. 2017. 131 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/24266. Acesso em: 21 jan. 2020.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **Classificação de transtornos mentais e de comportamento da CID-10.** Porto Alegre. Artes Médicas, 1993.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **Saúde sexual, direitos humanos e a lei.** Porto Alegre: UFRGS, 2020. Disponível em: https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/175556/9786586232363-por.pdf. Acesso em: abr. 2021.

ORIANI, Valeria Pall. **Relações de gênero e sexualidade na educação infantil**: interfaces que envolvem as práticas pedagógicas. 2015. 101 f. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Disponível em: https://www.marilia.unesp.br/Home/PosGraduacao/Educacao/Dissertacoes/Valeria_Pall_Oriani_tese_2015.pdf. Acesso em: 21 fev. 2020.

OLSON, Johanna; FORBES, Catherine; BELZER, Marvin. Tradução do Protocolo Olson, Forbes, Belzer: gestão do adolescente transgênero. **Arch Pediatr Adolesc Med**, [s.l.], v. 2, n. 165, p. 171-176, 2011.

PAECHTER, Carrie. **Meninos e meninas**: aprendendo sobre masculinidades e feminidades. Trad. Rita Terezinha Schimidt. Porto Alegre: Artmed, 2009.

PENNA, Fernando. Ódio aos professores. In: Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação (Org.). **A ideologia do movimento Escola Sem Partido**: 20 autores desmontam o discurso. São Paulo: Ação Educativa, 2016.

PERPETUO, Lays Nogueira. **"Voar fora da asa"**: relações entre experiência, criança e subjetividade nos brincares da educação infantil. 2016. 154 f. Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Federal de Lavras. Disponível em: http://repositorio.ufla.br/jspui/handle/1/12462. Acesso em: 20 fev. 2020.

POMBO, Mariana. Discursos contemporâneos sobre as transexualidades: Poder, Verdade e Subjetivação. In: **Revista de Estudos e Pesquisas em Psicologia**. Rio de Janeiro, v. 20, n. 3, p. 770-789, 2020.

QUINO. **Toda Mafalda**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

RAMOS, Fabio P. A história trágico-marítima das crianças nas embarcações portuguesas do século XVI. In: DEL PRIORE, Mary (Org.). **História das crianças no Brasil.** 4. ed. São Paulo: Contexto, 2004. p. 19-54.

REIS, Toni (Org.). Manual de Comunicação LGBTI+. 2 ed. Curitiba: Aliança Nacional LGBTI/GayLatino, 2018. Disponível em: https://www.grupodignidade.org.br/wpcontent/uploads/2018/05/manual-comunicacao-LGBTI.pdf. Acesso em: 13 fev. 2021.

REIS, Mariana Cristina Lima. **A atuação dos professores de educação infantil em relação ao gênero**: sexualidade infantil, discriminação social e relações de poder. 2016. 140 f. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Disponível em: https://tede2.pucsp.br/handle/handle/19211. Acesso em: 10 fev. 2020.

RODRIGUES, Victoria. Relato da mãe de uma criança trans. Disponível em: http://www.sipad.ufpr.br/portal/relato-da-mae-de-uma-crianca-trans/. Acesso em: 10 abr. 2021.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo "estado da arte" em educação. **Revista Diálogo Educacional**, [s.l.], v. 6, n. 19, p. 37-50, jul. 2006. ISSN 1981-416X. Disponível em: https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/24176. Acesso em: 04 dez. 2019.

ROSEMBERG, Fúlvia. Caminhos cruzados: educação e gênero na produção acadêmica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 47-68, jan./jun. 2001.

ROSSATO, Bruno Costa Lima. **Aprendizagens de gênero-sexualidade na/com a educação infantil**: apontamentos para pensar os currículos. 2017. 93 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5346247. Acesso em: 10 fev. 2020.

RUBIN, Gayle. **Tráfico de mulheres:** notas para a economia política do sexo. 2017. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1740519/mod_resource/content/1/Gayle%20Rubin_trafico_texto%20traduzido%20%286%29.pdf. Acesso em: mar. 2020.

