



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MODALIDADE PROFISSIONAL

THAMARA MARIA LIMA SERPA

**QUESTÕES DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
POSSIBILIDADES E DESAFIOS NA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA**

Brasília
2025

THAMARA MARIA LIMA SERPA

**QUESTÕES DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
POSSIBILIDADES E DESAFIOS NA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Modalidade Profissional (PPGEMP) da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação, na área Desenvolvimento profissional e educação.

Orientadora: Profa. Dra. Etienne Baldez Louzada Barbosa

Brasília
2025

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

SS486q Serpa, Thamara Maria Lima
Questões de gênero na Educação Infantil: possibilidades e
desafios na coordenação pedagógica / Thamara Maria Lima
Serpa; orientador Etienne Baldez Louzada Barbosa. --
Brasília, 2025.
136 p.

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) --
Universidade de Brasília, 2025.

1. Gênero. 2. Educação Infantil. 3. Coordenação
Pedagógica. 4. Prática docente . I. Barbosa, Etienne Baldez
Louzada, orient. II. Título.

THAMARA MARIA LIMA SERPA

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Modalidade Profissional (PPGEMP) da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação, na área Desenvolvimento profissional e educação.

Orientadora: Etienne Baldez Louzada Barbosa

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Etienne Baldez Louzada Barbosa - Presidente
PPGE-MP/ FE – UnB

Profa. Dra. Daniela Finco - Examinadora externa
PPGE-EFLCH – Unifesp

Profa. Dra. Andrea Cristina Versuti – Examinadora interna
PPGE/ FE – UnB

Profa. Dra. Viviane Neves Legnani – Examinadora suplente
PPGE/FE – UnB

Data de aprovação: ____/____/____

Às crianças que passaram por mim, ensinando-me o poder da infância.
Ao meu filho, Benjamim, que, com sua sensibilidade, me ajuda a resistir
e a lutar por um mundo mais justo e diverso.

AGRADECIMENTOS

À Nossa Senhora, a mulher mãe de Deus que move minha fé e ilumina meu caminho.

À minha mãe Iêda que, por viver uma sociedade sexista e machista, precisou de coragem e resistência para me criar sozinha, enfrentando inúmeras dificuldades. Seu amor e sua força fazem parte de quem eu sou hoje.

Ao meu filho Benjamim, por ter me concedido o privilégio de ser sua mãe. Você é minha maior inspiração, minha razão de continuar. Obrigada por transformar meus dias com sua alegria e por me ensinar tanto sobre o amor.

Ao meu marido Wilson, meu companheiro de vida e de sonhos, que esteve ao meu lado desde o início dessa caminhada. Seu apoio constante, suas palavras de incentivo, suas leituras e revisões pacientes dos meus textos e, acima de tudo, seu amor e dedicação como pai e esposo fazem de você um verdadeiro parceiro e companheiro.

Às minhas amigas Daylane Diniz, Daiane Vargas, Luciana Mendes e tantas outras mulheres incríveis que me apoiam e inspiram. Cada uma de vocês, com sua força, afeto e presença, e, muitas vezes, como minha rede de apoio com o Benjamim, são parte dessa história.

À minha orientadora, professora doutora Etienne Baldez, por acreditar em mim desde o início, me acolher e me oferecer seu conhecimento, cuidado e carinho. Possuo uma grande admiração por tudo que você se mostrou ser. Suas orientações e contribuições foram imprescindíveis nesses dois anos.

Às professoras da banca, professoras doutoras Daniela Finco e Andrea Versuti, por suas contribuições generosas e pelo olhar atento e cuidadoso com o meu trabalho. Vocês são inspiração para quem acredita na educação como um lugar de transformação.

À Universidade de Brasília (UnB), pelo rico espaço de aprendizado e pela oportunidade de conhecer pessoas e vivências que expandiram meu olhar sobre o mundo.

À Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF), por conceder o afastamento necessário para que eu pudesse me dedicar plenamente a esta pesquisa.

À instituição pesquisada, por permitir meu encontro com diversos saberes e práticas. Pelo aceite e pelo acolhimento durante toda a pesquisa e, especialmente, por acreditar em uma educação transformadora.

E, finalmente, a todas as crianças que passaram por mim ao longo de minha caminhada docente. Graças a vocês, por me despertarem tantos sentimentos e curiosidades, me torno Mestra em Educação.

Eu-mulher

Uma gota de leite
me escorre entre os seios.

Uma mancha de sangue
me enfeita entre as pernas.

Meia palavra mordida
me foge da boca.

Vagos desejos
insinuam esperanças.

Eu-mulher em rios vermelhos
inauguro a vida.

Em baixa voz
violento os tímpanos do mundo.

Antevejo.

Antecipo.

Antes-vivo

Antes – agora – o que há de vir.

Eu fêmea-matriz.

Eu força-motriz.

Eu-mulher
abrigo da semente

moto-contínuo
do mundo.

Evaristo (2017)

RESUMO

Em um contexto brasileiro de educação, onde as desigualdades históricas entre mulheres e homens, negros e brancos continuam a permear as práticas pedagógicas, torna-se necessário refletir a escola como um lugar de transformação. Nesse sentido, esta pesquisa entende a importância da discussão de gênero, pautada em uma perspectiva decolonial e interseccional, desde a Educação Infantil, de modo a pensar a intencionalidade da prática docente orientada à desconstrução de estereótipos, e que impulse as diversas formas de expressão das crianças. Diante disso, traçou-se como objetivo geral da pesquisa compreender como as questões de gênero são concebidas e abordadas na coordenação pedagógica de um jardim de infância do Distrito Federal. A partir da discussão apresentada por Louro (2003), Scott (1995), hooks (2018), Lugones (2008, 2019), tomou-se a perspectiva do gênero em interface às contribuições dos Estudos Sociais da Infância. Este estudo, de caráter qualitativo, sustentou-se na metodologia da investigação praxeológica (Formosinho, 2016) e utilizou os seguintes instrumentos de pesquisa: análise documental, observação participante e entrevista semiestruturada. Além desses instrumentos, foram organizadas e efetivadas duas oficinas com os/as professores/as do Jardim de Infância pesquisado, visando atender às premissas da metodologia escolhida. Como parte desta pesquisa, foi desenvolvida uma contribuição técnica, materializada em um *e-book*, como exigência do produto final no Programa de Pós-Graduação em Educação – Modalidade Profissional da Universidade de Brasília. A proposta do *e-book* foi oferecer um material acessível, acolhedor, além de apoiar a discussão sobre essa temática dentro das instituições de Educação Infantil. Os principais resultados da pesquisa indicam que a coordenação pedagógica, quando situada em um contexto de escuta e troca entre seus pares, além da inclusão de formações específicas sobre as questões de gênero, pode ser propulsora de mudanças concretas na prática dos/as professores/as da Educação Infantil.

Palavras-chave: gênero; educação infantil; coordenação pedagógica; prática docente.

ABSTRACT

In the Brazilian educational context, where historical inequalities between women and men, black and white individuals continue to permeate pedagogical practices, it becomes essential to reflect on the school as a space for transformation. In this regard, this research recognizes the importance of addressing gender issues, grounded in a decolonial and intersectional perspective, from Early Childhood Education onward. The goal is to consider the intentionality of teaching practices aimed at deconstructing stereotypes and fostering diverse forms of children's expression. Given this framework, the general objective of the research was to understand how gender issues are conceived and addressed within the pedagogical coordination of a kindergarten in the Federal District. Drawing on the discussions presented by Louro (2003), Scott (1995), hooks (2018), and Lugones (2008; 2019), the study adopted a gender perspective in dialogue with contributions from the Sociology of Childhood. This qualitative study was supported by the praxeological research methodology (Formosinho, 2016) and employed the following research tools: document analysis, participant observation, and semi-structured interviews. Additionally, two workshops were organized and conducted with the teachers of the kindergarten under study, aligning with the chosen methodology's principles. As part of this research, a technical contribution was developed in the form of an e-book, fulfilling the final product requirement of the Professional Master's Program in Education at the University of Brasília. The e-book aimed to offer accessible and welcoming material, while also supporting and strengthening discussions on this topic within Early Childhood Education institutions. The main findings of the research indicate that pedagogical coordination, when situated in a context of listening and exchange among peers and combined with specific training on gender issues, can drive concrete changes in Early Childhood Education teachers' practices.

Keywords: gender; early childhood education; pedagogical coordination; teaching practice.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

QUADROS

Quadro 1 - Organização das escolas públicas do Distrito Federal	47
Quadro 2 - Organização das turmas e quantidade de crianças	61
Quadro 3 - Perfil dos/as participantes.....	64
Quadro 4 - Organização da Oficina 01	69
Quadro 5 - Organização da Oficina 02	70
Quadro 6 - Organização de categorias e subcategorias	74
Quadro 7 - Pesquisas classificadas de acordo com as dimensões formuladas pela autora.....	122

FIGURAS

Figura 1 – Mapa com as regiões administrativas do DF	47
Figura 2 - Mapa com a sinalização das RA que compõe a CRE-PP	56
Figura 3 - Exterior do JI Maria Veríssimo	58
Figura 4 - Planta do Jardim de Infância Maria Veríssimo.....	59
Figura 5 - Maquete do JI Maria Veríssimo produzida pelas crianças	60
Figura 6 - Espaços físicos da instituição	60
Figura 7 - Organização dos/as profissionais da Instituição	62
Figura 8 - Explicação da pesquisa para as crianças.....	66
Figura 9 - Montagem com fotos sobre o projeto Aranhas.....	67
Figura 10 - Montagem de fotos com professores/as participando das oficinas.....	72
Figura 11 - Fotos do banheiro da sala de referência.....	89
Figura 12 - Bilhetes enviados às famílias do JI Maria Veríssimo	96
Figura 13 - Fotos das crianças da turma da professora Lélia Gonzalés, encaminhadas à pesquisadora.	98

GRÁFICOS

Gráfico 1 - Matrículas na Educação Infantil no Distrito Federal	49
Gráfico 2 - Matrículas nos cursos sobre gênero no 1º semestre de 2024 - EAPE.....	52

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BDTD	Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAIC	Centro de Atenção Integral à Criança
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CED	Centro Educacional
CEE	Centro de Ensino Especial
CEF	Centro de Ensino Fundamental
CEI	Centro de Educação Infantil
CEM	Centro de Ensino Médio
CEP	Comitê de Ética e Pesquisa
CEPI	Centro de Educação Infantil da Primeira Infância
Codeplan	Companhia de Planejamento do Distrito Federal
CRE	Coordenação Regional de Ensino
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil
DF	Deficiência Física
DI	Deficiência Intelectual
DMU	Deficiência Múltipla
DUA	Departamento de Urbanismo e Arquitetura
EAPE	Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação
EC	Escola Classe
ECA	Estatuto da Criança e Adolescente
EP	Escola Parque
GDF	Governo do Distrito Federal
JI	Jardim de Infância
LDB	Lei de Diretrizes e Base da Educação
OMS	Organização Mundial da Saúde
PcD	Pessoas com Deficiência
RA	Regiões Administrativas
PPP	Projeto Político Pedagógico
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
SciELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
SEEDF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

SEI	Sistema Eletrônico de Informação
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TJDFT	Tribunal de Justiça do Distrito Federal
UnB	Universidade de Brasília

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1 A TRÍADE INVESTIGADA, CONCEITOS E TEMAS INDICADOS: MAPEANDO CAMINHOS SOBRE GÊNERO, EDUCAÇÃO INFANTIL E COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA	22
1.1 Caminho trilhado, conhecimento construído: infância, prática e formação docente, políticas e gênero	22
1.1.1 <i>Infância idealizada: discursos de inocência e proteção infantil</i>	24
1.1.2 <i>Prática e formação docente</i>	26
1.1.3 <i>Políticas de gênero na Primeira Infância</i>	29
1.2 (Des)construção do gênero: um percurso histórico	31
1.3 Gênero, Educação Infantil e suas interfaces	37
1.4 Coordenação Pedagógica, um espaço dialógico e formador	40
2 A TRÍADE OBSERVADA E CONTEXTUALIZADA: ORGANIZAÇÃO E ENTRADA NO CAMPO	44
2.1 A metodologia adotada: uma investigação para a transformação	45
2.2 Uma rede para atendimento à criança na primeira etapa: instituições de Educação Infantil e a Coordenação Pedagógica no DF	46
2.2.1 <i>A coordenação pedagógica no Distrito Federal: historicidade apresentada, função indicada</i>	49
2.3 O Jardim de Infância Maria Veríssimo e as questões de gênero	55
2.3.1 <i>Jl Maria Veríssimo: o contexto investigado</i>	58
2.3.2 <i>Os/as participantes da pesquisa: as vozes partícipes do processo</i>	63
2.3.3 <i>Instrumentos</i>	66
3 QUESTÕES DE GÊNERO IMBRICADAS NAS PRÁTICAS DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E MANIFESTADAS NA DOCÊNCIA	73
3.1 Diálogos em circulação: entre saberes e conflitos	74
3.1.1 <i>Saberes normativos: o gênero como essência binária e biológica</i>	75
3.1.2 <i>Saberes em movimento: o gênero como processo relacional</i>	81
3.1.3 <i>Entre o planejado e o instituído</i>	86
3.1.4 <i>O papel da formação continuada</i>	90
3.1.5 <i>A escuta, o diálogo, a transformação</i>	95
3.2 Escola e Família: das (im)possibilidades de resistência	100
CONSIDERAÇÕES FINAIS	105

REFERÊNCIAS	111
APÊNDICE A – QUADRO DE LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO	122
APÊNDICE B - ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA – PROFESSORES/AS	125
APÊNDICE C - ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA – COORDENADORA	126
APÊNDICE D - ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA.....	127
APÊNDICE E - ROTEIRO INICIAL DAS OFICINAS.....	128
APÊNDICE F – IMAGENS DAS REPORTAGENS USADAS NA OFICINA 2	130
ANEXO A - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	131
ANEXO B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	135

INTRODUÇÃO

Antes mesmo do nosso nascimento já nos são atribuídas formas distintas de comportamentos em relação ao gênero. A naturalização de práticas dicotômicas começa com os chás de revelação¹ do sexo, as cores dos enxovais, os brinquedos que ganhamos, o modelo de roupa que nos dão para vestir. Educadas desta forma, as crianças vão assumindo, desde muito pequenas, papéis com características específicas sobre o que seria de menina e de menino, de acordo com o seu sexo biológico. No entanto, como Vianna e Finco (2009) nos esclarecem, essa visão de gênero, estritamente determinada pelas diferenças biológicas, é simplista e problemática, pois desconsidera a influência dos processos culturais e de socialização sobre o comportamento e habilidades de ambos os sexos.

