



***ENUNCIÇÕES SOBRE GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM
TEMPOS DE CONSERVADORISMO***

***ENUNCIACIONES DE GÉNERO EN LA EDUCACIÓN INFANTIL EN
TIEMPOS CONSERVADORES***

***ENUNCIATIONS ON GENDER IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION IN
TIMES OF CONSERVATISM***

Mariane de Almeida Bahiana¹

Leandro Teofilo de Brito²

Michele Pereira de Souza da Fonseca³

RESUMO

Este artigo discute **narrativas de professoras** regentes em atuação na educação infantil, problematizando se os efeitos performativos da enunciação “ideologia de gênero” afetaram (ou não) o trabalho docente com a infância. Deste modo, nos fundamentamos nos estudos de gênero pós-estruturalistas, principalmente com as autoras Butler, Scott, Finco, Felipe e Paechter. A produção de narrativas com as docentes pautaram-se pelos princípios de Arfuch, na operacionalização de entrevistas dialógicas. Entre os resultados, as professoras enunciaram incertezas no entendimento do conceito de gênero e apontaram a ausência de discussões sobre o tema na formação inicial, porém, interviam em situações que emergiam no cotidiano. Consideramos que, de certa forma, as professoras resistem ao conservadorismo imposto nesses tempos, mesmo que por vezes sejam também afetadas por ele.

PALAVRAS-CHAVE: Gênero. Infância. Docência. Conservadorismo.

¹ Licenciada em Educação Física e Especialista em Educação Física escolar na Perspectiva Inclusiva (EEFD- UFRJ). Professora da rede municipal da cidade do Rio de Janeiro (SME-RJ).

² Licenciado em Educação Física (EEFD-UFRJ); Mestre em Educação (FE-UFRJ); Doutor e Pós-doutor em Educação (FE-UERJ); Docente EBTT do Colégio Pedro II (CP2).

³ Licenciada em Educação Física (EEFD-UFRJ); Mestre e Doutora em Educação (FE-UFRJ). Professora Adjunta da Escola de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Rio de Janeiro (EEFD-UFRJ).

RESUMEN

Este artículo analiza las narrativas de los maestros que trabajan en la educación infantil, y analiza si los efectos performativos de la enunciación "ideología de género" afectaron (o no) el trabajo de enseñanza con la infancia. Por lo tanto, nos basamos en estudios de género postestructuralistas, principalmente con los autores Butler, Scott, Finco, Felipe y Paechter. La producción de narrativas con docentes se guió por los principios de Arfuch, en la operacionalización de las entrevistas dialógicas. Entre los resultados, los docentes manifestaron incertidumbres en la comprensión del concepto de género y señalaron la ausencia de discusiones sobre el tema en la formación inicial, sin embargo, intervinieron en situaciones que surgieron en la vida cotidiana. Creemos que, en cierto modo, los maestros resisten el conservatismo impuesto en esos tiempos, aunque a veces también se ven afectados por él.

PALABRAS-CLAVE: Género. Infancia. Docencia. Conservatismo.

ABSTRACT

This article discusses narratives of teachers working in early childhood education, questioning whether the performative effects of the enunciation "gender ideology" affected (or not) the teaching work with childhood. Thus, we are based on post-structuralist gender studies, mainly with the authors Butler, Scott, Finco, Felipe and Paechter. The production of narratives with teachers was guided by the principles of Arfuch, in the operationalization of dialogic interviews. As a result, the teachers stated uncertainties to understand the concept of gender and pointed out the absence of discussions on the theme in the initial education, however, they intervened in situations that emerged in daily life. We believe that teachers resist the conservatism imposed in these times, even though sometimes they are also affected by it.

KEYWORDS: Gender. Childhood. Teaching. Conservatism.

* * *

Introdução

O contexto educacional brasileiro vive nos últimos anos ataques constantes de grupos políticos conservadores e religiosos a abordagens pedagógicas que se voltam às questões da diferença nos currículos escolares, sobretudo em relação às temáticas gênero e sexualidade. A enunciação "ideologia de gênero"⁴ produziu efeitos discursivos no campo da Educação, que se materializaram com a retirada de termos como gênero, orientação sexual e sexualidade de documentos da política educacional, tais como o

⁴ O termo é uma enunciação reiterada por grupos conservadores que se opõem à saúde reprodutiva de mulheres, à educação sexual nas escolas e ao reconhecimento de identidades não heterossexuais entre os sujeitos (MISKOLCI, 2018). No campo da Educação ganhou contornos específicos, como pauta de defesa do Projeto Escola sem Partido, que aponta a escola como uma instância de ideologização partidária de esquerda e, entre suas posições mais radicais, a reiteração de um pânico moral de que professores e professoras ao abordarem temas como gênero e sexualidade em suas aulas estariam buscando homo/transsexualizar crianças e jovens (SOUSA FILHO, 2015).

Plano Nacional de Educação (PNE), os planos municipais e estaduais, em várias partes do país e, mais recentemente, da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Com o intuito de controle sobre os currículos escolares para que os temas sejam não apenas invisibilizados, mas também banidos das escolas, o conservadorismo defendido por políticos reacionários enquadrou professores e professoras num cenário de medo caso abordassem os temas gênero e sexualidade em suas aulas.

Em janeiro do ano de 2019, um vídeo da ministra Damares Alves, responsável pela pasta da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, repercutiu em todo país com a seguinte fala: “menino veste azul e menina veste rosa⁵” (sic). Seu discurso, carregado de preconceitos, reiterou o cenário de conservadorismo vivido no país e confirmou a esperada resistência do novo governo sobre o assunto, gerando grandes debates entre os movimentos sociais e pesquisadores e pesquisadoras da área. Foi legítima a indignação daqueles e daquelas que, no mínimo, entendem um pouco mais sobre a fixidez dos significados de gênero e se preocupam com as graves consequências que falas como estas podem causar.

Contudo, neste mesmo cenário, resistências também tensionam esse processo: no mês de abril de 2020, o Superior Tribunal Federal (STF) reconheceu a inconstitucionalidade de proibição da abordagem das questões de gênero nas escolas do município de Novo Gama - GO⁶. Sem desconsiderar o ocorrido como uma vitória das lutas travadas por movimentos feministas e LGBTQ+ neste contexto de disputa, Duque (2020) propõe a reflexão de que é muito provável que o fantasma da “ideologia de gênero” ainda continue materializado nas ações de empreendedores de um pânico moral posto socialmente e que se mantém firme e forte no propósito de criminalizar docentes, sobretudo profissionais que se engajam nas lutas políticas pela diferença. Neste contexto, o discurso antigênero produziu efeitos performativos no trabalho docente em todos os níveis de ensino.

O espectro “ideologia de gênero” delimita um campo discursivo de ação que podemos reconhecer como unindo imaginariamente uma suposta ameaça de retorno do comunismo ao pensamento acadêmico feminista estabelecendo um enquadramento da política em torno do medo de mudanças na ordem das relações entre homens e mulheres e,

⁵ Ministra da Mulher, Família e Direitos Humanos afirmou, em vídeo, que começou uma “nova era” no Brasil e que “menino veste azul e menina veste rosa”. Disponível em: <<https://bit.ly/2X3Swjf>>. Acesso em: 15 de mai. 2020.