RUIS, Fernanda Ferrari. **Ser menino e menina, professor e professora na educação infantil**: um entrelaçamento de vozes**.** 2015. 224 f. Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Disponível em: http://hdl.handle.net/11449/134114. Acesso em: 21 nov. 2019.

SAFFIOTI, Heleieth I. B. **A mulher na sociedade de classes**: mito e realidade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SANT'ANNA, Denise Bernuzzi. Descobrir o corpo: uma história sem fim. **Educação e Realidade.** Porto Alegre, v. 25, 2000. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/educacaoe realidade/article/view/46832. Acesso em: 29 nov. 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Reconhecer para libertar**: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SANTOS, Benedito Rodrigues dos; IPPOLITO, Rita. **Guia escolar**: identificação de sinais de abuso e exploração sexual de crianças e adolescentes. Seropédica, RJ: EDUR, 2011. Disponível em: http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000016936.pdf, Acesso em: 25 abr. 2021.

SAYÃO, Deboráh Thomé. **Pequenos homens, pequenas mulheres? Meninos, meninas?** Algumas questões para pensar as relações entre gênero e infância. Disponível em: https://fe-old.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/2211/42-dossie-sayaodt.pdf. Acesso em: ago. 2019.

SCARANO, Julita. Crianças esquecidas das Minas Gerais. In: DEL PRIORE, Mary (Org.). **História das crianças no Brasil**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2004. p. 107-136.

SCHINDHELM, Virginia Georg. **Concepções e práticas dos educadores sobre sexualidade e gênero na educação infantil**. 2013. 220 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal Fluminense. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/

trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=641206. Acesso em: 21 nov. 2019.

SCOTT, Joan W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica**. Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 16, n. 2, p. 5-22, jul./dez., 1990. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/direitos/textos/generodh/gen_categoria.html>. Acesso em: 06 jun. 2015.

SHAFF, Adam. **História e verdade**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

SILVA, Francisca Jocineide da Costa e. **Análise da produção científica brasileira sobre relações de gênero na educação infantil.** 2015. 90 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal da Paraíba. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/8523?locale=pt_BR. Acesso em: ago. 2019.

SILVA, Maria Cécilia Pereira da. **Sexualidade começa na infância.** São Paulo: Casa do psicólogo, 2004.

SILVA, Maurício Roberto. Exercícios de ser criança: o corpo em movimento na educação infantil. In: ARROYO, Miguel; SILVA, Maurício Roberto (Orgs.). **Corpo-infância**: exercícios tensos de ser criança, por outras pedagogias dos corpos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

SOARES, Magda Becker; MACIEL, Francisca Pereira. Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento. 2000. Disponível em: http://www.mec.inep.gov.br. Acesso em: jan. 2021.

SOARES, Wellington. Educação sexual: precisamos falar sobre Romeo... Disponível em: https://novaescola.org.br/conteudo/80/educacao-sexual-precisamos-falar-sobre-romeo. Acesso em: 04 maio 2021.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA. Departamento Científico de Adolescência. Guia Prático de Atualização. **Disforia de Gênero.** jul. 2017. Disponível em: https://www.sbp.com.br/fileadmin/user_upload/19706c-GP_-_Disforia_de_Genero.pdf. Acesso em: 20 fev. 2021.

SOUSA, Alice. Crianças e adolescentes trans: histórias de famílias como qualquer família. Disponível em: https://mais.opovo.com.br/jornal/reportagem/2021/01/28/criancas-e-adolescentes-trans--historias-de-familias-como-qualquer-familia.html. Acesso em: 05 abr. 2021.

SOUZA, Gislene Cabral de. **Educação infantil e relações de gênero**: o que se inscreve nos corpos infantis? 2015. 84 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Mato Grosso. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2565314. Acesso em: 21 nov. 2019.

STEARNS, Peter N. **A infância.** São Paulo: Contexto, 2006.

TAVARES, Evelize Cristina Cit**. Gênero e sexualidade na literatura infantil: mapeando resistências.** 2009. 153 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Paraná. Disponível em: https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/20376. Acesso em: 21 nov. 2019.

TOLEDO, Cecília. **Mulheres**: o gênero nos une, a classe nos divide. São Paulo: Sudermann, 2008.