Sob essa ótica, Louro (2003) e Scott (1995) destacam que é necessário compreender, então, a forma como as representações e valores do que é feminino ou masculino, de acordo com seu contexto histórico e social, foram socialmente construídas. Segundo essas autoras, é nas relações sociais que os gêneros são construídos. Assim, quando se diz que o conceito de gênero enfatiza a dimensão social de feminino e masculino, isso implica dizer que aqueles/as que fazem uso desse conceito são impulsionados/as a incorporar as variadas configurações sociais e os diferentes contextos históricos de que estão tratando. O emprego deste conceito inclui, portanto, a necessidade de adotar uma abordagem pluralista, em que as representações associadas às categorias de mulheres e homens são diversas (Louro, 2003).

Além disso, é preciso entender o gênero em uma perspectiva interseccional, pois, dessa forma, podemos enxergar os diferentes marcadores sociais (gênero, raça, classe) de forma indissociável e, assim, nos instrumentalizar na luta contra as discriminações oriundas dessas marcações (Akotirene, 2020). Essa consciência é necessária, pois, sem ela, corremos o risco de apagar as diferenças existentes em cada sujeito. De acordo com hooks² (2018, p. 122), é necessário “ter coragem de avaliar a vida do ponto de vista de gênero, raça e classe, para que possamos compreender precisamente nossa posição dentro do patriarcado capitalista de supremacia branca imperialista”.

¹ Os chás de revelação são festas dedicadas à revelação do sexo de um bebê. Esse tipo de evento tornou-se muito popular e comum em várias partes do mundo. No dia da festa, o sexo do bebê, geralmente é revelado por alguém próximo ao pai e à mãe. São usadas cores tradicionalmente associadas ao gênero: rosa para meninas e azul para meninos para revelar o sexo. Para entender um pouco melhor sobre essa prática, ver Couto Junior, Amaro e Ruani (2020).

² Em respeito ao posicionamento da autora, nesta dissertação, seu nome é grafado em letras minúsculas. A autora usa o pseudônimo bell hooks e, ao utilizar letras minúsculas, a autora pretende dar ênfase ao seu trabalho e não a sua pessoa. Em *talking back: thinking feminist, thinking black* (2015) hooks reflete sobre a prática de falar e escrever como atos de resistência e a importância de dar voz às experiências das mulheres negras.

Sob a ótica da interseccionalidade, é possível compreender como exclusões sociais históricas se constituem a partir de um sistema colonial (Lugones, 2008). Esse sistema permite ao colonizador europeu branco que estipule e domine “o significado de si próprio e do outro através de projeções, exclusões, negações e atos de repressão” (Bento, 2022, p. 29). Nesse cenário, são articuladas múltiplas formas de opressão oriundas das marcações de raça, gênero, classe, entre outras, e o uso do pensamento interseccional nos permite expor e compreender essas camadas de exclusão.

Alicerçada nas contribuições das autoras supracitadas, esta pesquisa direciona a discussão sobre gênero para o campo social e histórico, no qual sua construção é marcada pelas relações estabelecidas entre os sujeitos e pelas diversas formas de representação e poder. Vale destacar que essas relações e interações também estão presentes na infância, sendo a criança um ser social de direitos e que produz cultura, como demarcam Corsaro (2011), Qvortrup (2014) e Sarmiento e Pinto (1997). Desse modo, entender como são concebidas e pensadas as questões de gênero no espaço da Educação Infantil se mostra uma prática necessária.

É importante salientar que as instituições de Educação Infantil não possuem neutralidade em suas ações, desse modo, podem atuar como instrumento emancipador das relações de gênero, mas, por outro lado, também podem operar na manutenção de práticas e comportamentos preconceituosos e sexistas (Anjos; Oliveira; Gobbi, 2019). Quando operam na manutenção dessas práticas preconceituosas, podem fortalecer problemas sociais como a discriminação e a homofobia.

Cabe considerar que uma concepção de gênero dicotômica e binária implica uma ideia singular de masculinidade e feminilidade que exclui e nega todos os sujeitos que se desviam de uma dessas formas, para mais, constitui uma oposição entre um polo dominante e o outro dominado, gerando uma hierarquização de poder (Louro, 2003). De acordo com as contribuições de Anjos, Oliveira e Gobbi (2019), quando as diferenças são hierarquicamente estruturadas, nas atividades do dia a dia, elas se convertem em desigualdades que exercem impactos tanto sobre adultos quanto sobre crianças nas instituições.

É importante levar em consideração que o debate em torno do gênero, enquanto categoria social historicamente construída, tem se desdobrado em uma multiplicidade de perspectivas, frequentemente acompanhadas de desafios, tensões e conflitos, resultando em posicionamentos variados dentro deste campo de estudo (Anjos; Oliveira; Gobbi, 2019).

Recentemente, no Brasil, foi possível observar o surgimento de tensões e disputas relacionadas à discussão de gênero. Com o desfecho das eleições presidenciais em 2018, onde o conservadorismo e o fundamentalismo religioso ganharam papel de destaque, o debate sobre

essa temática foi vulgarizado e transformado em uma questão ideológica. Nesse contexto, o conceito de gênero foi reduzido a essa dicotomia entre masculino e feminino, contribuindo para a manutenção de desigualdades hierárquicas entre os indivíduos (Leite, 2019). Ainda conforme Leite (2019), esse cenário resultou também na disseminação de uma cultura de hostilidade, marginalizando, ainda mais as mulheres e a população LGBTI+³.

Essa cultura de ódio se manifestou de maneiras alarmantes, com números preocupantes de violência. Em 2022, o dossiê⁴ de mortes e violências contra pessoas LGBTI+ no Brasil registrou mais de 270 mortes violentas de pessoas LGBTI+ (Observatório de mortes e violências LGBTI+ no Brasil, 2023). Além disso, houve um aumento significativo no número de casos de feminicídios, chegando a 1.410 casos também em 2022, o maior registro desde que a lei de feminicídio foi criada em 2015, conforme apontou o Monitor da Violência⁵. Diante disso, o debate sobre gênero se torna essencial não apenas para desmistificar e desconstruir concepções excludentes, mas também para promover o respeito aos direitos humanos.

No entanto, percebo que nós, enquanto escola, reproduzimos um doutrinamento de gênero, por vezes inconscientemente e de forma automática, mas que contribui para a manutenção desses problemas sociais. “A tarefa mais urgente talvez seja exatamente essa: desconfiar do que é tomado como natural” (Louro, 2003, p. 63).

Durante minha experiência como professora da Educação Infantil da rede pública de ensino do Distrito Federal, muito me intrigavam situações vivenciadas, relacionadas às questões de gênero com crianças pequenas. Várias histórias marcaram o meu caminhar profissional nesse sentido, porém as atividades desenvolvidas dentro de um projeto específico, chamado “casinha de boneca”, foram o ponto inicial para os meus questionamentos e reflexões sobre a temática.

O referido projeto consistia na estruturação e organização de uma pequena cidade, onde cada criança representava, por meio da brincadeira, papéis sociais como mãe, pai, professor/a, médico/a, gari, policial, bancário/a, cabelereiro/a, entre outros e, dentro de suas atribuições, faziam a pequena comunidade funcionar. Durante a brincadeira, alguns conflitos envolvendo questões de gênero eram externados. A configuração familiar que as crianças escolhiam representar, as profissões culturalmente descritas como femininas e masculinas, a performance de algumas crianças, todas essas situações, quando desviavam daquilo entendido como padrão

³ Sigla usada pelo ANTRA (Associação Nacional de Travestis e Transexuais) e ABGLT (Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Intersexos) para se referir a população de Lésbicas, gays, bissexuais, travestis e intersexuais.

⁴ Dossiê lançado em Brasília, em maio de 2023, junto ao Ministério de Direitos Humanos e Cidadania e à Secretaria Nacional de pessoas LGBTQI+.

⁵ O monitor da violência é uma parceria entre o portal G1, o Núcleo de Estudos da Violência da USP e o Fórum Brasileiro de Segurança Pública e tem por objetivo discutir a questão da violência no país.

e certo, era regulado por algumas professoras e, por vezes, pelas próprias crianças. Diante disso, comecei a questionar e a refletir alguns cenários que aconteciam não só dentro do projeto, mas também em toda rotina da instituição em que atuava, principalmente a prática de alguns/algumas colegas, surgindo então o interesse em pesquisar sobre a temática.

O desejo de compreender melhor as questões de gênero na Educação Infantil se intensificou com minha experiência na coordenação pedagógica de um jardim de infância e, posteriormente, como coordenadora intermediária dessa etapa. Nesse percurso dentro da coordenação pedagógica, pude perceber que a articulação de temas como infância e gênero ainda pode ser carregada de preconceitos e tabus, e que a carência de um embasamento teórico e prático pelos/as professores/as pode contribuir para a reprodução de práticas tradicionais e discriminatórias. De acordo com Finco (2003), por mais que as questões de gênero estejam implícitas no cotidiano da escola, há poucas discussões e cursos de formação no âmbito da escola sobre o tema. Passadas quase duas décadas dessa constatação feita pela autora, ainda é possível identificarmos, na prática profissional, que há carência do debate conceitual, formativo e ativo, no sentido de práticas efetivas com as crianças, seja na Educação Infantil, seja na próxima etapa, nas escolas de Ensino Fundamental.

Desse modo, acreditamos que a coordenação pedagógica pode criar um ambiente propício para essa reflexão crítica e aprofundada sobre as questões de gênero, dando assim, instrumentos e possibilidades para uma possível transformação da prática docente. Diante disso, o cerne deste estudo é responder à seguinte pergunta: como as questões de gênero são concebidas e abordadas no espaço-tempo da coordenação pedagógica no jardim de infância no Distrito Federal?

Apresentamos como hipótese para esta pesquisa, a partir da minha prática como professora, coordenadora local e intermediária na rede de ensino público do Distrito Federal, o entendimento de que a coordenação pedagógica na Educação Infantil não considera a discussão sobre gênero instrumento essencial para a formação continuada dos/as professores/as, operando assim, a favor de um silenciamento nos estudos sobre a temática dentro da escola. Em uma contribuição para o estado da arte envolvendo gênero e Educação Infantil, Silva, Silva e Finco (2020) corroboram para o levantamento desta hipótese, pois destacam que os resultados das pesquisas analisadas ainda revelam a permanência das desigualdades de gênero e a importância da consolidação de uma formação específica dos/as professores/as sobre a temática na Educação Infantil.

A partir da questão problematizadora e da hipótese aventada, temos como objetivo principal compreender como as questões de gênero são concebidas e abordadas na coordenação

pedagógica de um jardim de infância do Distrito Federal, o Jardim de Infância Maria Veríssimo⁶. Aqui, cabe salientar que utilizamos o gênero como categoria de análise, mas sem desconsiderar as interconexões com outros marcadores sociais que atravessam os indivíduos, como os de raça, classe e idade, tomando assim a interseccionalidade também como ferramenta teórica.

Para tanto, este estudo possui os seguintes objetivos específicos: apresentar as principais questões envolvendo gênero, Educação Infantil e coordenação pedagógica, a partir dos estudos científicos examinados; investigar as concepções dos professores/as e da coordenadora sobre gênero na Educação Infantil; analisar como comparecem as questões de gênero no espaço da coordenação pedagógica; e identificar de que maneira as questões de gênero são desenvolvidas no processo de planejamento docente.

Em relação aos aspectos metodológicos, esta pesquisa se sustenta em uma abordagem qualitativa, considerando que tal abordagem é fundamentalmente interpretativa, onde o/a pesquisador/a avalia o cenário a partir de sua experiência pessoal, situado em determinado contexto sociopolítico e histórico específico (Creswell, 2007). Nessa perspectiva, o estudo também se apoia na metodologia da investigação praxeológica, descrita por João Formosinho (2016). Para o autor, na investigação praxeológica é essencial a proximidade com o contexto e com os atores pesquisados, desenvolvendo uma intensa interação e colaboração durante todo o processo de investigação (Formosinho, 2016).