⁶ STF declara inconstitucional lei municipal que proíbe debate de gênero nas escolas. Disponível em: <<https://bit.ly/2Ytwg4u>>. Acesso em: 6 de mai. 2020.

sobretudo, da extensão de direitos a homossexuais. Discussões macropolíticas são substituídas por uma retórica que traz à opinião pública o diagnóstico de que a origem de problemas sociais resulta de mudanças comportamentais que precisariam ser combatidas (MISKOLCI, 2018, p. 7).

Nesta discussão, a teórica e filósofa feminista estadunidense Judith Butler postula a linguagem como performativa. Conforme a autora, a performatividade é a “característica dos enunciados linguísticos que, no momento da enunciação, faz alguma coisa acontecer ou traz algum fenômeno à existência” (BUTLER, 2018, p. 35). A capacidade da linguagem de produzir efeitos de realidade e, deste modo, participar da criação dos sentidos sociais que circulam em diferentes contextos pode ser entendida como um “poder reiterativo do discurso para produzir os fenômenos que regula e impõe” (BUTLER, 2019, p. 17). Os efeitos performativos da enunciação “ideologia de gênero” produziram nas escolas e nas instituições de ensino a negação do reconhecimento da categoria gênero, censurando o debate nos currículos, nas práticas pedagógicas e nas diferentes ações presentes nos cotidianos escolares, sobretudo no trabalho com a infância.

Entretanto, na contemporaneidade, reconhecemos que a categoria infância não é mais entendida como uma idealização de um espaço utópico, imbuída de sensibilidade e desproteção, por exemplo. De uma noção de criança tida como um objeto transcendental, unitário, racional e estável, passa-se a uma perspectiva que a entende como um sujeito de seu tempo, pressionada pelas condições do contexto e marcada por diferenças de gênero, raça, etnia, classe e idade (BUJES, 2002). Nesta perspectiva, a infância é constituída por um sistema de representações atravessados pelos jogos e relações entre poder, linguagem e cultura, conforme destacamos:

É mostrar como os discursos que se enunciam sobre a infância têm orientado as práticas de atenção/criação/educação das crianças pequenas, [...]. É, de alguma maneira, tentar vislumbrar como estes discursos ou narrativas, ao definirem de um certo modo “o que é ser criança”, não apenas orientam “políticas de identidade” para os sujeitos infantis, mas acabam por possibilitar entendimentos particulares sobre como se delineiam as relações de força na sociedade, as relações de poder - eficazes, mas invisíveis - que modelam certos modos de ser criança, de viver esta idade e de nela “descobrir o mundo” (BUJES, 2002, p. 20).

É emblemático neste processo pensar a articulação das categorias infância e gênero. Retomemos Judith Butler, que considera o caso da interpelação médica nesta

discussão ao apontar o deslocamento de uma criança de “bebê” (ou até mesmo um feto, se pensarmos no resultado de uma ultrassonografia) para “menina” e que, por essa nomeação, será tida como “feminilizada”. Um conjunto de efeitos serão produzidos para que, de fato, o bebê se torne uma menina, pois como destaca a teórica feminista, a linguagem é um processo potente na constituição do gênero: “Mas essa ‘feminilização’ da menina não termina aí; pelo contrário, essa interpelação fundacional é reiterada por várias autoridades e ao longo de vários intervalos de tempo que reforçam ou contestam esse efeito naturalizado” (BUTLER, 2019, p. 25). A interpelação médica é um dos exemplos da performatividade de gênero, que se define por meio da repetição linguística-discursiva que reitera as normas inteligíveis da coerência sexo, gênero e desejo, buscando nos produzir, ainda que de forma contingente, como masculinos e femininos socialmente.

dizer que gênero é performativo é dizer que ele é um certo tipo de representação; o “aparecimento” do gênero é frequentemente confundido com um sinal de sua verdade interna ou inerente; o gênero é induzido por normas obrigatórias que exigem que nos tornemos um gênero ou outro (geralmente dentro de um enquadramento estritamente binário); a reprodução do gênero é, portanto, sempre uma negociação com o poder; e, por fim, não existe gênero sem essa reprodução das normas [...] (BUTLER, 2018, p. 39).

O gênero é performativo, pois é um efeito (e não a causa) de instituições, discursos e práticas que nos constituem como sujeitos sociais e trabalham para nos enquadrar na norma. Neste contexto, as identidades de gênero são produzidas pela linguagem, já que a identidade é uma prática significativa e os sujeitos inteligíveis pelos efeitos linguísticos-discursivos da reiteração das normas do masculino e do feminino (SALIH, 2012).

Ao refletirmos sobre os processos de escolarização neste debate, a educação infantil é reconhecidamente a primeira etapa da educação básica (BRASIL, 1996) e marca o início de uma vivência significativa fora do âmbito familiar, onde a criança se depara com regras, normas, costumes e uma rotina diferenciada, em convívio com outras crianças e com a equipe de docentes (VIANNA; FINCO, 2009). Esta etapa tem, sem dúvidas, um poder de transformação e/ou regulação dos comportamentos e personalidades infantis, dependendo da forma que se é apresentada pelas/os educadoras/es e experimentada por cada criança.

O sistema educacional, de maneira geral, principalmente nos anos iniciais, tem resistido às mudanças demandadas pela atualidade, como apontam Vidal e Pucci (2020). O modelo histórico remanescente parece perdurar desde a presença majoritariamente feminina na docência da primeira etapa escolar, a organização das crianças em fileiras divididas por gênero para o deslocamento das turmas nos espaços físicos e práticas pedagógicas distintas para meninos e meninas, ou seja, a reprodução naturalizada de normas generificadas. Nos espaços escolares, onde as transformações sociais são mais delicadas, podemos destacar que o caminho rumo à equidade de gênero ainda se mostra pouco vislumbrado e as discussões sobre esse assunto, de maneira geral, se tornam polêmicas, desconfortáveis e escassas (VIDAL; PUCCI, 2020).

Ao observarmos o contexto histórico da educação infantil no Brasil, encontraremos um cenário atravessado pelas figuras maternal, feminina e educadora que se entrelaçam como se fossem interdependentes, formando o que era imposto como a única personalidade possível para lidar com crianças pequenas. Nesse sentido, como também apontam Vidal e Pucci (2020), apesar de pequenos avanços em alguns aspectos, a presença predominantemente de mulheres professoras ainda é algo naturalizado na educação infantil.

Assim, a discussão sobre gênero exige, necessariamente, problematizar a naturalização que fixa modelos de ser homem e mulher, modelos esses constituídos nas relações e que ganham significados e representatividades nos espaços sociais. Um desses espaços é o da escola, onde a questão do comportamento e do que é esperado de meninos e meninas, homens e mulheres, delimita a presença e também a divisão de tarefas na Educação Infantil (VIDAL; PUCCI, 2020, p. 318-319).