UNESCO. **Orientações técnicas de educação em sexualidade para o cenário brasileiro: tópicos e objetivos de aprendizagem.** Brasília, 2013.

VASCONCELOS, Geni A. N. (Org.). **Como me fiz professora**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

VERAS NETO, Amaury. **Com a delicadeza necessária**: o discurso de gênero e sexualidade em livros de literatura infantil. 2015. 103 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco. Disponível em: https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/22531. Acesso em: 05 abr. 2021.

VERGILI, Marilea dos Santos Vieira. **O papel do homem e da mulher nas cantigas infantis**. 2016. 77 f. Dissertação (Mestrado) - Centro Universitário Moura Lacerda. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalho Conclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4598085. Acesso em: 21 jan. 2020.

VIANNA, Claúdia Pereira. O movimento LGBT e as políticas de educação de gênero e diversidade sexual: perdas, ganhos e desafios. **Educação Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 791-806, jul./set. 2015. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/s1517-97022015031914.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Editora Martins Fontes, 2001.

_____. Quarta aula: a questão do meio na pedologia. Tradução de Márcia Pileggi Vinha e Max Welcman. **Psicologia USP**. São Paulo, v. 21, n. 4, 2010. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/S0103-65642010000400003. Acesso em: mar. de 2018.

VYGOTSKY, Lev S.; LURIA, Aleksander. R.; LEONTIEV, Aléxis. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1989.

WEEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado - Pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

WOLFF, Cristina Scheibe; SALDANHA, Rafael Araújo. Gênero, sexo, sexualidades - Categorias do debate contemporâneo. In: **Revista Retratos da Escola, Brasília**, v. 9, n. 16, p. 29-46, jan./jun. 2015. Disponível em: http//www.esforce.org.br.

XAVIER FILHA, C. Era uma vez uma princesa e um príncipe...: representações de gênero nas narrativas de crianças. **Rev. Estud. Fem.**, v. 19, n. 2, p. 591-603, 2011.

_____. Gênero, corpo e sexualidade nos livros para a infância. **Educar em Revista**. Curitiba, n. 1 (Ed. Especial), p. 153-169, 2014.

_____. Gênero e sexualidade na infância: circulação de ideias na internet. **Revista Diversidade e Educação**, Rio Grande, v. 3, n. 6, p. 85-100, jul./dez. 2015.

ZAGO, Juliana Aparecida. **Gênero e educação infantil**: análise do trabalho pedagógico em uma pré-escola municipal do oeste paulista. 2016. 194 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Oeste Paulista. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4843009. Acesso em: 21 nov. 2019.

ZANETTE, Jaime Eduardo. **Coordenação pedagógica na educação infantil**: elaboração de uma rede (in)formativa sobre gênero e sexualidade. 2018. 140 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7191344. Acesso em: 21 nov. 2019.

Videografia envolvendo a temática crianças transgêneros

CRIANÇAS transgênero. Direção de Lluis Montserrat; Roser Oliver. Espanha, 2016. Documentário.

MEU EU secreto: histórias de crianças trans. Anderson Channel BR. Documentário. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=HC57MOD4Xqw. [privado].

PEQUENA Garota. Direção de Sébastien Lifshitz. Produção de Muriel Meynard. França, 2020. Documentário.

MA VIE en rose. Direção de Alain Berliner. Produção de Carole Scotta. Bélgica/França/Reino Unido, 1997.

“QUEM SOU EU?” Direção de Renata Ceribelli. Produção de Globo. Brasil, 2017. Série. Disponível em: https://globoplay.globo.com/v/6251786/programa/

TOMBOY. Direção de Céline Sciamma. Produção de Bénédicte Couvreur. França, 2011.

UMA CRIANÇA como Jake. Direção de Bénédicte Couvreur. Produção de Jim Parsons, Todd Spiewak, Paul Bernon, Eric Norsoph, Rachel Xiaowen Song. Estados Unidos. 2018.