Outro aspecto importante da investigação praxeológica é a busca pela transformação de práticas nos contextos pesquisados. “A investigação praxeológica [...] procura promover, fundamentar e pesquisar uma práxis pedagógica transformadora” ao amparar a produção da mudança (Formosinho, 2016, p. 21). Uma vez que essa investigação compreende os atores pesquisados como sujeitos sociais com agência, a intenção é, portanto, pensar essa *práxis* transformadora com esses atores. Vale salientar que, apesar de não termos as crianças como sujeitos da pesquisa, esta investigação está comprometida com seus interesses e direitos ao refletir a prática instituída com elas.

Sendo assim, os procedimentos para a realização desta pesquisa perpassam pela observação participante nas atividades desenvolvidas nas coordenações pedagógicas e,

⁶ Nome fictício em memória e homenagem à Maria Veríssimo, indígena pertencente a etnia Fulni-ô. Maria Veríssimo, junto com sua família, foi a primeira indígena a ocupar o Planalto Central, por volta de 1957. Atualmente, os descendentes da etnia Fulni-ô ocupam a comunidade conhecida como Santuário dos Pajés, localizado na região central de Brasília, que além dos Fulni-ô, abriga também outras etnias. A comunidade dos Pajés tem sido constantemente ameaçada pelo poder hegemônico de grandes empreiteiras e construtoras e, diante disso, tem sido símbolo resistência na capital federal (Queiroz, 2021).

também, em uma das turmas do Jardim de Infância Maria Veríssimo, jardim pertencente a rede pública de ensino do Distrito Federal, sob a responsabilidade da Coordenação Regional de Ensino⁷ (CRE) do Plano Piloto. Para Vianna (2003), a observação pressupõe que a pesquisa possua objetivos cuidadosamente delineados, planejamento apropriado, registro sistemático dos dados e confiabilidade dos resultados. Foi nesse percurso descrito por Vianna (2003) que ancoramos o processo de observação, o que nos permitiu a construção de um *corpus* potente para chegar nos resultados obtidos.

Além das observações, lançamos mão também de entrevistas semiestruturadas destinadas à coordenadora e aos/as professores/as da instituição, totalizando 08 sujeitos entrevistados/as. Esse instrumento nos permitiu investigar a percepção dos/as professores/as e da coordenadora em relação à discussão sobre gênero no espaço da Educação Infantil. Para complementar as informações levantadas nas observações e entrevistas, utilizamos a análise documental dos relatórios de coordenação pedagógica produzidos pelo Jardim de Infância pesquisado, além de documentos e normativas da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF).

Por fim, a investigação praxeológica (Formosinho, 2016) destaca a importância de promover ações formativas que levem à transformação das práticas educativas. Com essa intenção, propomos a criação de um espaço formativo composto por duas oficinas, fundamentadas em uma pedagogia que prioriza a escuta e o respeito.

Convém destacar que o Programa de Pós-Graduação em Educação, Modalidade Profissional, da Universidade de Brasília (PPGE/MP UnB), de acordo com o artigo 2º do seu Regulamento, pretende “formar profissionais para uma ação transformadora em educação, com foco em sua qualificação nos âmbitos da docência, da gestão, da ação técnico-científica e da pesquisa, que impacte nos contextos de inserção profissional dos sujeitos envolvidos” (UnB, 2022, p. 1). Com isso, tem por objetivo encadear estudos teóricos com a prática profissional, favorecendo o desenvolvimento de produtos técnicos que possam gerar resultados positivos e diminuir fragilidades relacionadas ao contexto de atuação profissional.

Diante disso, esta pesquisa sustentada também pelas contribuições de Formosinho (2016), que sugere uma investigação para transformação, traz como contribuição técnica um e-

⁷ Para organizar toda a rede, a Secretaria de Educação do Distrito Federal possui 14 regionais de ensino atuando diretamente no dia a dia das escolas. Cada uma reflete, nas localidades onde atua, o modelo administrativo da sede. Há regionais que englobam mais de uma região administrativa. As 14 regionais são: Brazlândia, Ceilândia, Gama, Guará, Núcleo Bandeirante, Paranoá, Planaltina, Plano Piloto, Recanto das Emas, Samambaia, Santa Maria, São Sebastião, Sobradinho e Taguatinga (SEEDF, 2024).

*book*⁸ intitulado: Vamos falar sobre gênero na Educação Infantil? Um *e-book* interativo para explorar o tema com conhecimento e confiança. O *e-book* reúne textos, legislações e sugestões de materiais audiovisuais e literários, além do relato de experiência das duas oficinas de formação continuada destinadas às/aos profissionais do contexto investigado.

O material foi pensado para ser uma experiência interativa, onde cada sugestão de leitura, vídeo ou recurso mencionado pode ser acessado ao clicar nos ícones indicados. Embora nasça desta pesquisa acadêmica, o *e-book* não integra diretamente o corpo desta dissertação, sendo planejado como um material independente, para que possa circular de maneira mais ampla, especialmente entre professores/as de Educação Infantil do Distrito Federal.

Assim, considerando o que foi exposto nesta introdução, estruturamos este trabalho em três capítulos. O primeiro, intitulado *A tríade investigada, conceitos e temas indicados: mapeando caminhos sobre gênero, Educação Infantil e coordenação pedagógica*, tem o objetivo de conhecer os estudos realizados sobre Educação Infantil, gênero e coordenação pedagógica e apontar os conceitos teóricos deste estudo. No segundo capítulo, *A tríade observada e contextualizada: organização e entrada no Jardim de Infância*, descrevemos a proposta metodológica da pesquisa, detalhando o local e os sujeitos, bem como o aporte teórico que sustenta a metodologia escolhida. O terceiro capítulo, *Questões de gênero imbricadas nas práticas da coordenação pedagógica e manifestadas na docência*, traz as análises, os resultados e as contribuições desta pesquisa.

⁸ O *e-book* pode ser acessado pelo link:

https://drive.google.com/drive/folders/1fyTH5Gk0Q6yaFxX_diBMwQxI1l7iff5?usp=drive_link

1 A TRIÁDE INVESTIGADA, CONCEITOS E TEMAS INDICADOS: MAPEANDO CAMINHOS SOBRE GÊNERO, EDUCAÇÃO INFANTIL E COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

Neste capítulo, é apresentado o escopo teórico que sustenta a tríade aqui investigada: gênero, Educação Infantil e coordenação pedagógica. Para isso, é estruturado em quatro seções: na primeira, é apontada uma breve revisão da literatura, intitulada *Caminho trilhado, conhecimento construído: infância, prática e formação docente, políticas e gênero*, com o intuito de se compreender o que tem sido pesquisado sobre o tema. A segunda, *(Des)construção do gênero: um percurso histórico*, se propõe a mostrar as transformações e complexidades do conceito de gênero, explorando sua trajetória dentro do movimento feminista e destacando, principalmente, suas abordagens mais recentes e interseccionais.

Em seguida, na seção *Gênero, Educação Infantil e suas interfaces*, são exploradas as contribuições dos Estudos Sociais da Infância para uma compreensão de Educação Infantil sustentada na concepção de infância, enquanto categoria estrutural (Qvortrup, 2010) e criança enquanto sujeito de direitos e agentes sociais (Corsaro, 2011; Nascimento, 2018; Sarmento, Pinto, 1997). E, por fim, na seção *Coordenação Pedagógica, um espaço dialógico e formador*, é lançada luz à coordenação pedagógica como um *locus* privilegiado para a formação e reflexão dos/as professores/as.

1.1 Caminho trilhado, conhecimento construído: infância, prática e formação docente, políticas e gênero

Esta seção traz uma breve revisão da literatura, a partir de uma busca crítica por trabalhos acadêmicos e estudos empíricos que exploram essas questões. Essa etapa comumente tem o objetivo de identificar os estudos já realizados sobre determinado tema e, a partir deles, construir uma narrativa que permita ao leitor acompanhar o conhecimento científico existente na área investigada. Indica-se os critérios de busca utilizados, apura-se os estudos na ou nas bases científicas, analisa os mesmos e os reorganiza sintetizando as informações de forma clara e objetiva.

Esse procedimento não somente permite uma percepção do debate circulado sobre determinado tema em uma área, como possibilita identificar necessidades de pesquisas futuras. O pesquisador ou pesquisadora não somente mapeia o debate sobre o seu objeto de pesquisa como também desenvolve uma familiaridade dentro da temática a partir da literatura existente, “[...] que torna o pesquisador capaz de problematizar um tema, indicando a contribuição que

seu estudo pretende trazer à expansão desse conhecimento, quer procurando esclarecer questões controvertidas ou inconsistências, quer preenchendo lacunas” (Alves, 1992, p. 55). Desse modo, se constrói um panorama sobre os principais aspectos pesquisados, bem como das possíveis contribuições e lacunas existentes.

Considerou-se a delimitação temporal para a busca em fontes bibliográficas e pesquisas a última revisão curricular ocorrida no Distrito Federal. Essa revisão foi documentada no Currículo em Movimento do Distrito Federal - Educação Infantil (SEEDF, 2018). Esse documento legitima as questões e discussões de gênero nos espaços de ensino da rede pública do DF. Desse modo, utilizou-se os seis últimos anos (2018-2023) como referência na delimitação de tempo para a busca de trabalhos científicos.

A busca por trabalhos se deu nos seguintes bancos de dados: *Scientific Eletronic Library Online* (SciELO); Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes); e Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Os termos indutores utilizados foram “relações de gênero”⁹, “gênero”, “educação infantil”, “infância” e “coordenação pedagógica”. É evidente que, ao empregarmos termos indutores, somos conduzidos a diversas sugestões de pesquisa. Desse modo, é imprescindível examinar e eleger aqueles que mais se alinham ao objeto de investigação deste estudo. Assim sendo, os termos selecionados partem dos eixos teóricos essenciais desta da pesquisa: Educação Infantil, gênero e coordenação pedagógica.

Com o uso dos descritores mencionados, formulou-se estratégias de pesquisa relacionando todos os termos. Vale destacar que, ao associar-se os três eixos da pesquisa, conforme mencionado acima, encontrou-se um único trabalho, a dissertação de Zanette (2018). Somente esse estudo relacionou a coordenação pedagógica com os eixos de Educação Infantil e gênero. Esse resultado, ao conectar-se os três eixos teóricos, já anuncia uma carência de pesquisas nesse campo, sinalizando a pertinência deste estudo.

O levantamento foi realizado entre os meses de fevereiro e agosto de 2023. Diante dos resultados, procedeu-se a uma análise exploratória e sistemática do *corpus* encontrado, com base em uma metodologia qualitativa, que requer estruturas interpretativas tecidas em um minucioso e cuidadoso trabalho investigativo (Creswell, 2014). Nessa etapa, o foco se deu na

⁹ A utilização das aspas se fez necessário com o intuito de limitar a pesquisa exclusivamente a trabalhos relacionados à temática, uma vez que, na ausência delas, foram apresentados inúmeros trabalhos, muitos dos quais não guardavam relação com o objeto deste estudo. A palavra “and” também foi utilizada com o objetivo de aproximar os termos pesquisados.

avaliação criteriosa dos títulos, resumos e seções introdutórias dos textos para selecionar aqueles cujo tema melhor se adequava ao escopo deste estudo. Obteve-se o seguinte resultado:

Tabela 1 - Pesquisas nos bancos de dados

Bancos de dados	Pesquisas encontradas	Pesquisas selecionadas
BDTD	32	05
SciELO	13	06
Periódicos CAPES	30	09

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

O olhar foi direcionado, principalmente, para os estudos que abordavam as discussões e as práticas pedagógicas sobre gênero materializadas no cotidiano das instituições de Educação Infantil, já com a intenção de perceber como essas *praxis* vêm se desenhando. Com esse enfoque foi possível eliminar alguns trabalhos e, desse modo, foi obtido um total de vinte pesquisas analisadas.

A partir da análise cuidadosa dessas pesquisas, foi possível agrupá-las em três diferentes dimensões, as quais foram denominadas da seguinte forma: infância idealizada: discursos de inocência e proteção infantil; prática e formação docente; e políticas de gênero na primeira infância¹⁰. A seguir, cada uma delas serão tratadas separadamente.

1.1.1 *Infância idealizada: discursos de inocência e proteção infantil*

As pesquisas da primeira dimensão de modo geral apontam para a fragilidade do discurso que naturaliza a inocência às crianças, pois nos leva a invalidar as possibilidades de discussão de gênero e sexualidade na infância. Nesse contexto, Salgado e Martins-Garcia (2018) pontuam que essa noção de infância inocente foi promovida a partir do surgimento do sistema capitalista moderno, que dispôs a inocência como um caráter da natureza infantil. As autoras, então, problematizam essa ideia a partir dos vieses de gênero e sexualidade. Dentro dessas duas perspectivas, elas afirmam que o cuidado com os corpos infantis é redobrado, num discurso de manutenção da inocência, de modo a serem regulados e silenciados. “[...] em nome dos cuidados e da proteção, seus corpos são sempre geridos por adultos” (Salgado; Martins-Garcia, 2018, p. 118).

¹⁰ Uma tabela com a organização dessas pesquisas encontra-se no apêndice A deste estudo.