Na sociedade em que vivemos, ainda impregnada de preconceitos, conservadorismos e tendências homogeneizadoras, “meninas e meninos são educados de modos muito diferentes, sejam irmãos de uma mesma família, sejam alunos sentados na mesma sala, lendo os mesmos livros ou ouvindo a mesma professora” (VIANNA; FINCO, 2009, p. 273). Sendo assim, falar sobre gênero diante de todo contexto político contemporâneo se torna um desafio que seguimos tentando superar nesta e em muitas outras produções de autores/as, estudantes, professores/as e pesquisadores/as que se propõem a lutar por uma sociedade mais equitativa, democrática, menos desigual e que reconheça e valorize as diferenças.

Tendo em vista que é também dever da escola a discussão de temáticas como gênero e as relações de poder que estão atreladas ao assunto, é importante ressaltar a fundamental necessidade da formação docente (inicial e continuada) comprometida com a responsabilidade de abordar, com a devida atenção, assuntos tão importantes quanto os significados de gênero, as relações étnico-raciais, de classe, sexualidade, dentre outros, a fim de que seja evitada uma interpretação equivocada de teorias que discutem as diferenças (FELIPE, 2019). Assim, o assunto pode ser abordado de forma significativa, a partir da apropriação destes sentidos pelos/as próprios/as docentes, que são, junto com os/as estudantes, também protagonistas do processo ensino-aprendizagem.

Buscamos neste artigo discutir narrativas de professoras regentes em atuação na educação infantil, problematizando se os efeitos performativos da enunciação “ideologia de gênero” afetaram (ou não) o trabalho docente com a infância. Nesta premissa, concordamos com Butler (2009, p. 38, tradução nossa⁷) na seguinte afirmação: “Um performativo é eficaz não só quando realiza um ato, mas quando a partir desse ato se derivam um conjunto de efeitos”. Tais processos contingentes, que serão narrados pelas professoras, nos interessa para pensar as possíveis afetações do conservadorismo no trabalho docente com a educação infantil. Entraves e barreiras que na contemporaneidade estão postas para o desenvolvimento de uma educação democrática e em consonância com as diferenças. Na sequência, discutiremos os caminhos metodológicos de realização de nossa pesquisa.

Caminhos metodológicos da pesquisa

Os caminhos trilhados para o desenvolvimento da pesquisa de campo se fundamentam nas perspectivas pós-estruturalistas, que contextualmente, podem ser compreendidas como um esforço teórico que parte do pressuposto de que não há possibilidade de compreendermos as estruturas como totalidades fechadas, construídas como fundamentos únicos, fixos e transcendentais de sua própria historicidade (LOPES; MENDONÇA; BURITY, 2015) e, neste contexto, também reconhecer que a produção dos sujeitos ocorre no âmbito da linguagem, da cultura e das relações de poder (SCOTT, 1994).

⁷ Texto em língua estrangeira: “*Un performativo es eficaz no sólo cuando realizo el acto, sino cuando a partir de ese acto se derivan un conjunto de efectos*”.

A pesquisa nesta perspectiva, conforme aponta Paraíso (2014), permite que possamos construir modos de pesquisar a partir do nosso objeto de estudo e do problema de pesquisa que formulamos. Nos direciona a construir nossas interrogações, definir nossos procedimentos, além de articular teorias e conceitos para multiplicar sentidos, problematizar as contingências dos acontecimentos e a proliferação da diferença. Os caminhos são múltiplos e construídos com base em modos de subjetivação que estão presentes em diferentes textos, experiências, vivências e linguagens para: “descrever e analisar aquilo que nomeia o sujeito, que divide, separa, categoriza hierarquiza, normaliza, governa e, conseqüentemente, produz sujeitos de determinados tipos” (PARAÍSO, 2014, p. 32).

Buscando interpretar e problematizar enunciações de professoras da rede pública sobre o atravessamento das questões de gênero na docência em turmas da educação infantil, nossa opção é pela operacionalização de entrevistas. Como partilhamos da premissa butleriana de que a linguagem constitui os sujeitos e trabalha na produção das realidades sociais (BUTLER, 2009, 2018, 2019), nos aproximamos de preceitos da cientista social argentina Leonor Arfuch para pensar a entrevista numa perspectiva pós-estruturalista. Para Arfuch (1995), a entrevista como gênero discursivo é uma forma de narração que produz significados pela construção de enunciados na apreensão de características significativas da cultura, num processo que é contingente e móvel e que, sobretudo, se torna produtivo numa relação dialógica e não hierarquizada entre o sujeito que entrevista e a pessoa entrevistada.

A entrevista é uma narrativa, isto é, um relato de histórias diversas que reforçam uma ordem da vida, de pensamento, de posições sociais, de pertenças [...], projeta identidades, desenvolve temáticas, nos ensina muito sobre assuntos atuais, como os descobrimentos da ciência ou simplesmente da vida. Fragmentada como toda a conversa, centrada nos detalhes [...], a entrevista nos aproxima da vida das pessoas, de suas crenças, sua filosofia pessoal, seus sentimentos, seus medos (ARFUCH, 1995, p. 89, tradução nossa⁸).

Também fundamentada pelos princípios de Leonor Arfuch, Silveira (2002) postula que a concepção instável, precária e fragmentada de sujeito advinda do pensamento pós-estruturalista, ressignificou a entrevista como constituidora não de

⁸ Texto em língua estrangeira: “*La entrevista es una narrativa, es decir, un relato de historias diversas que refuerzan un orden de la vida, del pensamiento, de las posiciones sociales, las pertenencias [...], diseña identidades, desarrolla temáticas, nos alecciona tanto sobre la actualidad de lo que ocurre, los descubrimientos de la ciencia o la vida, a secas. Fragmentaria, como toda conversación, centrada en el detalle [...], la entrevista nos acerca a la vida de los otros, sus creencias, su filosofía personal, sus sentimientos, sus miedos*”.

apenas uma fonte única e fixa de verdade, mas de verdades atravessadas por diversas vozes anteriores, que desestabilizam o status e o papel reservado à entrevista numa visão tradicional de pesquisa. As entrevistas, nas palavras da autora, devem ser vistas como

eventos discursivos complexos, forjados não só pela dupla entrevistador/entrevistado, mas também pelas imagens, representações, expectativas que circulam - de parte a parte - no momento e situação de realização das mesmas e, posteriormente, de sua escuta e análise (SILVEIRA, 2002, p. 120).

Também destacamos que operacionalizar a produção de narrativas com fundamentação nos estudos pós-estruturalistas, possibilita uma interpretação provisória e parcial do vivido, pois os enunciados reiterados nas entrevistas estão imbricados em relações de poder e seus sentidos, provenientes de diferentes instâncias sociais e culturais, nunca estão dados de maneira definitiva. Desta maneira, as narrativas são constituídas a partir da conexão de enunciações que se articulam, se sobrepõem, se somam ou mesmo conflitam em seus sentidos (ANDRADE, 2014).