APÊNDICE

APÊNDICE 1 - Quadro com 91 trabalhos encontrados contendo critérios de seleção

Nº	Autor	Título	Data de defesa	Modalidade	IES	Assunto do trabalho	Selecionado
1	Guidi, Sonia Maria	Contribuição para o estudo do papel dos educadores pré-escolares na formação da identidade e papel de gênero dos educandos	01/06/1989	M	UFPR	Gênero na Educação Infantil	SIM
2	Pereira, Eva da Cunha Pinheiro	Prostituição e sexualidade: uma questão que envolve as meninas de rua	01/05/1995	M	UERJ	Prostituição de meninas	NÃO
3	Andrade, Claudia M. Ribeiro	O dito, o explicito e o oculto na fala da criança sobre sexualidade humana.	01/08/1995	M	UNICAMP	Sexualidade na Educação Infantil	SIM
4	Cechin, Andréa Forgiarini	O cotidiano de uma escola infantil e a construção da identidade de gênero das crianças'	01/01/1997	M	PUC-RS	Gênero na Educação Infantil	SIM
5	Nunes, Maria Dolores de Figueiredo	Relações de gênero e sexualidade no cotidiano escolar: concepções de duas professoras do ensino fundamental	01/03/2002	M	UFSCar	Sexualidade e Gênero no Ensino Fundamental	NÃO
6	Pereira, Marta Regina Alves	No jogo das diferenças: nuanças de gênero e prática docente na Educação Infantil e ensino fundamental.	01/02/2004	M	UFU	Gênero na Educação Infantil	SIM
7	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.	01/02/2004	M	UNICAMP	Gênero na Educação Infantil	SIM
8	Costa, Arlete de	Cenas de meninas e meninos no cotidiano institucional da Educação Infantil: um estudo sobre as relações de gênero	01/05/2004	M	UFSC	Gênero na Educação Infantil	SIM
9	Cruz, Tania Mara	Meninas e meninos no recreio: gênero, sociabilidade e conflito	26/08/2004	D	USP	Relações de Gênero no Ensino Fundamental	NÃO
10	Guizzo, Bianca Salazar	Identidades de Gênero e propagandas Televisivas: um estudo no contexto da Educação Infantil	01/01/2005	M	UFGRS	Identidade Gênero, Mídia e Educação Infantil	SIM
11	Ferreira, Tais.	Teatro infantil, crianças espectadoras, escola – um estudo acerca de experiências e mediações em processo de recepção	01/03/2005	M	UFRGS	Crianças maiores EF.	NÃO
12	Sayão, Deborah Tomé	Relações de gênero e trabalho docente na Educação Infantil: um estudo a partir de professores na creche	01/05/2005	D	UFSC	Gênero Professor da Educação Infantil	NÃO

13	Guerra, Judite	Dos “segredos sagrados”: gênero e sexualidade no cotidiano de uma escola infantil	01/06/2005	M	UFRGS	Sexualidade e Gênero na Educação Infantil	SIM
14	Furlani, Jimena	O bicho vai pegar! – um olhar pós-estruturalista à Educação Sexual a partir de livros paradidáticos infantis	01/07/2005	D	UFGRS	Educação Sexual no Ensino Fundamental	NÃO
15	Santos, Anelise Dutra	Emílias e Pinóquios: um olhar pedagógico sobre o entrelaçamento do sexismo, gênero e sexualidade nos modos de aprender a ser mulher e a ser homem	01/08/2005	M	UNISINOS	Memória Sexualidade da Professora	NÃO
16	Domingues, Renata Pimenta	Desejo, Diferença e Sexualidade na Educação Infantil: uma análise da produção dos sujeitos nas práticas escolares	01/03/2007	M	UFRGS	Sexualidade Gênero na Educação Infantil	SIM
17	Koerich, Maria Cecília Takayama	História de uma presença-ausente: sexualidade e gênero em cursos de Pedagogia	01/04/2007	M	UFSC	Currículo Pedagogia	NÃO
18	Vidal, Fernanda Fornari	Príncipes, princesas, sapos, bruxas e fadas: os “novos contos de fadas” ensinando sobre infâncias e relações de gênero e sexualidade na contemporaneidade	01/03/2008	M	UFRGS	Gênero no Ensino Fundamental	NÃO
19	Ramos, Josiane Becker de Oliveira	A construção do gênero e da sexualidade na literatura infantil	01/08/2008	M	UFPR	Sexualidade no Ensino Fundamental	NÃO
20	Nunes, Maria do Rosário	Pedofilização e mercado: o corpo-produto de crianças e adolescentes na era de direitos no Brasil	01/03/2009	M	UFGRS	Sexualidade de Adolescentes	NÃO
21	Tavares, Evelize Cristina Cit	Gênero e sexualidade na literatura infantil: mapeando resistências	01/06/2009	M	UFPR	Sexualidade e Gênero na Educação Infantil	SIM
22	Carvalhar, Daniele Lameirinhas	Relações de gênero no currículo da Educação Infantil: a produção das identidades de princesas, heróis e sapos	01/08/2009	M	UFMG	Gênero na Educação Infantil	SIM
23	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	01/03/2010	D	USP	Gênero na Educação Infantil	SIM
24	Campos, Miria Izabel.	Memórias de infância de professoras da Educação Infantil: gênero e sexualidade	01/05/2010	M	UFGD	Memória Sexualidade Professora	NÃO