A partir dessa perspectiva do cuidado, a pesquisa de Lessa e Buss-Simão (2021) investigou as categorias geracionais e de gênero. O artigo é resultado das teses de Buss-Simão (2012) e Lessa (2019), que se constituíram em duas pesquisas etnográficas com crianças em contextos públicos de Educação Infantil na região sul do Brasil. As autoras defendem a ideia de que é preciso discutir a dimensão pública do cuidado, no sentido de questionar as estruturas de opressão que constituem as desigualdades de acesso e a produção do cuidado. Para isso, elas ressaltam que é preciso pensar essa dimensão enquanto política intersetorial (Lessa; Buss-Simão 2021).

Em um diálogo entre as duas teses das pesquisadoras, elas apontam o papel indissociável do cuidar e educar. No entanto, revelam que as práticas ligadas ao cuidado pessoal, na Educação Infantil, muitas vezes são voltadas apenas para a regulação e controle dos corpos infantis. Nesse contexto, o gênero e a geração são habitualmente utilizados para demarcar espaços e fronteiras (Lessa; Buss-Simão 2021).

Sob essa ótica, Cólís e Souza (2020) destacam que por meio do discurso de inocência infantil, as professoras acabam interferindo diretamente nas formas de brincar das crianças, delimitando lugares e categorizando os corpos em masculino e feminino. Nesse sentido, os autores pontuam que as experiências e vivências das educadoras relacionadas ao gênero são muitas vezes reproduzidas nos discursos hegemônicos, sem a possibilidade de um pensamento crítico (Cólís; Souza, 2020).

A fragilidade desses discursos hegemônicos também é salientada por Salgado e Souza (2018). Em uma pesquisa realizada em instituições de Educação Infantil de Rondonópolis/MT, os/as autores/as sinalizam que, essa cristalização do discurso de criança-inocente, na verdade, a coloca em um lugar vulnerável e de dependência, num cenário distante da experiência adulta, inserindo-a, muito mais, em um contexto de inferioridade e desigualdade. Ao observarem os diálogos produzidos pelas crianças investigadas, Salgado e Souza (2018) descrevem como a sexualidade e o gênero aparecem nas brincadeiras de um grupo de meninas. Eles destacam que os diálogos produzidos pelas meninas afastam a imagem de uma criança inocente, quando são posicionados em um caráter ímpio e vulgar. Nesse cenário, Salgado e Souza (2018, p. 251) indicam que “os apelos morais que ganham o corpo nas práticas institucionais de vigilância e controle declaram o modo literal como as brincadeiras das crianças são comumente interpretadas pelos adultos que as educam”. Para esses autores, com o pretexto de preservar os direitos das crianças, desenvolvem-se mecanismos de proteção infantil para assegurar, na verdade, narrativas que cristalizam as expressões de gênero e sexualidade em um padrão heteronormativo (Salgado; Souza, 2018).

Compartilhando dessa ideia, Zanette, Leguiça e Felipe (2019) compreendem que essas narrativas ditam certos *scripts* de gênero, ou seja, descrevem comportamentos, preferências e emoções moldados por essa perspectiva heteronormativa. Ancorados/as nos conceitos foucaultianos, para os/as autores/as, essas construções são constituídas a partir das relações de poder, por meio de minuciosas técnicas de vigilância e regulação nas quais os discursos sobre fragilidade e inocência infantil também estão presentes (Zanette; Leguiça; Felipe, 2019).

Outro aspecto importante levantado na pesquisa de Zanette, Leguiça e Felipe (2019) já nos encaminha para a segunda dimensão das pesquisas aqui apresentadas. O artigo sinaliza a importância de se debater e discutir as questões de gênero dentro das instituições escolares, junto aos professores/as e equipes gestoras, tornando-se tema significativo no processo de formação continuada desses/as profissionais.

Em resumo, os resultados das pesquisas desta dimensão, demonstram que narrativas que atestam a inocência e a necessidade de proteção e cuidado infantil podem diminuir a agência e a autonomia da criança. Isso pode criar um ambiente em que as crianças são frequentemente desconsideradas em suas ações e vistas como passivas, resultando na marginalização de suas ideias e experiências. Essas narrativas muitas vezes perpetuam estereótipos de gênero e normas orientadas por uma perspectiva tradicional e binária, limitando a liberdade das crianças de explorar suas identidades e interesses.

1.1.2 Prática e formação docente

As pesquisas incluídas nesta segunda dimensão direcionam o debate para a necessidade de promover e desenvolver práticas escolares mais acolhedoras e inclusivas, por meio de uma formação específica sobre a temática de gênero para os/as profissionais que atuam na Educação Infantil. Essas pesquisas destacam que a falta de informação e o despreparo desses/as profissionais podem resultar em práticas que colaboram para a manutenção de estereótipos e da desigualdade de gênero.

Por meio de uma etnografia realizada em uma instituição pública de Belo Horizonte, Santos e Silva (2020) verificaram essa manutenção do gênero na forma como os professores/as regulavam e influenciavam a agência das crianças nos espaços da instituição. O autor e a autora perceberam que existiam diversas situações no dia a dia da escola que propiciavam a separação entre meninas e meninos, como também a permanência de uma ideia de que os meninos naturalmente pertencem aos espaços externos e as meninas, aos internos (Santos; Silva, 2020).

Para os/as pesquisadores/as, essa situação revela a ausência de um debate institucional sobre a temática e a urgência de levar essas reflexões para o ambiente escolar.

A pesquisa de Franco (2019) contextualiza os saberes docentes envolvendo diversidade sexual e de gênero na Educação Infantil por meio de uma oficina realizada com professores/as. A partir do debate que emergiu, Franco (2019), assim como Santos e Silva (2020), indica que a necessidade de atenção na formação de educadoras/res sobre a temática é uma demanda recorrente. Para o autor, o “não saber o que fazer” diante de situações envolvendo questões de gênero, por parte dos/as profissionais de educação, conduz a um pensamento e a uma prática dicotômica, onde o sexo biológico determina o gênero de uma pessoa (Franco, 2019, p.142).

Fica claro também para Coelho *et al.* (2021) essa divisão binária na prática dos professores/as. A pesquisa aponta para a manutenção de normas de gênero com base no sistema sexo-gênero, por parte dos/as profissionais observados/as. Os/as autores/as ainda afirmam que esses indicadores de gênero eram reiterados diariamente sem qualquer contestação. Além disso, de acordo com os pesquisadores/as, os professores/as não se viam como agentes que reproduziam tais práticas de gênero, na verdade, esses/as profissionais, não consideravam essa dicotomia de gênero como objeto de preocupação pedagógica (Coelho *et al.* 2021).

Outro ponto levantado na pesquisa de Coelho *et al.* (2021), que vale ser mencionado aqui, foi a transgressão de uma das crianças a essas normas e padrões de gênero. Os/as pesquisadores/as perceberam que ao se desviar do que era imposto, essa criança era vista como um perigo. Desse modo, eram constantemente acionados pelos/as professores/as e colegas, instrumentos regulatórios, na tentativa de normalizar esse corpo, o que provocava reações de constrangimento e agressividade por parte da criança (Coelho *et al.* 2021). “Discutir essas questões significaria problematizar as práticas pedagógicas cotidianas, derrubando e redescobrimo significados, questionando conceitos ditos como bem estabelecidos” (Coelho *et al.* 2021, p. 8, tradução nossa).

Rememorando as experiências da infância de mulheres transgêneros, a pesquisa de Bento, Xavier e Sarat (2020) também aponta a escola como um lugar que potencializa situações discriminatórias, vigiando e controlando os corpos e comportamentos que fogem as normas de gênero impostas desde a infância. As autoras demonstram como essas opressões praticadas pela escola operam no desenvolvimento da baixa autoestima dessas crianças, que em muitos casos, apresentam depressão, melancolia, podendo levar ao suicídio. Diante disso, as autoras destacam a importância da escola como um espaço que discuta esses modelos discriminatórios, como um espaço que fomente a reflexão e a informação sobre a temática de gênero. Para elas, essas ações são fundamentais para avanços sociais (Bento; Xavier; Sarat, 2020).

Ciribelli e Raserá (2019) indicam que, quando não há espaço para discussão de gênero nas instituições escolares, ocorre, então, uma construção refinada das normativas de gênero pela escola, no qual a ideia de um sujeito único e possuidor de uma essência é legitimado. Para os autores essa construção é refinada, pois é um processo bem cuidadoso, difícil de ser identificado no cotidiano escolar (Ciribelli; Raserá, 2019). Além disso, os resultados apresentados nessa pesquisa vão ao encontro do que foi identificado nos estudos de Coelho *et al.* (2021), no que se refere ao entendimento dos/as docentes que atuam nesse contexto. Em ambas as pesquisas, esses profissionais não se percebem como sujeitos que colaboram para a manutenção de padrões de gênero, contribuindo para essa construção refinada mencionada por Ciribelli e Raserá (2019).

Camilo (2019) realizou uma pesquisa-ação propondo atividades de formação continuada na temática de infância, sexualidade e gênero para um grupo professores/as da rede municipal de São Paulo. Ele, então, percebeu que há lacunas presentes nos processos formativos dos/as professores/as, fazendo-se necessário transformações importantes na formação desses profissionais (Camilo, 2019). Ainda sobre essa formação, Leguiça (2019, p. 96) aponta em sua dissertação “que as discussões acerca de gênero e sexualidade na formação docente e consequentemente nas escolas, caem na seara do “mutismo”, como forma de mecanismo de ocultação tendo como finalidade o controle”.

Já na dissertação de Almeida (2020), foi possível perceber os resultados positivos quando há a busca por uma formação continuada por parte dos/as professores/as. Ao realizar uma entrevista com um grupo de professoras, a autora constatou que, a partir do momento em que há essa formação, esses/as profissionais iniciam um processo de desconstrução e de transformação de práticas binárias e heteronormativas (Almeida, 2020).

Ao encontro desses resultados, Cruz (2021) ao investigar um grupo de professores/as que em suas trajetórias profissionais tiveram formações específicas sobre gênero e infância, constatou que essas formações foram fundamentais para a mudança de práticas pedagógicas dentro da escola. No entanto, a autora destaca que estas práticas não fazem parte das propostas pedagógicas das instituições, sendo assim, ações isoladas feitas por poucos docentes (Cruz, 2021).

A dissertação de Zanette (2018) utilizou a metodologia do grupo focal com 09 coordenadoras de um município do Rio Grande do Sul, para além de investigar como as temáticas de gênero e sexualidade são articuladas dentro da escola, também propor a construção de uma rede (in)formativa acerca dessas temáticas na educação infantil. Com isso, verificou

que à medida que as coordenadoras se apropriavam dos debates surgidos no grupo focal, passavam a refletir e a reconsiderar algumas posturas que envolviam a temática (Zanette, 2018).

Portanto, os estudos compilados nessa dimensão indicam que uma formação especializada para os/as profissionais de Educação Infantil desempenha um papel fundamental na promoção da compreensão de questões de gênero. A formação docente representa, assim, um elemento importante para uma escola mais acolhedora e que valorize a diversidade. Por ser algo tão fundamental, a proposição de formações envolvendo a temática deveria estar em destaque em políticas públicas de educação. No entanto, como sugere a terceira dimensão, o debate sobre gênero nas políticas nacionais, na área de educação, ainda é escasso.

1.1.3 Políticas de gênero na Primeira Infância

Nesta dimensão as pesquisas discutem de maneira ampla as políticas nacionais de Educação Infantil destinadas às demandas de gênero. Silva, Silva e Finco (2020) trazem uma grande contribuição do estado da arte acerca de pesquisas envolvendo relações de gênero e infância até o ano de 2016. Dessa forma, vão apontando uma variedade de problematizações levantadas nas pesquisas e destacam a discussão construída acerca do cenário político brasileiro, que tem favorecido um retrocesso em políticas públicas voltadas para as questões de igualdade e gênero. Para os/as autores/as isso ocorre devido a uma crescente onda de grupos conservadores no país, “logo, esses grupos contribuem significativamente para a manutenção de valores patriarcais machistas, sexistas e homofóbicos” (Silva; Silva; Finco, 2020, p. 20).

Nesse contexto, Anjos, Oliveira e Gobbi (2019, p. 35) questionam “em que medida as discussões concernentes às relações de gênero tem sido ou não consideradas nas políticas de educação infantil?” e preconizam que a formação docente em temas ligados ao gênero deve ser incluída nesse debate. Para os/as autores/as, discutir políticas públicas para a inclusão do gênero na educação brasileira ainda é um processo recente que demanda grandes desafios, no entanto uma ação necessária e fundamental (Anjos; Oliveira; Gobbi; 2019).

Menezes e Rhem (2022), por meio de uma pesquisa documental, analisaram o debate de gênero na Educação Infantil da política educacional brasileira examinando a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB, 1996); o Estatuto da Criança e Adolescente (ECA, 1990); o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI, 1998) e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, 2010). Com isso, perceberam que apenas as DCNEI abordam de forma direta a palavra gênero, associando-o a socialização de meninos e meninas. As autoras esclarecem que o trabalho com gênero ainda

fica oculto nos demais documentos, o que mostra a urgência de se debater sobre essa temática, a fim também de melhorar as políticas públicas destinadas a esse campo (Menezes; Rhem 2022). Para as autoras, [...] “esse vácuo poderá implicar diretamente no trabalho pedagógico da escola básica, em especial aqui, a educação infantil” (Menezes; Rhem, 2022, p. 162).