Discutiremos narrativas de três professoras da rede pública do município do Rio de Janeiro, que atuavam como regentes na pré-escola. As narrativas foram produzidas em entrevistas individuais no período de outubro a dezembro de 2018. Neste contexto, elaboramos pontos de discussão com o objetivo de problematizar como a categoria gênero se fazia presente no trabalho docente na educação infantil em tempos de conservadorismo. Com isso, as professoras produziram narrativas que destacaram a compreensão do termo gênero, o cotidiano do trabalho docente na educação infantil e o desenvolvimento de suas práticas pedagógicas em tempos em que a enunciação “ideologia de gênero” produziu sentidos conflitivos no campo da Educação.

O encontro foi combinado com antecedência e aconteceu na própria escola municipal onde as três professoras atuavam, em uma comunidade na zona oeste do Rio de Janeiro. A escola é de turno parcial e só atende aos anos iniciais do ensino fundamental e a pré-escola da EI. Neste ano, estava composta por três turmas de terceiro ano, cinco turmas de primeiro ano e dez turmas de pré-escola, sendo seis turmas de pré I e quatro de pré II.

Esta pesquisa é fruto de um trabalho de conclusão de um curso de Pós-graduação *lato sensu* em Educação Física escolar e inclusão, ministrada em uma universidade federal carioca. Conduzida pela primeira autora deste artigo, a pesquisa buscava problematizar como professoras de turmas de educação infantil tensionavam os

significados que atribuíam ao tema gênero no cotidiano escolar e como estes significados afetavam as práticas pedagógicas destas turmas nas aulas de Educação Física escolar. Para este artigo, problematizaremos outro recorte da pesquisa, conforme apresentamos na sequência.

Enunciações sobre gênero e docência em tempos conservadores

As professoras que produziram as narrativas nomeiam-se de forma fictícia como *Márcia, Carla e Priscila*⁹. Assim, buscando iniciar a discussão, a primeira autora deste artigo, participante e condutora do processo dialógico (ARFUCH, 1995) para a produção das narrativas, interpelou as professoras sobre o entendimento do termo gênero. Seguem as respostas:

Você me fez uma pergunta antes, “qual o meu gênero, né?”, e eu ia falar, mas antigamente me perguntavam qual é o meu sexo, hoje em dia não se pergunta mais qual o sexo, pergunta qual é o gênero? Então eu tenho dúvidas. Eu acho tão difícil falar sobre isso porque eu nunca me preocupei com essas coisas. Eu vim de uma época em que o homem nascia homem e a mulher nascia mulher e acabou (Professora Márcia).

Todo ano a gente tem um aluno novo que tem um jeito afeminado, que se identifica mais com coisas do gênero oposto, gênero não, sexo oposto, e aí a gente é obrigada a rever os conceitos pra não fazer ninguém sofrer e pra gente poder ajudar esses alunos que passam na nossa vida (Professora Carla).

Não sei dizer muito bem o que é gênero... acho que é uma condição com a qual você se identifica. Masculino, feminino, tem o intersexo, não sei, eu ainda tô tentando entender, mas eu sou muito aberta a isso, não sou presa ao gênero masculino e feminino só, eu sei que tem muito mais do que esses dois conseguem abraçar (Professora Priscila).

As incertezas de compreensão do termo gênero, enunciadas nas falas das três professoras, dizem respeito à circulação social que o termo, significado por sentidos

⁹A professora Carla tem 52 anos, fez o curso de formação de professores no ensino médio, é formada em Direito no ensino superior e atua como professora há 33 anos na rede pública do Rio de Janeiro. A professora Márcia tem 55 anos, fez o curso de formação de professores no ensino médio, é formada em Pedagogia no ensino superior e atua como professora há 34 anos na rede pública do Rio de Janeiro. A professora Priscila também fez curso de formação de professores no ensino médio, é licenciada em História no ensino superior, atuou como professora durante 12 anos na rede particular de ensino e atua há 8 anos na rede pública do Rio de Janeiro.

diversos, ficou marcado neste contexto político de disputas. As professoras *Márcia* e *Carla* narraram a confusão entre os termos sexo e gênero, e *Priscilla* reafirma a dúvida em comum, porém avança um pouco mais ao apresentar uma reflexão sobre os limites do binarismo de gênero como insuficiente para abarcar todas as identificações. A teórica e historiadora feminista Joan Scott, chama a atenção para a ampla disseminação do conceito de gênero, ocorrido entre o final dos anos de 1990 e início dos anos 2000, e as disputas de sentidos que deflagram-se em torno do termo, apostando que “os significados de gênero estão longe de serem resolvidos” (SCOTT, 2012, p. 331). Reconhecendo que as palavras têm histórias e múltiplos usos, sendo elaboradas para expressar variadas concepções a partir de diferentes efeitos retóricos, Scott (2012) destaca que os múltiplos e conflituosos sentidos do termo gênero, voltados, inicialmente, para se pensar a relação social entre os sexos, tornaram-se cada vez mais imprecisos e disputados, sobretudo na arena política.

A ideia mais radical de entendimento de gênero é sobre a concepção de várias definições de homem/mulher, masculino/feminino, na sua complexidade e instabilidade. É sobre as lutas para manter os significados no lugar (impor e fazer cumprir as normas) e lutas para resistir ou derrubá-los. É sobre os interesses que motivam essas lutas, as apostas e os apostadores. Seu alcance se estende para além das mulheres e homens, masculino e feminino chegando às grandes estruturas e processos (tal como capitalismo e nacionalismo) nos quais e pelos quais relações sociais são formadas e fronteiras políticas patrulhadas (SCOTT, 2012, p. 337).

Destacamos outros dois trechos de falas das professoras *Priscilla* e *Carla*, que exemplificam os diversos sentidos que o termo gênero assumiu na contemporaneidade:

É muito complicado falar sobre gênero porque nos tempos de hoje... antes gênero era masculino e feminino, mas hoje acho que gênero é uma identidade, principalmente. Não pode ser decidido de cima pra baixo, acho que hoje em dia a gente vê mesclando muito, antigamente era muito definido, menina, mulher faz isso e aquilo, tinham funções muito determinadas, acho que até a década de sessenta as mulheres iam ser professoras e os meninos militares ou todas as outras profissões, mas as mulheres eram mais designadas pro lar (Professora Priscila).

Eu vim reformulando, reconstruindo né? Hoje o que eu penso hoje não é o que eu pensava há 10 anos atrás. [...]. A pessoa nasce com genitálias que caracterizam o sexo, e ao longo da vida vai se identificando com determinadas coisas, e que durante muito tempo a gente identificava algumas coisas pra um determinado sexo, feminino

ou masculino, esses clichês, né? Ou brincar de boneca é coisa de menina, ou que brincar de carrinho é coisa de menino, e durante muito tempo eu pensei assim (Professora Carla).