25	Olegário, Maria da Luz	Discursos sobre gênero e amor no espaço pedagógico da MADA: a (des) construção do sujeito amoroso	01/07/2010	D	UFPB	Sexualidade da Mulher	NÃO
26	Pereira, Mariângela Rosa.	Cinema e educação: a criança como sujeito do amor romântico	01/09/2010	M	ULBRA	Sexualidade no Ensino Fundamental	NÃO
27	Jesus, Railda Maria Bispo de	Abordagens de gênero e sexualidade na Educação Infantil: dilemas, desafios e perspectivas no fazer pedagógico da sala de aula	01/12/2010	M	UFBA	Sexualidade e Gênero na Educação Infantil	SIM
28	Santos, Sheila Milena Pessoa dos	Graduação em enfermagem: um olhar sobre o currículo na perspectiva de gênero	01/02/2011	M	UFPB	Sexualidade no curso de Enfermagem	NÃO
29	Lemos, Daniel Cavalcanti de Albuquerque	Professores em movimento: emergência do associativismo docente na corte imperial	01/02/2011	D	UFMG	Formação de Professores	NÃO
30	Feitosa, Antonio Genivaldo Silva	A infância abrigada: Impressões das Crianças na Casa Abrigo	01/08/2011	M	UFGRS	Sexualidade de Crianças do Ensino Fundamental	NÃO
31	Bittencourt, Rosânia Maria Silvano.	Meninos e meninas: uma análise do menino maluquinho, o filme, sob o olhar do gênero	01/04/2012	M	UNESC	Sexualidade no Ensino Fundamental	NÃO
32	Beck, Dinah Quesada	Com que roupa eu vou? Embelezamento e consumo na composição dos uniformes escolares infantis	01/12/2012	D	UFGRS	Sexualidade Alunos do Ensino Fundamental	NÃO
33	Schindhelm, Virginia Georg	Concepções e práticas dos educadores sobre sexualidade e gênero na Educação Infantil	28/01/2013	D	UFF	Sexualidade e Gênero na Educação Infantil	SIM
34	Furlan, Cassia Cristina	Crianças e professoras com a palavra: gênero e sexualidade nas culturas infantis	22/03/2013	M	UEM	Sexualidade de Crianças maiores (EF)	NÃO
35	Faria, Livia Monique de Castro.	Violências sexuais: o borbulhar de discursos de profissionais da Educação Infantil	26/04/2013	MP	UFLA	Violência Sexual	NÃO
36	Moura, Ana Regina de Oliveira	Educação sexual e gênero: um estudo da visão de professores/as do Ensino Fundamental I	31/08/2013	M	CUML	Educação Sexual no Ensino Fundamental	NÃO
37	Oliveira, Marcio de	Gênero na literatura infantil: a valorização de alternativas como possibilidade da desconstrução de estereótipos	29/11/2013	M	UEM	Literatura Infantil e Gênero	SIM
38	Prestes, Liliane Madruga	Enredadas na rede: jogos para crianças (re) produzindo relações desiguais de gênero	20/01/2014	D	UFRGS	Relações de gênero e Crianças maiores (EF)	NÃO