Na contramão do que é observado no contexto nacional, Vianna e Alvarenga (2018) apresentam o cenário português, por meio de uma entrevista com a professora portuguesa Maria João Cardona, na qual relata políticas públicas de gênero para a educação da infância portuguesa. Ao longo da entrevista, Maria João vai narrando sua trajetória no apoio à construção dessas políticas, tendo em vista ações de combate às desigualdades de gênero. No entanto, quando questionada sobre a formação dos/as professores/as em relação a gênero, Maria João aponta que “deveria existir um apoio mais centrado nas dificuldades das escolas” (Vianna; Alvarenga, 2018, p. 10). A professora portuguesa salienta que só a formação inicial não basta para tratar destas questões e, ao mencionar o contexto brasileiro, Maria João considera que as discussões em nível de investigação não têm apresentado resultados notórios nos jardins de infância.

Em outro artigo publicado no mesmo ano, Alvarenga e Vianna (2018) analisaram o processo de construção dos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana, que teve em seu texto pautas relacionadas ao gênero, também operando em uma direção contrária à agenda política nacional, que naquele momento, atuava em um retrocesso sobre essa temática (Alvarenga; Vianna, 2018).

No referido documento, as autoras apontam que o pensamento interseccional em raça e gênero foi uma questão importante em seu processo de elaboração. Ancoradas no trabalho de Fúlvia Rosemberg, as pesquisadoras enfatizam que pensando em um contexto normativo para a Educação Infantil, o Brasil vem avançando no que se refere à noção de qualidade, porém “avançar na construção de uma Educação Infantil não discriminatória e articulada às relações de gênero [...] ainda é um desafio” (Alvarenga; Vianna, 2018, p. 12).

Diante desse cenário, fica claro que o debate científico sobre gênero e Educação Infantil deve ser um instrumento constante, no intuito de fortalecer práticas pedagógicas que se afastem de perspectivas discriminatórias e reguladoras, além de possibilitar discussões importantes no espaço das políticas públicas voltadas para essa temática.

Os diferentes contextos apresentados nas pesquisas analisadas, também apontam alguns aspectos que são oportunos para delinear novas investigações neste campo de estudo. Podemos acentuar o apoderamento de uma abordagem interseccional, considerando também aspectos como os de raça, classe e idade, assim, será possível examinar como as identidades de gênero

se entrelaçam com outras formas de identidade social, como o pertencimento racial, a posição socioeconômica e as diferentes relações geracionais.

Os resultados das pesquisas evidenciam a necessidade de uma formação específica em temas relacionados ao gênero para os profissionais de Educação Infantil. Contudo, há uma lacuna em trabalhos e pesquisas que explorem esses processos formativos, sobretudo dentro da coordenação pedagógica. É sob essa perspectiva que esta pesquisa se propõe a avançar, buscando compreender como se desenvolve a discussão de gênero no ambiente formativo da coordenação pedagógica de um Jardim de Infância.

Os trabalhos também apontaram para a urgência de estender esse debate para dentro das instituições de Educação Infantil. Nessa perspectiva, a proposição desta pesquisa perpassa por essa demanda ao fomentar a reflexão e o debate sobre gênero no espaço da coordenação pedagógica. Também é importante destacar que no Distrito Federal, sede do governo federal e centro da formulação das principais políticas educacionais, não foram encontradas, até o momento, pesquisas que abordem a temática de gênero no contexto de formação na coordenação pedagógica de instituições de Educação Infantil.

1.2 (Des)construção do gênero: um percurso histórico

O estudo do gênero sob a perspectiva feminista torna-se fundamental para a compreensão do conceito que é abordado neste estudo. Sob essa ótica, o conceito de gênero fornece uma base crítica para perceber as origens e transformações de desigualdades, além de provocar reflexões sobre a luta feminista na reconfiguração das relações de poder presentes nas sociedades.

O movimento feminista começa a se destacar a partir do século XIX e emerge como resposta à persistente desigualdade de gênero e à subordinação das mulheres na esfera pública e privada, tendo como foco principal transformar essa estrutura, lutando por direitos civis e políticos para as mulheres (Louro, 2003; Meyer, 2013). No entanto, esse movimento não foi homogêneo, passando por diversas transformações e momentos marcantes em sua trajetória, dos quais são identificados por algumas autoras como ondas do feminismo. Cabe destacar, que essa divisão em ondas ajuda a organizar os rumos e tendências do movimento, mas não deve ser restritiva em sua compreensão, desconsiderando os contextos e pluralidade desse campo.

De acordo com Meyer (2013) e Louro (2003), a primeira onda feminista, conhecida também como “sufragismo”, buscou principalmente direitos políticos, como o direito ao voto. Contudo, agregou outras pautas importantes, como oportunidades de estudo, integração no

mercado de trabalho e a reconfiguração da organização familiar. Essas pautas emergiram basicamente do interesse de mulheres brancas e de classe média, tornando, de forma geral, o movimento feminista no singular, considerando a mulher como um ser único e universal. Porém, é preciso salientar que outras pautas já eram abraçadas por mulheres negras, operárias e camponesas, que diante da necessidade, se viam obrigadas a garantir sua sobrevivência, e nesse contexto, a lutar por valorização em suas jornadas de trabalho (Louro, 2003; Meyer, 2013).

Já a denominada segunda onda ocorreu nas décadas de 1960 e 1970 e desempenhou conexões importantes com os eventos sociopolíticos da época, incluindo os acontecimentos marcantes de maio de 1968, que tiveram como principal foco, protestos que clamavam por transformações sociais e questionavam as estruturas de poder e autoridades estabelecidas (Louro, 2003). Aqui, convém destacar a luta por creches dentro do movimento feminista, como um desdobramento do direto ao trabalho feminino, o que também contribuiu na desconstrução dos discursos que concentrava a criação dos/as filhos/as somente na figura da mãe (Fino, 2015a).

Sob essa perspectiva, o movimento começa a refletir também a posição marginalizada das crianças na sociedade. Gibim (2019, p. 45) destaca que “o diálogo entre os Estudos Feministas e os Estudos Sociais da infância e criança [...] possibilita compreender as relações de poder que marcam a participação social de ambos os atores na sociedade” e, a partir dessa articulação, é possível reconhecer e evidenciar mulheres e crianças como sujeitos sociais possuidores de direitos.

Alicerçado nessa concepção, o movimento feminista defende o direito à creche para além do direito da mulher trabalhadora, sob o enfoque que a educação das crianças deveria ser responsabilidade da sociedade e um direito de todas elas e de suas famílias (Macedo, 2015). A partir desse debate, foi possível assegurar, na Constituição de 1988, a educação como um direito das crianças até seis anos de idade. Esse movimento da creche, enquanto política pública educacional para todas as crianças, foi um passo importante para transgredir com a ideia desse espaço como um lugar de caridade para mães pobres e trabalhadoras, e começar a pensá-lo como uma oportunidade significativa para concretizar sua função pedagógica (Teles, 2019).

Ainda de acordo com Teles (2019),

Ao tratarem da creche a partir de uma concepção pedagógica, como direito da criança pequena à educação centrada no brincar, criar, imaginar, inventar, com assistência e cuidados, ampliaram-se as possibilidades de atender não só as crianças pequenas, mas também incluíram-se os direitos da mãe e do pai (Teles, 2019, p. 260).

Portanto, a conquista das creches, não apenas como um espaço assistencialista, mas como um lugar de cuidado e de desenvolvimento integral da criança, foi uma importante solidificação dos direitos das mulheres e das crianças, trazido pelo diálogo entre o movimento feminista e os Estudos Sociais da infância. Essa articulação entre os dois movimentos também tem levado a uma maior reflexão sobre as intersecções entre gênero e idade, desafiando estruturas patriarcais e de opressão que esses sujeitos (mulheres e crianças) estão inseridos.

Retomando os acontecimentos da segunda onda, Meyer (2013) e Louro (2003) apontam que os grandes eventos ocorridos nesse período provocaram também reflexões sobre as desigualdades de gênero para além das preocupações políticas e sociais, o que trouxe um maior envolvimento nas produções científicas.

Tornar visível aquela que fora ocultada foi o grande objetivo das estudiosas feministas desses primeiros tempos. A segregação social e política a que as mulheres foram historicamente conduzidas tivera como consequência a sua ampla invisibilidade como sujeito – inclusive da ciência (Louro, 2003, p. 17).

Sob essa ótica, Louro (2003) destaca a importante conquista trazida pela segunda onda, em que a construção teórica sobre mulher passa a emergir nos espaços acadêmicos, dialogando com diversos campos de estudo, sendo possível assim, demonstrar e atestar as variadas condições desiguais em que as mulheres eram subjugadas. Outro marco significativo desta ascensão teórica foram os estudos trazendo as especificidades da mulher, questionando-se, principalmente, os papéis de gênero. Assim, “a segunda onda corresponde, justamente, ao período em que o conceito de gênero foi elaborado, de forma a servir como ferramenta para a teorização de tais questões” (Siqueira, 2015, p. 336-337).

Nessa conjuntura, foi preciso que o movimento feminista evidenciasse que o gênero não estava relacionado, estritamente, às questões biológicas e anatômicas, “[...], mas sim, nos arranjos sociais, na história, nas condições de acesso aos recursos da sociedade, nas formas de representação” (Louro, 2003, p. 22). Dentro dessa perspectiva, influenciada pelo conceito de desconstrução de Jaques Derrida, Joan Scott (1995) sugere que desmontemos o discurso binário, fundamentado nas características biológicas que legitima desigualdades entre homens e mulheres. Para a autora, ao invés de aceitá-lo como natural e real é preciso desconstruí-lo, revertendo sua construção hierárquica.

Nesse cenário, Scott (1995) indica que o gênero é concebido na constituição das relações sociais percebidas nas diferenças entre os sexos, que por sua vez, estão relacionadas às relações de poder. As autoras (Louro, 2003; Scott, 1995) assumem, então, um conceito de gênero posicionado nas teorias pós-estruturalistas, que trazem como crítica a forma cartesiana e

sistemática das ciências desenvolvidas pela humanidade, e destacam que o desafio está em romper com essa rigidez permanente também na representação binária do gênero.

Para tanto, Louro (2003, p. 24) esclarece que é preciso compreender o gênero “como constituinte da identidade dos sujeitos”, sujeitos que possuem identidades plurais, que não são inatas, mas sim produtos das relações sociais, de poder e subjetividade. Dessa forma, as pessoas constroem suas identidades (de gênero, raça, classe etc.) dentro de um contexto social e cultural específico, o que ajuda a tornar essas identidades flexíveis e múltiplas, escapando de categorias rígidas e binárias.

Assim, é possível pensar o gênero como um construto social e cultural que está em constante movimentação e transformação, influenciado pelos diversos discursos que permeiam as sociedades. Com esse entendimento bem estabelecido dentro do movimento feminista, o conceito passa a evoluir para uma perspectiva mais plural, “observa-se que as concepções de gênero diferem não apenas entre as sociedades ou momentos históricos, mas no interior de uma dada sociedade, ao se considerar os diversos grupos (étnicos, religiosos, raciais, de classe) que a constituem” (Louro, 2003, p. 23). A partir desse pensamento, começa-se a questionar a categoria mulher como sendo única e universal, dando início as reformas trazidas pela terceira onda.

A partir da década de 1980, o reconhecimento de que as experiências e os desafios das mulheres não eram uniformes levou o movimento feminista a discutir e se apropriar de diversas realidades enfrentadas por mulheres de diferentes raças, etnias, classes sociais, orientações sexuais, proporcionando uma análise mais aprofundada de outros grupos dentro do próprio movimento feminista, “trata-se de reivindicar a diferença dentro da diferença” (Siqueira, 2015, p. 338). Portanto, tornou-se indispensável a necessidade de articular o gênero com outros marcadores sociais, uma vez que cada uma dessas articulações promove mudanças significativas nas maneiras pelas quais as feminilidades ou masculinidades são vivenciadas e experimentadas por diversos grupos, mesmo dentro de uma mesma comunidade (Meyer, 2013).

Nesse processo, outros grupos de mulheres, principalmente de mulheres negras, começam a ganhar destaque dentro movimento. Esse foi um passo importante, pois como reitera hooks:

Superar a negação de raça ajudou mulheres a encarar a realidade da diferença em todos os níveis. E finalmente construíamos um movimento que não colocava o interesse de classe de mulheres privilegiadas, principalmente brancas, acima dos interesses de todas as outras mulheres (hooks, 2018, p. 71).

Ao requererem a especificidades de suas próprias lutas, as mulheres negras estão refutando a ideia de que as experiências das mulheres são únicas e uniformes, escancarando a diversidade de identidades dentro do movimento. A esse respeito, Teles (2019) sinaliza,

As mulheres não são iguais: são desiguais e diferentes. Desiguais porque ocupam lugares sociais, políticos, econômicos e culturais distintos conforme a raça/etnia, a classe social, a orientação sexual e sua condição geracional. São diferentes porque todos seres humanos são diferentes entre si, temos diferenças individuais o que nos torna seres humanos únicos (Teles, 2019, p. 254).