Obviamente, a enunciação “ideologia de gênero” gerou efeitos em torno das disputas sociais de (in)definição do termo gênero, sobretudo quando pensamos a área de atuação das docentes, que é o campo da Educação. Miskolci (2018) aponta que foi por meio das discussões nos planos educacionais que o fantasma da “ideologia de gênero” se alastrou pelo país assumindo significações diversas. Deste modo, a performatização do discurso da “ideologia de gênero”, que trazia a criança sob ameaça nas mãos de professores e professoras nas escolas, foi enunciada com muita força por grupos políticos com interesses diversos (não apenas centrados no campo da Educação), que uniram-se não só para barrar a luta contra a homofobia no ambiente escolar e o reconhecimento da diversidade de gênero nas escolas, mas direitos sexuais mais amplos. Certamente, os efeitos deste “campo discursivo de ação” (MISKOLCI, 2018, p. 6) afetaram a compreensão imediata de docentes sobre as significações do termo gênero.

Conforme coloca o autor:

O discurso tem o poder de delimitar práticas sociais como o reconhecimento das diferenças ou sua recusa. A recusa pode se dar de forma direta e explícita como proibição, mas assim como na luta por apagar o termo gênero dos planos educacionais, atualmente o rechaço às diferenças tende a se dar mais pela invisibilização dos sujeitos que as encarnam. [...]. A censura ao termo gênero nos planos educacionais – assim como a outros como identidade de gênero – não é mera questão semântica, mas ação deliberada de impedir o aprendizado de meios para a demanda de igualdade e autonomia por parte de mulheres, assim como o de direitos fundamentais como segurança e respeito à própria vida no caso de homossexuais, pessoas trans, entre outros (MISKOLCI, 2018, p. 8).

Podemos também interpretar as incertezas de sentidos do termo gênero, problematizando a ausência de discussões sobre o tema nas formações inicial e/ou continuada de professores/as. As docentes no diálogo realizado com a primeira autora deste artigo, afirmaram que os temas gênero e sexualidade não foram abordados na formação inicial. Felipe (2019), em texto que abordou a formação continuada de docentes da educação infantil com focalização no trabalho na perspectiva da diferença, coloca que, em geral, docentes que atuam com crianças de zero a seis anos relatam que não tiveram formação para trabalhar com questões da diferença em suas aulas e, recorrentemente, abordam o tema gênero e sexualidade por demandas das próprias

crianças, que expressam em sala de aula dúvidas sobre concepção e nascimento, além de curiosidades em relação ao corpo. Para Felipe (2019, p. 246), o/a docente em atuação nas escolas “se sente então despreparado (e desamparado) para que possa discutir essas questões de forma tranquila, já que muitas famílias têm um pânico moral diante de qualquer pergunta ou comportamento que tenha ligação com o tema da sexualidade ou relações de gênero”.

Sobre a formação inicial em Pedagogia, Barreiro et al. (2016) ressaltam que, mesmo neste cenário de disputas políticas que culminou na retirada dos termos gênero e sexualidade de documentos educacionais oficiais, resoluções foram promulgadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE/CP) - n. 01 de 15 de maio de 2016 - possibilitando a docentes o exercício de atividades e propostas pedagógicas que debatam as diferenças desde a infância. Todavia, os autores também pontuam que por não se ter afixado na grade curricular da formação de professores/as disciplinas sobre os temas gênero e sexualidade, tal conhecimento pouco institucionalizou-se e “aquilo que parece ser um caminho positivo abre para outra instância de disputas: a da vigilância das práticas cotidianas de educadores no espaço escolar” (BARREIRO et al., 2016, p. 235).

A complexidade de todos estes processos mencionados, sem dúvidas, contribui para o pouco avanço na abordagem das questões de gênero nas escolas. Seja pelo não entendimento do conceito, que também vem ao encontro do não interesse e desencorajamento de professoras e professores a desenvolverem nas escolas práticas pedagógicas que se voltem para a temática, seja até mesmo pelo recuo dos/das mesmos/as que temem a criminalização de seu trabalho neste contexto de embates sobre a abordagem pedagógica do tema gênero.

Entretanto, mesmo que a compreensão do significado do conceito de gênero não seja claro para as professoras, o olhar para a diferença é também enunciado:

É a mesma coisa com o aluno na sala de aula. Você tem quase 30 cabeças, mas cada um com uma informação, com um tipo de educação, com um tipo de família, com um tipo de religião, com um tipo de experiência de vida, e aí você tem que ter um jogo de cintura pra lidar com todos. [...]. Dentro da nossa área a gente tem que saber enxergar com “olhinho de águia” pra cada um, pra ver o que cada um tem de importante e o que a gente pode tirar de bom (Professora Márcia).

O relato da professora *Márcia* expõe um grande problema do sistema educacional brasileiro, que são as turmas superlotadas e o desafio de, no trabalho docente com estas

turmas, lidar com as diferenças. Ainda que estejamos vivendo tempos conservadores e as afetações deste momento atravessem o cotidiano da escola, a docente enuncia sua preocupação com o reconhecimento das diferenças em seu cotidiano de trabalho. Considerando a escola como instituição localizada num dado contexto social, muitas das normas explícitas e não explícitas de funcionamento, comportamentos, avaliações, conteúdos, etc. que encontramos dentro dela refletem questões sociais mais amplas presentes no mundo, no país, estado, cidade, bairro e no entorno em que a escola funciona. E entre essas normas (muitas vezes nem tão “não explícitas”) está a desvalorização das diferenças, consideradas como exóticas e/ou inapropriadas ao contexto escolar e, portanto, como algo não pertencente àquele espaço (VENCATO, 2004). Tal afirmação, contrasta com a fala da professora *Márcia* que resiste ao sistema em que se insere como docente ao olhar para meninos e meninas na escola valorizando suas diferenças.

Neste mesmo pensamento, a professora *Priscila*, ao discutir se deve haver distinções na educação de meninas e meninos, também aponta para a valorização das diferenças:

Não, eles têm que ser educados da mesma forma, eles têm que ter acesso as mesmas coisas, aos mesmos recursos, porque é aquela questão de realmente serem todos iguais perante a lei. A gente sabe as diferenças né, eu acho que homem e mulher tem suas diferenças, mas assim, educação tem que ser a mesma pra cada um poder ser o que quiser. Eu acho que as coisas já estão começando a mudar, a propaganda já mostra isso, né? A publicidade, sobre essa pluralidade, né? Acho que são seres humanos e a educação tem que ser a mesma (Professora Priscila).

Já mencionamos aqui neste artigo que a educação de meninos e meninas, até mesmo antes da criança entrar na escola, é, muitas vezes, reforçada de maneira dicotômica: “Quando o sexo da criança é revelado, o que era uma abstração passa a ter concretude. O feto já não é feto, é um menino ou uma menina. Essa revelação evoca um conjunto de expectativas e suposições em torno de um corpo que ainda é uma promessa” (BENTO, 2011, p. 550). Ainda que a professora Priscila afirme em seu relato a frase “*eu acho que homem e mulher tem suas diferenças*”, se posiciona para uma educação que pensa a pluralidade e a diferença. O pensamento da professora configura um ponto importante de discussão nestes tempos conservadores, pois se no ambiente escolar, onde são produzidas e reforçadas recorrentemente masculinidades e feminilidades estáveis, docentes defenderem que meninos e meninas devem ser

educados da mesma forma, com igualdade de oportunidades e sem a exigência de papéis sociais fixos, estaríamos muito mais perto de uma transformação social.