39	Franca, Fabiane Freire	Representações sociais de gênero e sexualidade na escola: diálogo com educadoras	10/03/2014	D	UEM	Formação de Professor	NÃO
40	Araujo, Karla Cristina Vicentini de	Sexualidade na Internet: Análise de blogs sobre sexualidade e educação sexual	26/08/2014	M	UNESP	Sexualidade de Adolescentes	NÃO
41	Souza, Karina Valdestilhas Leme de	A prática da leitura e as relações de gênero e sexualidade: subsídios para reflexão sobre formação inicial e contínua de professores	24/10/2014	M	USP	Formação de Professores	NÃO
42	Santos, Solange Estanislau dos.	As crianças (in)visíveis nos discursos políticos da Educação Infantil: entre imagens e palavras	31/10/2014	D	UNICAMP	Discursos Ed. Infantil	NÃO
43	Hentges, Karine Jacques	Homens na Educação Infantil: o que pensam as diretoras sobre isso?	14/05/2015	M	UFPel	Gênero Masculino Professor	NÃO
44	Oriani, Valeria Pall	Relações de gênero e sexualidade na Educação Infantil: interfaces que envolvem as práticas pedagógicas	20/05/2015	D	UNESP	Sexualidade Gênero na Educação Infantil	SIM
45	Fernandes, Karina Nonato.	Musica e infância: compreendendo o significado da sexualidade através da Educação Musical'	07/08/2015	MP	UNESP	Música e Sexualidade Infantil	SIM
46	Cespedes, Cristiane Rojas	Memórias de infância, relações de gênero e sexualidade nos significados e narrativas de professores/as Rondonópolis – MT	10/09/2015	M	UFMT	Memória Sexualidade Professora	NÃO
47	Souza, Gislene Cabral de	Educação Infantil e relações de gênero: o que se inscreve nos corpos infantis?	11/09/2015	M	UFMT	Corpo e Gênero na Educação Infantil	SIM
48	Ruis, Fernanda Ferrari	Ser menino e menina, professor e professora na Educação Infantil: um entrelaçamento de vozes'	18/09/2015	MP	UNESP	Sexualidade, Gênero na Educação Infantil	SIM
49	Leite, Lucimar da Luz	Representações de gênero e de sexualidade nas brincadeiras infantis e na docência: discurso, consolidação, resistência e ambivalência	23/09/2015	M	UEM	Sexualidade e Gênero na Educação Infantil	SIM
50	Moreira, Daniela Arroyo Favero	Compreendendo a sexualidade infantil nas relações de gênero: o lúdico como estratégia educativa	25/09/2015	MP	UNESP	Sexualidade no Ensino Fundamental	NÃO

51	Carvalho, Ana Marcia de Oliveira	Vozes masculinas no cotidiano escolar: desvelando relações de gênero na Educação Infantil sob a perspectiva fenomenológica de Alfred Schutz'	29/09/2015	MP	UNESP	Gênero Masculino Professor	NÃO
52	Neto, Amaury Veras	Com a delicadeza necessária: o discurso de gênero e sexualidade em livros de literatura infantil	29/10/2015	M	UFPE	Sexualidade, Gênero e Literatura Infantil	SIM
53	Silva, Francisca Jocineide da Costa e	Análise da produção científica brasileira sobre relações de gênero na Educação Infantil	09/12/2015	M	UFPB	Gênero na Educação Infantil	SIM
54	Santos, Elsa Santana dos	A presença masculina na creche: estariam os educadores homens fora de lugar?	09/12/2015	M	PUC-SP	Gênero Masculino Professor	NÃO
55	Vergili, Marilea dos Santos Vieira	O papel do homem e da mulher nas cantigas infantis	30/01/2016	M	CUML	Gênero nas Cantigas de roda	SIM
56	Aguiar, Lorena Marinho Silva	Um olhar sobre as práticas pedagógicas que transgridem estereótipos de gênero na Educação Infantil na região metropolitana de Belo Horizonte.	26/02/2016	M	UFMG	Gênero na Educação Infantil	SIM
57	Cavalheiro, Ariana Souza	Gêneros e sexualidades no pacto nacional pela alfabetização na idade certa: discutindo pedagogias culturais e estratégias de governamentalidade	28/03/2016	M	FURG	Sexualidade e gênero no Ensino Fundamental	NÃO
58	Jorosky, Narda Helena	Corpo, beleza e gênero em imagens e nas falas das crianças na Educação Infantil: Entre a linha e o desalinho	31/03/2016	M	UNOESTE	Corpo Gênero na Educação Infantil	SIM
59	Bueno, Priscila da Rocha Luiz	As políticas públicas na prevenção e enfrentamento da violência sexual contra crianças no município de Maringá	17/06/2016	M	UEM	Violência Sexual	NÃO
60	Person, Claudio Manoel	Curso de Pedagogia e Educação Sexual em questão: a visão de licenciandos/as	30/06/2016	M	CUML	Currículo Pedagogia	NÃO
61	Luz, Luiz Otavio Ferreira da	Os saberes docentes sobre gêneros e sexualidades presentes nas práticas das professoras de uma escola de Educação Infantil	25/07/2016	M	UERJ	Sexualidade Gênero na Educação Infantil	SIM
62	Reis, Mariana Cristina Lima.	A atuação dos professores de Educação Infantil em relação ao gênero: sexualidade infantil, discriminação social e relações de poder	28/07/2016	M	PUC-SP	Sexualidade Gênero na Educação Infantil	SIM