Nesse momento o pensamento interseccional ganha destaque, o conceito disseminado por Kimberlé Crenshaw (2004) nos ajuda a compreender como diferentes discriminações podem operar simultaneamente em um mesmo corpo, sendo a mulher negra a mais violentada nesse processo. Nesse contexto, pensar de forma interseccional possibilita enxergar e validar as diversas experiências femininas.

De acordo com Akotirene (2020), a interseccionalidade, portanto, torna-se um importante instrumento na luta contra a inseparabilidade do racismo de outras formas de opressão, como as desigualdades de gênero. Para a autora, a ferramenta teórica-metodológica da interseccionalidade “permite às feministas criticidade política a fim de compreenderem a fluidez das identidades subalternas impostas a preconceitos, subordinações de gênero, de classe, e raça e às opressões estruturantes da matriz colonial moderna da qual saem” (Akotirene, 2020, p. 37-38). Dito de outro modo, torna-se essencial compreender a raiz colonial e eurocentrada que atravessa as estruturas sociais e econômicas no Brasil e no mundo, para assim dar a instrumentalidade à abordagem interseccional.

Quijano (2005) nos fornece uma análise das relações sociais fundadas em um padrão mundial de poder constituído com base no capitalismo colonial/moderno e eurocentrado. Para o autor, a definição de raça como classificação social foi o ponto inicial para justificar e perpetuar essa dominação colonial, pois carrega a ideia da superioridade da cultura europeia branca, criando hierarquizações e marginalizando os que não pertencem a raça dominante.

Sob essa perspectiva, Grosfoguel (2023, p. 59) traz o conceito de colonialidade, a partir do racismo como o “princípio organizador ou uma lógica estruturante de todas as configurações sociais e relações de dominação da modernidade”. Para o autor, a colonialidade categoriza tudo e todos/as entre superior e inferior, sendo um conceito articulado muito antes de Quijano, por outros teóricos/as negros/as, no entanto, estudiosos/as que foram categorizados/as como inferiores na lógica colonialista.

É importante ressaltar que esses/as autores/as esclarecem que o racismo não substitui outras marcações sociais, como as de classe e gênero. Na verdade, ele estrutura essas relações de dominação, não sendo possível entendê-las de forma separada. Diante dessa realidade, o pensamento interseccional possibilita que entendamos como diferentes formas de opressão e dominação se conectam e atravessam as experiências individuais dos sujeitos. Assim, o conceito de interseccionalidade assume papel essencial, ganhando ainda mais visibilidade dentro do movimento feminista, principalmente, no desenvolvimento da quarta onda.

Autores/as como Martinez (2021); Matos (2014) e Perez e Ricoldi (2019) afirmam que estamos no curso dessa quarta onda. Martinez (2021, p. 2) aponta que “a emergência de uma nova consciência feminista ligada ao aparecimento e apropriação das mídias digitais é o principal traço da quarta onda feminista”. Logo, o uso da internet tem trazido muitas transformações para o movimento feminista, remodelando as práticas e as formas de militância, bem como a construção e divulgação de diversas vertentes e trazendo possibilidades de trocas entre países, desenvolvendo uma prática transnacional (Perez; Ricoldi, 2019).

Para Fernandes e Santos a quarta onda tem sido

Um movimento horizontal, performático, com ocupações das ruas e das redes digitais, e que converge novas gerações de pensadoras, filósofas e jornalistas, as quais convidam outras mulheres a saírem do lugar de silenciamento histórico para buscar seu lugar de fala, marcado pela interseccionalidade, pelo empoderamento e pela sororidade (Fernandes; Santos, 2020, p. 05).

Ainda de acordo com as autoras, esse ativismo das mulheres nas redes e na internet, conhecido também como ciberfeminismo¹¹, tem construído uma nova dinâmica social que desafia estruturas rígidas e tradicionais do gênero, questionando sua relação com outras formas de opressão. Desse modo, o ciberfeminismo tem sido essencial para pensar e confrontar práticas machistas e misóginas nas redes, ratificando a luta contra a violência e a opressão histórica, colonial e patriarcal, o que fortalece uma abordagem interseccional dentro do movimento (Fernandes; Santos, 2020).

Diante das transições e mudanças nos estudos feministas, fica clara a compreensão do gênero como uma construção social e histórica, refletindo um entendimento de que este está em constantes transformações. Nesse contexto, as reflexões de Teresa de Lauretis (2018, p. 209) adquirem relevância ao afirmar que, “paradoxalmente”, a construção do gênero se realiza também por meio de sua desconstrução. Desse modo, ao elaborarem e reelaborarem concepções

¹¹ Para aprofundar os estudos sobre ciberfeminismo, recomenda-se a leitura de *Manifesto ciborg: ciência, tecnologia e feminismo-socialista no final do século XX* (Haraway, 2019).

sobre o gênero, os estudos feministas entram nessa dinâmica descrita por Lauretis e contribuem para essa (des)construção do gênero.

É importante destacar também o papel da colonialidade na constituição de opressões e discriminações como as de gênero e raça. O que torna essencial a adoção de uma postura que rompa com esse padrão, com essas estruturas que preservam uma hegemonia branca, patriarcal e eurocentrada. Ao se apoiar nessa perspectiva, esta pesquisa busca promover e valorizar as diversas formas de entender e perceber o mundo.

Com isso, entende-se que é preciso colaborar com esse debate e com esse processo de (des)construção do gênero também nas instituições de Educação Infantil. A partir da compreensão da criança como agente social, capaz de reproduzir e de criar novas culturas, as instituições de Educação Infantil podem se tornar espaços potentes na promoção da valorização da diversidade, não só de gênero, mas também de outras marcações pessoais e sociais.

1.3 Gênero, Educação Infantil e suas interfaces

Assim como os Estudos Feministas, os Estudos Sociais da Infância, outra base teórica que sustenta este estudo, propõem uma transgressão epistemológica com os discursos biológicos e naturalizantes, isso porque, entendem a infância como uma categoria na estrutura social (Qvortrup, 2010). Distanciam-se, portanto, de perspectivas modernas que concebem a infância como um devir, como uma preparação para a vida adulta. Para Qvortrup (2010, 2014), essa concepção está substantiada pelas teorias psicológicas do desenvolvimento que, de certo modo, buscavam encaixar a criança em uma categoria universal, na qual estavam em um percurso para alcançar completude humana.

Entretanto, os Estudos Sociais da Infância têm “defendido que a infância seja reconhecida como grupo específico que produz e reproduz a vida social” (Nascimento, 2018, p. 13). Ou seja, as crianças fazem parte do mundo social, sendo influenciadas por ele, ao mesmo tempo em que são capazes de modificá-lo. Portanto, durante a infância, as crianças também estão construindo percepções de si mesmas, de seus corpos, de suas relações com os outros e de seu papel na sociedade e não apenas em uma posição de espera para vir a estabelecer essas relações. Sob essa perspectiva, Ribeiro *et al.* (2015) esclarecem,

A criança passa a ser concebida como ator social e a infância como uma construção sócio-histórica, um componente da cultura, da estrutura social e uma das etapas da vida que necessita de investigação específica, bem com uma variável sociológica que deve ser articulada a outras variáveis, como gênero, raça, etnia, classe social (Ribeiro *et al.*, 2015, p. 33).

Contudo, é importante salientar que as primeiras interações entre a Sociologia e a infância, estabelecidas por Durkheim, compreendem a criança como esses seres frágeis e incompletos que irão se tornar plenos somente após seu desenvolvimento, por meio do processo de socialização (Voltarelli, 2023). Diante dessa questão, o sociólogo americano Corsaro (2011) propõe a noção de “reprodução interpretativa”, pois o conceito de socialização estaria vinculado a essa ideia de preparação para a vida adulta. A reprodução interpretativa sugere então que “[...] as crianças criam e participam de suas próprias e exclusivas culturas de pares quando selecionam ou se apropriam criativamente de informações do mundo adulto para lidar com suas próprias e exclusivas preocupações” (Corsaro, 2011, p. 31). Nessa dinâmica, as crianças não só internalizam a sociedade e a cultura, mas contribuem para a sua transformação.

Na prática, trazendo para o viés do gênero, a reprodução interpretativa pode ser observada nas performances¹² das crianças que transgridem as fronteiras de gênero impostas pela sociedade. Pois, conforme destaca Finco (2015b), ao romperem esses limites, as crianças buscam, de forma natural, outros sentidos e significados para a cultura na qual estão inseridas, criando novas e diversas formas de se relacionarem. Ou seja, as crianças não se limitam ao que é imposto, mas também criam novas possibilidades para aquilo que está posto.

Nessa perspectiva, se assume neste estudo a infância como um fenômeno social, em que a criança é um ser ativo, com habilidades e experiências próprias, que as diferencia do sujeito adulto. Em outras palavras, como destaca Voltarelli (2023), a criança deve ser percebida com um indivíduo singular, inserido em um contexto social e histórico específico, capaz de criar e reinterpretar experiências, portanto, agentes de transformação social. Nesse sentido, Nascimento (2020) reforça que, “como sujeitos sociais, elas são capazes de produzir mudanças nos sistemas nos quais estão inseridas, ou seja, as forças políticas, sociais e econômicas influenciam suas vidas ao mesmo tempo em que as crianças influenciam o cenário social, político e cultural” (Nascimento, 2020, local 718).

No entanto, ainda conforme Nascimento (2018), é preciso estarmos atentos às relações geracionais de poder estabelecidas, pois, muitas vezes, essas relações inviabilizam as crianças como atores sociais capazes de agir em sociedade, resultando na voz do adulto como a predominante. Essa invisibilidade é amparada na ideia do “paternalismo”, que compreende as crianças como incapazes de atuar com maturidade e, por isso, precisam de proteção e controle,

¹² Em problemas de gênero (2022), Butler argumenta que o gênero não é algo fixo ou inerente ao sujeito, mas sim performativo, como algo que fazemos, como uma expressão que é construída por meio de práticas cotidianas e que possuem papel importante na constituição das nossas identidades. Essas performances de gênero moldam e constituem a forma como percebemos e como somos percebidos pelos outros (Butler, 2022).

o que corrompe a ideia da proteção como direito (Nascimento, 2018; Qvortrup, 2014; Sarmento; Pinto, 1997).

Portanto, essas relações geracionais podem operar em uma dinâmica desigual de poder, onde os adultos exercem autoridade e controle sobre as crianças, muitas vezes sem levar em conta suas perspectivas e necessidades, sustentados numa ideia enviesada de proteção. Nesse contexto, podemos compreender a escola como um lugar que abriga essa e outras formas de poder, pois, conforme aponta Foucault (2022, p. 101), as relações de poder estão inscritas em todos os lugares, sendo o poder compreendido como “uma situação estratégica complexa numa sociedade determinada”.

Acerca dessa lógica, Louro (2003, p. 85) afirma que a escola, em suas relações de poder, “fabrica sujeitos, produz identidades étnicas, de gênero, de classe”, por meio de relações desiguais estabelecidas nesse campo. Para a autora, a escola delimita os sujeitos e o lugar de cada um, retirando da criança sua capacidade e seu papel como agente social. Diante disso, é importante repensar as formas em que essas relações são estabelecidas nos espaços de Educação Infantil.

Nesse sentido, reconhecer as crianças como sujeitos sociais implica refletir, também, sobre uma concepção de Educação Infantil que compreenda a totalidade desses sujeitos e que transcenda com essas relações de poder e controle. Ao longo das últimas décadas, muitas transformações ocorreram na trajetória da Educação Infantil. No Brasil, hoje, temos essa etapa garantida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), aprovada no ano de 1996. Em seu artigo 29, a LDB traz a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (Brasil, 1996).

Com a aprovação da LDB, foi possível a criação de vários outros documentos importantes para a Educação Infantil, entre eles, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) criada em 1999 e revisada em 2009 e, mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) aprovada em 2017. Aqui, é conveniente destacar a relevância das DCNEI para o reconhecimento da Educação Infantil, visto que esse documento enfatiza as particularidades dessa etapa, pois, além de reconhecer a criança como um ser histórico e social, destaca questões como a centralidade da criança no processo educativo e a inseparabilidade entre o cuidar e educar, bem como o eixo norteador da proposta pedagógica: interação e brincadeira (Brasil, 2009).

Além desses documentos, em 2024 foi aprovada a resolução CNE/CEB nº 1, de 17 de outubro de 2024 que institui as Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil. Tal normativa, além de fortalecer o entendimento de criança como sujeito histórico e social, também traz orientações importantes para a promoção de uma educação que reconheça e respeite as múltiplas identidades das famílias, das crianças e dos/as profissionais das instituições de Educação Infantil. Essas diretrizes asseguram que as questões de gênero somadas a outras questões sociais, como raça e classe, sejam abordadas de forma crítica, reflexiva e sem estereótipos.

No entanto, Kramer (2020) nos aponta que, apesar de todo esse entendimento sobre criança e Educação Infantil e dos importantes avanços nas legislações, não houve grandes mudanças na prática. Para a estudiosa, “muitas práticas continuaram sendo preconceituosas e de treinamento [...]. Estou me referindo a preconceitos, sim, de classe social, preconceitos religiosos, preconceito racial, preconceitos de gênero, de orientação sexual, todo esse discurso, contrário ao debate e às práticas democráticas” (Kramer, 2020, p. 780).