Cabe lembrar que o Projeto escola sem partido¹⁰, conforme destaca Miskolci (2018), foi criado em 2004 para combater uma suposta “doutrinação marxista” nas escolas e passou a abarcar com um de seus discursos a enunciação “ideologia de gênero” que, como já mencionamos, seria tida por grupos conservadores como uma suposta ameaça às crianças e também à família. O projeto ficou bastante conhecido no ano de 2015, quando as políticas educacionais locais foram discutidas por estados e municípios. Nestes embates, a defesa de uma educação distinta para meninos e meninas¹¹ era recorrentemente enunciada como uma forma de conter a desestruturação da suposta “família tradicional brasileira” por meio do avanço dos direitos sexuais.

Conforme já dito anteriormente, as professoras enunciaram que não tiveram contato com os temas gênero e sexualidade na formação inicial. O trecho abaixo foi destacado a partir desta discussão e a professora *Márcia* lembrou a época que estudava na educação básica, interligando a noção de diferença com o *bullying*:

Pesquisadora: *Alguma discussão sobre educação sexual ou sexualidade esteve presente nas suas aulas da escola?*

Márcia: *Nunca.*

Pesquisadora: *Mas você acha que poderia ter sido abordada a discussão?*

Márcia: *Acho que a partir do segundo segmento esse tema já pode ser abordado.*

Pesquisadora: *Por quê?*

Márcia: *Então, eu sempre tive muito amigos que tinham uma outra postura, tinham outros sentimentos e isso não era conversado de forma alguma na minha época. Nem os pais aceitavam isso e nem a própria pessoa se aceitava, então desde aquela época essas pessoas já sofriam o que hoje em dia a gente chama de bullying, mas na época não existia o termo. Eles sofriam muito. Então, acho que já naquela época os professores podiam conversar sobre, mas isso nunca foi feito.*

A professora *Márcia*, em seu relato, enuncia a dificuldade de problematização da orientação não heterossexual na escola e este não reconhecimento atrelado a práticas do

¹⁰ O projeto Escola sem partido foi arquivado em dezembro de 2018, após tentativas fracassadas de votação na câmara dos deputados e em julho de 2019, o seu criador, Miguel Nagib, afirmou que encerraria as atividades a partir de 1º de agosto do mesmo ano, declarando não ter tido apoio do presidente Jair Bolsonaro. Disponível em: <<https://bit.ly/3dxY1gu>>. Acesso em: 12 de mai. 2020.

¹¹ Recentemente, o deputado federal Eduardo Bolsonaro, uma das figuras políticas da direita conservadora no país, defendeu escolas separadas para meninos e meninas em suas redes sociais, associando a existência de escolas mistas a uma agenda ideológica feminista. Disponível em: <<https://bit.ly/2STfU1x>>. Acesso em: 12 de mai. 2020.

bullying. Nesta interpretação, estamos diante da diferença sendo vista como desigualdade. Este é um debate bastante consolidado nos estudos feministas pós-estruturalistas, que postula que a igualdade não é a eliminação da diferença e a diferença não exclui a igualdade, pois considera-se que a noção política de igualdade considera a existência da categoria diferença (SCOTT, 1994).

Considerando estas posições e partindo do princípio de que o *bullying* pode ser entendido como um “comportamento cruel, intrínseco nas relações interpessoais, em que os mais fortes convertem os mais frágeis em objetos de diversão e prazer, através de brincadeiras que disfarçam o propósito de maltratar e intimidar” (FANTE, 2005, p.29), podemos pensar, neste caso, que são consideradas socialmente fragilizadas as pessoas que se desviam das normas identitárias mais rígidas, pois o medo que assola pais, mães, educadores/as e a sociedade conservadora em geral, é o descumprimento de uma masculinidade e de uma feminilidade em consonância com uma matriz heterossexual (BUTLER, 2019). Sendo assim, nós “nascemos e somos apresentados a uma única possibilidade de construirmos sentidos identitários para nossas sexualidades e gêneros” (BENTO, 2011, p.552). Essas pessoas que, não raramente, vivem situações de *bullying*, podem ter muitos comprometimentos, inclusive no desenvolvimento social, emocional e psíquico (FANTE, 2005). Por isso e por tantas outras razões, é necessário que a abordagem do *bullying* e do reconhecimento das diferenças se façam presentes nas ações pedagógicas, não só a partir do segundo segmento do ensino fundamental, mas em toda vida escolar, inclusive na educação infantil.

Neste sentido, se a abordagem das questões da diferença na infância, sobretudo em relação ao tema gênero, se mostra um desafio no trabalho docente com a educação infantil, em tempos conservadores o desafio é ainda maior. Para Felipe (2019) muitos/as docentes alegam ter dificuldades de lidar com situações que ocorrem no cotidiano da escola, diante da curiosidade infantil em relação às questões de gênero e sexualidade ou diante de algum comportamento considerado fora dos padrões normativos de masculinidade e feminilidade. Como a autora coloca, as crianças ao apresentarem questões relacionadas à sexualidade ainda provocam algum desconforto em professores e professoras, que muitas vezes não se sentem à vontade para responder com tranquilidade dúvidas ou lidar com situações do cotidiano que são colocadas pelas crianças. Acreditamos que tais problemáticas poderiam ser contempladas e, conseqüentemente, minimizadas com os temas gênero e sexualidade presentes em disciplinas da formação inicial docente ou abordados em cursos de formação

continuada, ainda que estejamos vivenciando na contemporaneidade tentativas de censura às questões. Defendemos tal posição: “Por entendermos que os temas de gênero, sexualidade, raça, etnia e infâncias se constituem como eixos fundamentais na luta pela equidade e direitos humanos fundamentais [...]. (FELIPE, 2019, p. 245).

Dando continuidade a essa discussão, a professora *Carla* admitiu que cometeu alguns equívocos em suas práticas pedagógicas em relação a separação de brinquedos considerados de meninas e de meninos:

Então assim, eu tenho alunos que têm um comportamento diferenciado, e eu sem a intenção, no início do ano eu fiz duas caixas de brinquedo, uma com brinquedos de menina e outra com brinquedos de menino. Então os meninos que queriam brincar com brinquedos que estavam na caixa de meninas eram meio que denunciados por elas, “olha tia, tá querendo brincar com brinquedo de menina”, aí eu percebi que eu mesma tava causando isso, aí acabei com isso logo que eu identifiquei, porque a gente peca muito por ignorância também, né? Porque você vai pensando o lado prático sempre, aí quando eu ouvi isso eu repensei no que eu tinha feito e juntei os brinquedos todos em um cesto (Professora Carla).