63	Caminero, Daniane Fatima Quadrado	A infância e as questões de gênero em instituições de Educação Infantil	26/08/2016	M	Unochapeçó	Gênero na Educação Infantil	SIM
64	Santos, Luciane Tavares dos	Narrativas de professoras de Educação Infantil sobre gênero em uma escola de Ananindeua: discursos e seus efeitos em práticas pedagógicas	18/10/2016	M	UEPA	Formação de Professor	NÃO
65	Zago, Juliana Aparecida	Gênero e Educação Infantil: análise do trabalho pedagógico em uma pré-escola municipal do oeste paulista	01/12/2016	M	UNOESTE	Gênero na Educação Infantil	SIM
66	Costa, Elisabete Ciccone de Assis	Auxiliares de desenvolvimento humano (ADHs) na Educação Infantil de Alfenas-MG e seus trânsitos pelos estudos de gênero e sexualidade	08/12/2016	MP	UFLA	Sexualidade Gênero na Educação Infantil	SIM
67	Perpetuo, Lays Nogueira	"Voar fora da asa": relações entre experiência, criança e subjetividade nos brincares da Educação Infantil	15/12/2016	MP	UFLA	Brincadeiras Sexualidade na Educação Infantil	SIM
68	Oliveira, Maria Fernanda Celli de	Trajetória social e sexualidade: a estruturação da identidade de gênero na Educação Infantil	03/02/2017	M	UNESP	Sexualidade Gênero na Educação Infantil	SIM
69	Borges, Rita de Cássia Vieira	Educação em sexualidade, sexualidade e gênero: desafios para professoras(es) do Ensino Infantil'	16/02/2017	MP	UNESP	Sexualidade Gênero na Educação Infantil	SIM
70	Souza, Marcilene Mendes de	Educação em sexualidade: a Web Educação Sexual em ação	16/02/2017	M	UNESP	Sexualidade do Professor	NÃO
71	Lucifora, Cristiane de Assis	A reprodução das desigualdades de gênero nos contos de fadas/maravilhosos como marcas circunscritas na Educação Infantil'	21/02/2017	MP	UNESP	Literatura Infantil e Gênero	SIM
72	Rossato, Bruno Costa Lima	Aprendizagens de gênero-sexualidade na/com a Educação Infantil: apontamentos para pensar os currículos	23/03/2017	M	UERJ	Sexualidade Gênero na Educação Infantil	SIM
73	Schneider, Nathalie	Sobre o que dizem e sobre o que calam graduandos/as em pedagogias sobre gênero e sexualidade nos espaços escolares	28/03/2017	M	ULBRA	Currículo de Pedagogia	NÃO
74	Motta, Darci Aparecida Dias.	Do silêncio ao desconforto: a prática de educadoras da Educação Infantil frente à sexualidade das crianças	30/06/2017	M	UFMG	Sexualidade na Educação Infantil	SIM