Nesse cenário, percebemos, então, o quanto é urgente entender como são concebidas/abordadas as questões de gênero, numa perspectiva interseccional no contexto da Educação Infantil. Para tanto, é preciso refletir também a prática e a formação docente. Finco (2003) aponta que é fundamental que o/a professor/a da Educação Infantil entenda a pluralidade de realidades que constitui sua sala, com diferenças de classe, gênero e raça, que se cruzam, sendo necessária, assim, uma postura dialógica com as crianças e uma ação reflexiva. Nesse sentido, esta pesquisa toma para análise o espaço da coordenação pedagógica nas instituições de Educação Infantil, entendendo-o como importante instrumento de empoderamento teórico e prático sobre a temática para os/as docentes.

1.4 Coordenação Pedagógica, um espaço dialógico e formador

No Contexto da Educação Infantil, a coordenação pedagógica pode ser um espaço potente para a concretização dos direitos das crianças. Desse modo, este estudo procura refletir a importância desse espaço como um lugar dialógico e formador e que considere as questões de gênero debate importante e necessário dentro do ambiente escolar. Retomando as ideias de Lauretis (2018) sobre o processo concomitante da construção e desconstrução do gênero, podemos pensar a coordenação pedagógica como um lugar de (des)construção e transformação de saberes docentes, pois de acordo com Orsolon (2011):

A escola, espaço originário da atuação dos educadores, mantém uma relação dialética com a sociedade: ao mesmo tempo em que reproduz, ela transforma a sociedade e a cultura. Os movimentos de reprodução e transformação são simultâneos. As práticas dos educadores, que ocorrem na escola, também se apresentam dialéticas, complexas. Desvelar e explicitar as contradições subjacentes a essas práticas são alguns dos objetivos dos coordenadores, quando planejado na direção da transformação (Orsolon, 2011, p. 18).

Nesse sentido, assumir a coordenação pedagógica como importante espaço de discussão e debate, em que a prática docente esteja em constante reflexão, é operar essa dialética apontada por Orsolon (2011). Nesse percurso reside a formação continuada, onde o coordenador assume o papel de formador e impulsionador de mudanças (Orsolon, 2011), pois, como questiona Kramer (2013, p. 311), “a que se destina um processo de formação a não ser a mudança, ao deslocamento da visão que temos no que se refere a determinada ação, interação, situação, evento, conceito ou contexto?”.

Contudo, mudar um pensamento, uma prática, não é algo simples, trivial, que dependa somente do indivíduo, mas sim, um processo complexo e dialógico. Kramer (2013, p. 325), amparada pelas contribuições de Buber e Bakhtin, compreende que a formação “pode e deve constituir-se como espaço de encontro, no qual esteja presente o diálogo”. Nesse sentido, o papel do outro ganha destaque nesse processo, pois é na troca e na consideração com o outro que o indivíduo se constitui e se transforma. Compreender a formação a partir dessa perspectiva é entender a polifonia de vozes, sujeitos, lugares, contextos em que pertencemos, é superar “relações coisificadas” nas quais, muitas vezes, os sujeitos são invisibilizados (Kramer, 2013, P. 328).

Para refletir um pouco mais sobre essa concepção de formação apontada por Kramer (2013), a atrelamos às contribuições de Oliveira-Formosinho (2016) que sugere a formação em contexto como possibilidade de atender às especificidades dessa formação dialógica e situada. De acordo com a autora, a formação em contexto tem seu ponto de partida na “desconstrução do modo tradicional de fazer pedagogia da infância” (Oliveira-Formosinho, 2016, p. 88), com o objetivo de entender aquilo que se pretende rejeitar para, então, construir entendimentos plurais e diversos.

Ao recusar um modo tradicional e escolarizado, a formação em contexto compreende os sujeitos envolvidos (crianças e adultos) como partícipes de todo o processo, reconhecendo-os como seres de direito e agência. Dessa forma, a formação em contexto é uma ação situada e dialógica orientada para a *praxis* (Oliveira-Formosinho, 2016). Logo,

A formação em contexto dispõe, portanto de referenciais pedagógicos para pensar os caminhos e percorrer a transformação da prática de ensino-aprendizagem, em sala de

atividades. A formação em contexto assume que os processos de desenvolvimento profissional que visa são de natureza praxiológica, isto é, visam transformar o cotidiano pedagógico, os modos de ensinar e aprender, os modos de relacionamento pessoal e interpessoal, os modos de avaliação (Oliveira-Formosinho, 2016, p. 95).

Acerca dessa lógica, a coordenação pedagógica pode ser um dos espaços para materializar essa formação em contexto, pois o processo dialógico *in loco* que pode ocorrer tende a ser gerador de importantes mudanças e transformações nas práticas pedagógicas. Assim, Almeida (2010, p. 44) destaca que, “para que a formação seja transformadora em conhecimentos, sentimentos e ações, é preciso que a proposta de formação tenha referência na atividade cotidiana do professor, que faça sentido para ele”. Corroborando com essa ideia, Alcântara (2020, p. 75) afirma ser “fundamental estar *in loco*, mexer com as narrativas constituintes dos sujeitos, ter alguém perto para ajudar nas decisões, com e para as crianças”.

Barroso e Santos (2022) apontam que esse processo deve colaborar também para a construção de um panorama que compreenda as especificidades da Educação Infantil. Assim, esse ambiente formador dentro da escola deve assegurar a escuta em relação às crianças, tornando-as principal guia da atividade docente. Isso implica uma postura ativa de ouvir e entender as necessidades e especificidades de cada uma, compreendendo que cada criança é única, com interesses, contextos e culturas diferentes, por mais que façam parte de um coletivo social (Bruno; Abreu; Monção, 2015).

Nessa perspectiva, é necessário que as instituições de Educação Infantil estejam atentas para provocar reflexões, no sentido de promover práticas que não sejam discriminatórias, que (re)conheçam a pluralidade de identidades e histórias que atravessam a sociedade. Essas reflexões podem ter início na coordenação pedagógica, posicionando-a em um lugar dialógico e formador. Sob o viés do gênero, Lugones (2019) destaca que é preciso envolver-se, é preciso adotarmos uma prática ativa conectada com a vida real e cotidiana.

Decolonizar os gêneros é necessariamente uma práxis. Trata-se de transformar uma crítica de opressão de gênero – racializada, colonial, capitalista e heterossexista - em uma mudança viva na sociedade; colocar o teórico no meio das pessoas em um entendimento histórico, humano, subjetivo/intersubjetivo da relação oprimir/resistir na intersecção de sistemas complexos de opressão. Em grande medida, essa práxis tem que estar de acordo com as subjetividades e intersubjetividades que constroem e são construídas pela “situação” e precisa incluir um “aprender” sobre os povos (Lugones, 2019, p. 363).

Dessa forma, um caminho possível para desconstruir estereótipos e preconceitos herdados de uma cultura opressiva de colonização como a nossa, pode ser problematizar as questões de gênero desde a Educação Infantil. A partir da coordenação pedagógica, essa discussão pode ser orientada para essa práxis descrita por Lugones (2019), que envolve trazer

as ideias e conceitos teóricos para o ambiente prático, permitindo que sejam pensados e discutidos no contexto real da vida desses sujeitos.

2 A TRIÁDE OBSERVADA E CONTEXTUALIZADA: ORGANIZAÇÃO E ENTRADA NO CAMPO

Ao adotar uma perspectiva ancorada nos Estudos Sociais da Infância, esta pesquisa, como já esclarecido, compreende as crianças como sujeitos sociais e possuidoras de direitos. Assim, embora não se tenha pesquisado diretamente com as crianças, buscou-se transcender a simples análise de práticas pedagógicas isoladas ou descontextualizadas. Voltou-se, portanto, o olhar para uma compreensão sensível das complexidades que permeiam a prática docente. Ao se investigar o debate de gênero na coordenação pedagógica, entende-se que a formação *in loco* dos/as profissionais de Educação Infantil pode fortalecer uma prática segura e consciente, no sentido de amparar e assegurar os direitos e interesses das crianças.

Sob essa ótica, este capítulo tem o objetivo de descrever o percurso metodológico da pesquisa, bem como relatar o processo de escolha do campo, detalhar o contexto, os sujeitos e os instrumentos utilizados para alcançar os objetivos propostos. Aqui, cabe retomar o objetivo principal deste estudo que é, compreender como as questões de gênero são concebidas e abordadas na coordenação pedagógica de um jardim de infância.

Diante desse objetivo, entende-se que uma abordagem qualitativa é a que melhor abarca a totalidade da pesquisa, pois, conforme descrito por Creswell (2014, p. 52), “conduzimos uma pesquisa qualitativa porque queremos compreender os contextos ou ambientes em que os participantes de um estudo abordam um problema ou questão”. Além disso, os métodos qualitativos consideram a subjetividade do pesquisador e dos pesquisados como parte importante do processo, assim, as reflexões e impressões desses sujeitos tornam-se dados significativos da pesquisa (Flick, 2009).

Nesse sentido, a metodologia escolhida, da investigação praxeológica, possibilita não só compreender o objeto pesquisado dentro da sua realidade, mas também fornece instrumentos para uma possível transformação desses contextos e para a melhoria dos processos educacionais (Formosinho, 2016).

Convém destacar que esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) do Instituto de Ciências humanas e sociais da Universidade de Brasília (UnB), sob o parecer número 6.598.682. O parecer completo encontra-se nos anexos deste trabalho.

2.1 A metodologia adotada: uma investigação para a transformação

Alinhado às contribuições da investigação praxeológica (Formosinho, 2016), o caminho percorrido inscreve-se nos seguintes patamares: “agir e investigar a ação para transformar; formar na ação transformando-a; investigar a transformação para construir o conhecimento praxeológico da transformação” (Oliveira-Formosinho, 2008, 2016 *apud* Formosinho, 2016, p. 28). Para tanto, Formosinho (2016) descreve que uma investigação dentro de uma perspectiva positivista não consegue compreender a totalidade de uma realidade social e, portanto, não alcança os patamares de uma investigação praxeológica. Sendo assim, é insuficiente para o estudo do contexto educacional e, conseqüentemente, para a sua transformação. O autor sugere, então, que exploremos a complexidade do contexto pesquisado, com suas ricas interações, atores e processos.

Nesse sentido, Formosinho (2016) salienta alguns aspectos que devem ser considerados em uma investigação praxeológica. O primeiro, é assumir a complexidade das experiências das crianças e dos professores/as, ou seja, é preciso respeitar a multiplicidade das identidades da pessoa humana. Para tanto, o autor destaca que a proximidade crítica e reflexiva do investigador/a com o campo também é um critério importante; além disso, a investigação praxeológica deve reconhecer que a ação humana é contextual e situada culturalmente, e que não pode ser completamente previsível (Formosinho, 2016).

Dentro dessa perspectiva que visa “formar para transformar através da investigação da transformação” (Formosinho, 2016, p. 29), a figura do/a investigador/a assume também o importante papel de formador/a. Araújo e Oliveira-Formosinho (2016) destacam a responsabilidade atribuída a essa função, que deve se afastar de uma lógica transmissiva e tradicional e pôr em evidência as diferentes vozes que fazem parte do processo. Coadunando com esse pensamento, Mouro, Coutinho e Barbosa (2017, p. 39) apontam que a figura do formador/avaliador é essencial para incluir “diferentes pontos de vista de modo que o confronto permita o descentramento e a tomada de consciência para que haja uma ação intencional em prol da melhoria da qualidade da educação oferecida às crianças”.

Dessa forma, para dar conta do desafio que sugere a investigação praxeológica, assumiu-se o papel de investigadora/formadora, sustentado no conceito da formação em contexto, indicado por Oliveira-Formosinho (2016, 2018), cuja essência está em uma formação situada nas experiências dos/as professores/as, que, por sua vez, são os agentes de transformação da práxis. Portanto,

O cotidiano educativo que a formação em contexto visa recriar implica uma aprendizagem profissional em companhia que permite a transformação da práxis, pois a práxis é o lócus da pedagogia e o cotidiano vivencial, relacional e interativo, o seu desenrolar espaço temporal (Oliveira-Formosinho; Formosinho, 2018, p. 21).

Por fim, Formosinho (2016) sugere que o procedimento de análise dos dados da investigação praxeológica deve estar pautado em uma descrição minuciosa do contexto, pois esse processo facilita a construção do conhecimento e da troca com outras realidades. Além disso, o autor destaca como técnica de pesquisa para o tratamento dos dados a análise de conteúdo descrita por Bardin (2011). Para o autor, as categorias que emergem dessa técnica “são de grande importância no âmbito da pesquisa praxeológica que parte do reconhecimento da agência dos atores envolvidos e da natureza interativa dos processos transformativos” (Formosinho, 2016, p.32). Diante do exposto, cabe salientar que uma investigação praxeológica:

Requer rigor documental, rigor analítico e interpretativo e uma atitude ética de partilha do poder das vozes na recolha de informações, na análise e interpretação dessa informação e na narrativa que apresenta a transformação dos contextos, processos e resultados (Formosinho, 2016, p. 31).

Nesse sentido, o desafio posto pela pesquisa praxeológica, e que este estudo tenta superar, reside na necessidade de ir além da mera coleta de dados. Com isso, distancia-se de um modelo de pesquisa positivista e aproxima-se de um modelo mais participativo e inclusivo, que considera as singularidades e experiências de todos/as os/as envolvidos/as, com o propósito de mudança e transformação. Ao associar esse desafio ao objetivo desta pesquisa, buscou-se salientar a importância da transformação da prática docente de maneira a respeitar os interesses e direitos das crianças.