Sabe-se, em acordo com Paechter (2009, p. 73), que “os corpos infantis são quase sempre regulados e controlados para serem corpos gendrados, de modo que as crianças são instadas a usar um vestuário adequado, a sentar de determinadas maneiras em lugares designados [...]”, o que faz com que professores e professoras, recorrentemente, atribuam aos jogos, aos brinquedos e às brincadeiras dicotomias pautadas em masculino e feminino. Interpretando a fala de *Carla*, além do reconhecimento do suposto erro e a tentativa de “reparação” em relação ao episódio que a professora narrou, um outro ponto que nos chama atenção neste trecho da conversa é o relato em que *Carla* justifica sua postura no sentido de admitir o não conhecimento sobre o assunto. Não apenas, mas também podemos atrelar facilmente o fato ocorrido à ausência de discussões sobre gênero na formação inicial docente.

É preciso entender que crianças pequenas brincam de qualquer coisa, experimentam outros scripts, não havendo uma “essência” ou uma “natureza” que as faça brincar de boneca ou casinha pelo simples fato de serem meninas. Do mesmo modo, meninos não nascem propensos a brincar de determinadas coisas por serem do sexo masculino (ELIOT, 2013). Tais comportamentos são aprendidos socialmente, a partir das expectativas impostas pela cultura e pelo tempo histórico no qual estamos inseridos (FELIPE, 2019, p. 243).

O trecho da narrativa que discutiremos a seguir, também da professora *Carla*, pode ser considerada uma intervenção muito emblemática no trabalho docente que, de certa forma, tensiona a orientação conservadora da própria família da criança em questão:

Esses dias eu tava com uma blusa, e uma aluna falou pra mim, “Tia, sua blusa é bonita”, aí um outro aluno falou “Mas é blusa de homem”, aí eu “É blusa de homem?” e ele “É, porque é azul”. Aí eu peguei e falei assim “Não é blusa de homem, eu gosto de azul, de verde, de vermelho, eu posso usar a cor que eu gostar. Eu gosto de azul então eu uso azul, mas se eu gostasse de uma blusa de homem e quisesse usar eu também poderia. Existem algumas blusas que homens gostam mais ou que mulheres gostam mais, mas isso não impede que você use a que você gostar”. Aí ele falou assim “Meu pai disse que azul é de menino e rosa é de mulher”, aí eu peguei e falei assim “E você acha que azul é de menino e rosa é de mulher?”, ele “Acho”, aí eu falei “Então porque que eu tô de azul, eu sou menino?” aí ele “Não, mas essa blusa é de menino!”, ele não conseguia entender de jeito nenhum! Aí eu peguei e falei “Se eu pegar um pedaço de madeira e bater na sua mão vai doer?”, aí ele “Vai”, eu falei “E eu usando essa blusa azul tá doendo em você?”, ele “Não”. Eu continuei: “Então porque eu não posso usar azul? É errado? Errado é machucar alguém, é bater nas pessoas, eu usar a roupa que eu gosto não é errado, e você também pode usar as coisas que você gosta”. Aí ele “Não, mas o meu pai não deixa”, então assim, como a gente entra nessas casas, né? Mas eu procuro fazer a minha parte (Professora Carla).

Entendemos que a intervenção da professora foi fundamental, mesmo que aparentemente não tenha convencido o aluno. Sabemos que a influência da família na reprodução dos significados sociais é algo bastante forte, e que faz com que professores e professoras se sintam incapazes de transformar certas realidades. Porém, mesmo que o desafio seja difícil, é fundamental que saibamos que a mudança não é uma utopia. A maneira como as crianças são educadas no âmbito familiar, impacta tão fortemente na sua formação, que pode contribuir para que estas se tornem pessoas mais críticas e esclarecidas, ou que o contrário aconteça, se tornem limitadas em seus objetivos e ações (MARIANO; ALTMANN, 2016).

Comportamentos e ideias específicas são incentivadas nas crianças desde muito cedo pelas famílias, como aponta Paechter (2009), pois assim que passam a ser vistas como capazes de agir conscientemente por si próprias, aprendem gradualmente o que é aceitável e tido no seu meio de convivência familiar como masculino e feminino. A autora ainda complementa que “as relações de poder/conhecimento na família se tornam

particularmente marcantes, e as crianças constroem a compreensão de si a partir de suas interpretações das configurações gendradas poder/conhecimento presentes na vida familiar” (PAECHTER, 2009, p. 53). Deste modo, intervir como docentes em ideias generificadas advindas do contexto familiar é extremamente difícil, como também destaca Paechter (2009), pois parte destas ideias estão enraizadas em múltiplos discursos de autoridade, sendo difícil desafiá-las.

Defendemos como algo de grande importância nos processos educacionais, que a criança entenda que as pessoas pensam e são diferentes, e ainda acreditamos que, a intervenção da professora nessa conversa com o aluno, tenha impactado-o de alguma forma, já que professoras e professores são muitas vezes vistas/os como um referencial para as crianças, principalmente na educação infantil (PAECHTER, 2009).

A pergunta da professora ao final do relato, “*como a gente entra nessas casas?*”, demonstra um sentimento de impotência frente à luta contra um pensamento conservador que está presente na contemporaneidade e acaba sendo reproduzido pelas crianças nas escolas. Entretanto, o olhar para os processos de exclusão e não reconhecimento da diferença articulados às normatizações de gênero balizou as intervenções da professora naquele contexto, configurando-se no engajamento da mesma numa educação democrática e que se propõe ao embate contra o conservadorismo, ainda que possa ter ocorrido de maneira não totalmente consciente.

Conclusão

Buscamos neste artigo discutir os efeitos performativos da enunciação “ideologia de gênero” e as possíveis afetações do conservadorismo presentes no trabalho docente na educação infantil, por meio da produção de narrativas com professoras regentes. Considerando as dificuldades já existentes de abordagem do tema gênero nas práticas pedagógicas e no cotidiano do trabalho docente com crianças, nossa intenção era problematizar como na contemporaneidade os discursos conservadores que produziram efeitos no campo da educação se faziam presentes em enunciações de docentes, ao narrarem aspectos de seu trabalho articulados às questões de gênero.

As incertezas nas significações do que é (e do que não é!) gênero, presentes nos relatos das professoras, ainda que tenham, possivelmente, sido afetadas pelos múltiplos sentidos de circulação social do termo, não foi uma barreira para que as mesmas estivessem atentas em suas práticas pedagógicas ao reconhecimento da diferença,

sobretudo em relação às questões de gênero. Podemos considerar que, de certa forma, as professoras resistem ao conservadorismo imposto nesses tempos, mesmo que por vezes sejam também influenciadas por ele.