75	Oliveira Filho, João Batista de	Pedagogia dos corpos: gênero e sexualidade em dois CMEIs da cidade do Natal - RN	27/07/2017	M	UFRN	Sexualidade e Gênero na Educação Infantil	SIM
76	Oliveira, Rosane Tesch de	Audiovisualidades praticadas nos/com os cotidianos da Educação Infantil como dispositivos para autoformação e formação docente continuada	22/08/2017	M	UERJ	Formação de Professor	NÃO
77	Garrido, Geisa Orlandini Cabiceira	Cenas com crianças de 4 e 5 anos no contexto da Educação Infantil: suas perspectivas sobre gênero e sexualidade	27/09/2017	D	UNESP	Sexualidade e Gênero na Educação Infantil	SIM
78	Monteiro, Maria do Rosario Guedes	Formação continuada de professores no Brasil: um estado da arte (2013-2016)	05/12/2017	M	UFAC	Formação de Professores	NÃO
79	Andrade, Hugo Higino Perez de	"Quem poderá normatizar a criança?": o que diz a psicologia sobre infância, sexualidade, gênero e desenvolvimento em cursos de licenciatura e de formação de psicólogo/a	28/02/2018	M	UFMT	Currículo Psicologia	NÃO
80	Menezes, Tailla Caroline Souza	"Em nome do povo, do estado e da família"? Uma análise dos documentos reguladores da Educação Infantil em Feira de Santana-Bahia	28/02/2018	M	UFC	Sexualidade Gênero na Educação Infantil	SIM
81	Goncalves, Cleberson Diego	A/r/tografias urgentes na arte e educação: forjando territórios dissidentes	09/03/2018	M	UEM	Sexualidade no Ensino Fundamental	NÃO
82	Caitano, Alexsandro Ferreira	Contribuições da psicanálise para a compreensão da sexualidade na Educação Infantil Entre angústia e mal-estar institucional, e agora, o que (não) fazer?	26/03/2018	M	UNESC	Sexualidade na Educação Infantil	SIM
83	Melo, Pedro Aparecido Barreto de	"Ma vie en rose": olhares sobre infância, educação e gênero	23/04/2018	M	UFMT	Gênero na Educação Infantil	SIM
84	Souza, Daniela de Souza Dias de	Representações de infâncias contemporâneas em projetos político-pedagógicos	17/07/2018	M	ULBRA	Sexualidade dos alunos do Ensino Fundamental	NÃO
85	Grebinsky, Raquel Caterine	Questões de gênero e sexualidade: desafios à formação de professoras para a infância	21/08/2018	M	UNOESC	Formação de Professores E.I.	NÃO
86	Silva, João Paulo de Lorena	Infâncias queer nos entre-lugares de um currículo: a invenção de modos de vida transviados	23/08/2018	M	UFMG	Sexualidade dos alunos do Ensino Fundamental	NÃO

87	Gabriel, Nathalia Chacao	Literatura infantil sobre príncipes e princesas e a educação da infância: gênero sob a ótica das crianças	29/08/2018	M	UNIFESP	Literatura Infantil e Gênero	SIM
88	Oliveira, Priscila Natalicia Bernardo.	"É como te falasse que você não tem capacidade para pensar": problematizando contradições e conflitos discursivos, em mergulhos no material didático padronizado na Educação Infantil	05/09/2018	MP	UFLA	Material Pedagógico Educação Infantil	NÃO
89	Casteleira, Rodrigo Pedro	(Des)pregamentos e táticas nos cotidianos narrados por travestis: desalojamentos nos espaços prisionais como modos de (r)existências	26/10/2018	D	UEM	Sexualidade de Travestis	NÃO
90	Zanette, Jaime Eduardo	Coordenação pedagógica na Educação Infantil: elaboração de uma rede (in)formativa sobre gênero e sexualidade	13/12/2018	M	UFRGS	Sexualidade Gênero na Educação Infantil	SIM
91	Carvalho, Leandro Kenner Rodrigues de	A (re) produção das normas de gênero e a educação dos corpos de meninos e meninas: discursos e práticas pedagógicas de professores/as de educação física do município de Catalão Goiás	21/12/2018	M	UFG	Gênero no Ensino Fundamental	NÃO

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora NEPIEC/UFG 2020.
Legenda: Mestrado - M / Mestrado Profissional – MP / Doutorado - D