Apesar disso, ainda necessitamos avançar para que a abordagem de temáticas relacionadas às diferenças, com destaque para gênero e sexualidade, se façam presentes em disciplinas da formação inicial docente, a fim de evitar equívocos ou o afastamento/desconforto para lidar com situações que emergem a todo tempo nas práticas educacionais da educação infantil. No caso das professoras entrevistadas e provavelmente de muitas/os outras/os, a construção do conhecimento sobre gênero e sexualidade também pode ser feito por meio da formação continuada, seja na participação em cursos, palestras, leituras sobre o tema, rodas de conversas, cursos de especializações, entre outras possibilidades. E neste contexto, reconhecer a importância e a potencialidade de articulação das categorias gênero e infância no trabalho pedagógico com as crianças.

As disputas políticas contemporâneas travadas no campo educacional, que culminaram com a supressão dos termos gênero e sexualidade de documentos da política educacional, como ocorrido no Plano Nacional de Educação (PNE) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), tinham a clara intenção de confrontar os recentes avanços conquistados por movimentos feministas e LGBTQ+ neste campo. Buscavam, com base no obscurantismo de determinados discursos, sobretudo do religioso, silenciar a busca pela equidade entre meninas e meninos no contexto educacional, assim como o combate à LGBTQfobia. Tais ações, ainda que tenham conseguido, em determinados contextos, afetar a atuação de professoras e professores engajados nas lutas pelo reconhecimento da diferença em suas práticas pedagógicas cotidianas, não foram eficazes em sua abrangência. As narrativas das professoras mostraram tanto resistências, limites, como a complexidade deste quadro. Assim, finalizamos este artigo encorajando professoras e professores a resistir, reexistir e insurgir frente aos desafios postos no caminho à educação democrática em tempos de conservadorismo.

Referências

ANDRADE, Sandra dos Santos. A entrevista narrativa ressignificada nas pesquisas educacionais pós-estruturalistas. In: MEYER, Dagmar; PARAÍSO, Marlucy Alves (Orgs.). *Metodologias de pesquisas pós-críticas em Educação*. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014, p. 175-196.

ARFUCH, Leonor. *La entrevista, una invención dialógica*. Barcelona: Paidós, 1995.

BARREIRO, Alex et al. Ideologia de gênero? Notas para um debate sobre políticas e violências institucionais. *Temáticas*, Campinas, v. 24, n. 47/48, p. 223-246, 2016. Disponível em: <https://bit.ly/366xbJR>. Acesso em: 15 de mai. 2020.

BENTO, Berenice. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. *Estudos feministas*, Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 548-559, 2011. Disponível em: <https://bit.ly/3bC7tOB>. Acesso em: 15 de mai. 2020.

BRASIL. *Lei 9394/96*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <https://bit.ly/2WwznHo>. Acesso em: 15 de mai. 2020.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. *Infância e maquinarias*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

BUTLER, Judith. *Corpos em aliança e a política das ruas*. Notas para uma teoria performativa de assembleia. Tradução de Fernanda Siqueira Miguens. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

BUTLER, Judith. *Corpos que importam: os limites discursivos do “sexo”*. Tradução de Veronica Daminelli e Daniel Yago Françoli. São Paulo: n-1 edições, 2019.

BUTLER, Judith. *Lenguaje, poder e identidad*. Madrid: Editora Síntesis, 2009.

DUQUE, Tiago. Apesar de conquista no STF “ideologia de gênero” seguirá como agenda moral. *Justificando*. Carta Capital, 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3aYRnhN>. Acesso em: 8 de mai. 2020.

FANTE, Cleo. *Fenômeno bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para paz*. 2ª ed. Campinas: Verus, 2005.

FELIPE, Jane. Scripts de gênero, sexualidade e infâncias: temas para a formação docente. In: ALBUQUERQUE, Simone Santos de; FELIPE, Jane; CORSO, Luciana Vellinho. *Para pensar a docência na educação infantil*. Porto Alegre: Evangraf, p. 238-250, 2019.

LOPES, Alice Casimiro; MENDONÇA, Daniel de; BURITY, Joanildo A. A contribuição de Hegemonia e estratégia socialista para as ciências humanas e sociais. In: LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. *Hegemonia e Estratégia Socialista: por uma política democrática radical*. São Paulo: Intermeios, 2015.

MARIANO, Marina; ALTMANN, Helena. Educação Física na Educação Infantil: educando crianças ou meninos e meninas? *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 46, p. 411-438, 2016. Disponível em: <https://bit.ly/3cCb54i>. Acesso em: 15 de mai. 2020.

MISKOLCI, Richard. Exorcizando um fantasma: os interesses por trás do combate à “ideologia de gênero”. *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 53, e185302, 2018. Disponível em: <https://bit.ly/2T8a64l>. Acesso em: 15 de mai. 2020.

PAECHTER, Carrie. *Meninos e meninas: aprendendo sobre masculinidades e feminidades*. Tradução, consultoria e supervisão de Rita Terezinha Schmidt. Porto Alegre: Artmed, 2009.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, Dagmar; PARAÍSO, Marlucy Alves (Orgs.). *Metodologias de pesquisas pós-críticas em Educação*. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014, p. 25-47.

SALIH, Sara. *Judith Butler e a teoria queer*. Tradução de Guacira Lopes Louro. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

SCOTT, Joan. Deconstruir igualdad-versus-diferencia: usos de la teoría posestructuralista para el feminismo. *Revista Feminaria*, Buenos Aires, v. 7, n. 13, p. 1-9, 1994. Disponível em: <https://bit.ly/2TaNIXZ>. Acesso em: 15 de mai. 2020.

SCOTT, Joan. Os usos e abusos do gênero. *Projeto História*. Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História, São Paulo, v. 45, jul./dez. 2012. Disponível em: < <https://bit.ly/2Z8o9KQ>. Acesso em: 17 de fev. de 2018.

SILVEIRA, Rosa M. Hessel. A entrevista na pesquisa em Educação - uma arena de significados. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *Caminhos investigativos II*. Outros modos de pensar e fazer pesquisa em Educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 119-141.

SOUSA FILHO, Alípio de. Editorial. “Ideologia de gênero”: quem pratica? *Revista Bagoas*, Natal, v. 9, n. 12, p. 9-14, 2015. Disponível em: <https://bit.ly/362WRXO>. Acesso em: 15 de mai. 2020.

VENCATO, Ana Paula. Diferenças na Escola. In: MISKOLCI, Richard; LEITE JÚNIOR, Jorge (Org.). *Diferenças na Educação: outros aprendizados*. São Carlos: EdUFSCAR, 2014, p.19-56.

VIANNA, Claudia; FINCO, Daniela. Meninas e meninos na Educação Infantil: uma questão de gênero e poder. *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 33, p. 265-283, 2009. Disponível em: <https://bit.ly/2TaQ0q3>. Acesso em: 15 de mai. 2020.

VIDAL, Marinália Lemos Gonçalves; PUCCI, Renata. A constituição histórica do espaço da Educação Infantil: uma questão de gênero. *Comunicações*, Piracicaba, v. 27, n. 1, p. 307-327. Disponível em: <https://bit.ly/3bGBjle>. Acesso em: 15 de mai. 2020.

Recebido em maio de 2020

Aprovado em Jun de 2020.