2.2 Uma rede para atendimento à criança na primeira etapa: instituições de Educação Infantil e a Coordenação Pedagógica no DF

O Distrito Federal está organizado em 35 (trinta e cinco) Regiões Administrativas (RA)¹³, as quais delimitam fisicamente a extensão territorial do DF e, cada uma possui um/a administrador/a, indicado/a pelo Governo do Distrito Federal (GDF). Essa organização serve

¹³ São elas: I Plano Piloto, II Gama, III Taguatinga, IV Brazlândia, V Sobradinho, VI Planaltina, VII Paranoá, VIII Núcleo Bandeirante, IX Ceilândia, X Guará, XI, Cruzeiro, XII Samambaia, XIII Santa Maria, XIV São Sebastião, XV Recanto das Emas, XVI Lago Sul, XVII Riacho Fundo, XVIII Lago Norte, XIX Candangolândia, XX Águas Claras, XXI Riacho Fundo 2, XXII Sudoeste/Octogonal, XXIII Varjão, XXIV Park Way, XXV Estrutural (SCIA), XXVI Sobradinho II, XXVII Jardim Botânico, XXVIII Itapoã, XXIX SIA, XXX Vicente Pires, XXXI Fercal, XXXII Sol Nascente e Pôr do Sol, XXXIII Arniqueira, XXXIV Arapoanga e XXXV Água Quente (Distrito Federal, 2024).

de base para a descentralização e coordenação dos serviços públicos. Na Figura 1, podemos observar a divisão por RA no DF.

Figura 1 – Mapa com as regiões administrativas do DF



Fonte: Wikipédia, 2024.

Assim como o Distrito Federal, a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) também possui uma organização de modo descentralizado, na qual cada Coordenação Regional de Ensino (CRE) reflete, nas localidades onde atuam, o modelo administrativo da sede. No total, são 14 CRE e algumas abarcam mais de uma Região Administrativa. É conveniente esclarecer que a SEEDF é responsável por todas as etapas da educação básica, pois o Distrito Federal acumula as funções de município e estado. Nesse contexto, o Distrito Federal possui, em 2024, mais de 1000 escolas, organizadas na estrutura a seguir:

Quadro 1 - Organização das escolas públicas do Distrito Federal

Nomenclatura	Atendimento	Quantitativo de escolas
Jardim de Infância (JI)	1º e 2º Períodos	28
Centro de Educação Infantil (CEI)	1º, 2º Períodos e creche	47
Centro de Atenção Integral à Criança (CAIC)	1º, 2º Períodos e Anos Iniciais do Ensino Fundamental	75
Escola Parque (EP)	Atividades de Contraturno para os Anos Iniciais	08

Escola Classe (EC)	Anos Iniciais do Ensino Fundamental	307
Centro de Ensino Fundamental (CEF)	Anos Iniciais e/ou Anos Finais do Ensino Fundamental	315
Centro Educacional (CED)	Ensino Fundamental e Ensino Médio	104
Centro de Ensino Médio (CEM)	Ensino Médio	62
Centro de Ensino Especial (CEE)	Educação Especial	42
Centro de Educação Infantil da Primeira Infância (CEPI) ¹⁴	Creche	125

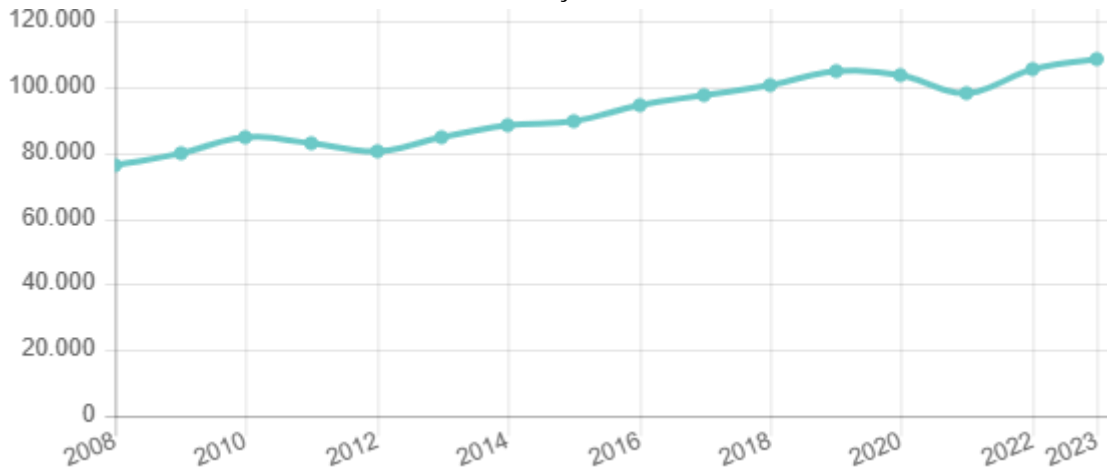
Fonte: SEEDF (2024), organizado pela autora (2024)

Conforme podemos observar no Quadro 1, a SEEDF possui uma organização de modo a destinar espaços distintos no atendimento às etapas da Educação Básica. No entanto, na prática, se observa que nem sempre essa organização é considerada. De acordo com Pinto, Müller e Anjos (2018, p. 8), “o sistema educacional do DF enfrentou, desde o início, uma batalha entre o ideal planejado e as necessidades que se apresentavam diante do vertiginoso crescimento populacional”. Esse aumento populacional, alinhado também a outros fatores, como a obrigatoriedade de matrícula aos 4 anos de idade, dificultam que o atendimento à Educação Infantil aconteça somente nas instituições pensadas para essa etapa. Como podemos observar no gráfico a seguir, a Educação Infantil no DF apresentou uma progressão no número de matrículas desde 2013, decaindo apenas em 2020 e 2021, anos atípicos, pois vivia-se o ápice da pandemia de COVID-19¹⁵.

¹⁴ A secretaria de Educação do DF tem convênio com entidades sociais e filantrópicas que atendem a maioria das crianças de creche da rede, essas entidades são reconhecidas como CEPI.

¹⁵ A pandemia de COVID-19, foi declarada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) em 11 de março de 2020. Caracterizada por uma rápida disseminação global, a doença apresentou desafios significativos para a saúde pública, exigindo a implementação de diversas medidas preventivas para conter sua propagação. (OMS, 2020). O fechamento das escolas de forma presencial tornou-se uma medida importante diante da necessidade de reduzir a transmissão do vírus e proteger a saúde da população.

Gráfico 1 - Matrículas na Educação Infantil no Distrito Federal



Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2024).

Com a carência de novos espaços e o crescimento no número de matrículas, tem se intensificado o atendimento à Educação Infantil em instituições maiores, destinadas a outras etapas, como EC, CEF e CED, muitas vezes sem as especificidades e singularidades que permeiam essa etapa. Diante dessa realidade, escolheu-se como recorte espacial os Jardins de Infância, uma vez que essas instituições atendem, exclusivamente, as crianças que estão dentro da obrigatoriedade da oferta de Educação Infantil pelo Estado. No espaço do Jardim, o foco deste estudo acontece no universo da coordenação pedagógica.

2.2.1 A coordenação pedagógica no Distrito Federal: historicidade apresentada, função indicada

A publicação da Lei nº 66, de 18 de dezembro de 1989 (Distrito Federal, 1989), foi um marco importante na organização do magistério público do Distrito Federal, estabelecendo cargos e empregos para os/as profissionais da educação. Essa lei, incluía também o percentual mínimo de 20% da carga horária do/a professor/a destinado às atividades de coordenação pedagógica. Ao longo do tempo, essa carga horária específica para atividades de coordenação pedagógica foi gradualmente ampliada para os/as professores/as (Santos, 2023).

Em meados dos anos 90, a jornada ampliada, carga horária estendida dos/as professores/as destinada à coordenação, começa a ser estabelecida nas escolas da rede. Até então, os/as docentes atuavam em duas turmas, muitas vezes em escolas diferentes, totalizando 32 horas de regência e 8 horas de coordenação pedagógica (Santos, 2023).

A efetivação da jornada ampliada, conforme apontam Medeiros (2017) e Oliveira (2019), se deu a partir de muita luta e reivindicações da categoria, o que permitiu ao Governo

do Distrito Federal (GDF) em 1995, representado pelo governador Cristovam Buarque, apresentar a proposta “Escola Candanga”¹⁶. Essa proposta buscava criar um ambiente educacional que refletisse essa perspectiva de implementar a jornada ampliada para os/as professores/as, oferecendo 25 horas de regência de classe e 15 horas de coordenação pedagógica— inicialmente apenas em algumas unidades escolares. Assim, no ano de 1996, com a Instrução Normativa nº 546 de 10 de janeiro, foram aprovadas as normas de coordenação pedagógica constantes no documento “Escola Candanga” (Distrito Federal, 1996, p. 412).

Segundo Carneiro (2004, p. 69) “a concepção de Escola Candanga teve como princípios norteadores a democracia, a cidadania, a cultura e o trabalho preconizando a mudança de atitudes e hábitos no fazer pedagógico da comunidade escolar”. À vista disso, o projeto reestruturou a coordenação pedagógica nas escolas, incentivando a formação continuada dos/as professores/as, com base em uma gestão democrática.

A proposta inicial da Escola Candanga acabou se tornando pioneira no Distrito Federal ao estabelecer um número significativo de horas de trabalho docente para organização pedagógica e formação continuada (Oliveira, 2019). Dessa forma, em 1999 foi publicado a Instrução Normativa nº 725, estendendo a jornada ampliada a todas as escolas públicas do Distrito Federal. Nesse momento também já estava assegurada a função do coordenador pedagógico em nível local, intermediário e central (Distrito Federal, 1999).

Assim, temos até os dias de hoje a jornada ampliada, destinando-se 25 horas de regência de classe e 15 horas de coordenação pedagógica nas instituições de ensino do DF. Conforme a Portaria nº 1.273, de 13 de dezembro de 2023, os horários de coordenação devem seguir as orientações a seguir:

Art. 43. [...]a coordenação pedagógica dar-se-á no turno contrário ao de regência, totalizando 15 horas semanais, devendo atender ao disposto abaixo: I - quartas-feiras destinadas à coordenação coletiva, presencialmente, na UE/UEE/ENE; II - terças e quintas-feiras destinadas à coordenação pedagógica individual, presencialmente, na UE/UEE/ENE ou, em 1 desses dias, à formação continuada; III - segundas e sextas-feiras destinadas à coordenação pedagógica individual, podendo ser realizada fora do ambiente escolar (Distrito Federal, 2023, p. 4).

Nesse sentido, a coordenação coletiva geralmente é utilizada pelos/as gestores/as para tratar de assuntos administrativos e pedagógicos de âmbito geral, além de momentos formativos. Já as coordenações individuais são utilizadas, como o próprio nome diz, para o

¹⁶ Foi uma iniciativa educacional fundamentada no Plano Quadrienal de Educação do Distrito Federal, um projeto pedagógico para o período de 1995 a 1998. Essa iniciativa tinha como proposta um currículo baseado na concepção de um ser humano ativo, cujo pensamento é construído em um ambiente histórico e social (Santos, 2023).

planejamento individual do/a professor/a e/ou para o planejamento por pares, podendo também ser aproveitada para a realização de cursos de formação continuada oferecidos, principalmente, pela Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação (EAPE)¹⁷.

Cabe aqui ressaltar o importante papel exercido pela EAPE na formação continuada dos/das profissionais da SEEDF e sua interação direta com a coordenação pedagógica. Conforme a portaria nº 30, de 15 de janeiro de 2024, é de competência dessa Subsecretaria regulamentar e promover a “formação continuada, com vistas ao aperfeiçoamento constante do trabalho técnico-pedagógico dos profissionais de educação”, além de conduzir pesquisas, com o objetivo de desenvolver permanentemente a aprendizagem dos/as estudantes.

No entanto, torna-se conveniente demarcar um cenário nacional em que o apagamento de espaços voltado para debates críticos e reflexivos, como a EAPE, tem ganhado força por meio de estratégias políticas de escassez de recursos estruturais e financeiros, bem como o resgate de uma visão neoliberal. Conforme aponta Freitas (2018), o Estado tem se tornado esse espaço de crescente disputa por forças de orientação liberal-conservadora, que operam em favor da terceirização das escolas públicas para empresas privadas. Ainda de acordo com o autor “o objetivo final deste movimento é a retirada da educação do âmbito do “direito social” e sua inserção como “serviço” no interior do livre mercado, coerentemente com sua concepção de sociedade e de Estado” (Freitas, 2018, p. 42).

Diante desse contexto, e com base na experiência da pesquisadora na SEEDF, observa-se a possibilidade de que o processo de sucateamento da educação pública como direito social também esteja ocorrendo em políticas voltadas para a EAPE. No entanto, essa é uma percepção que demanda pesquisas específicas, com análises de documentos, legislações, estudos da destinação de verbas e relatos de profissionais que atuam na instituição. A partir disso, pode ser mais fácil compreender a extensão dessa realidade e as consequências na formação continuada de professores/as da SEEDF.

Apesar desse possível cenário, a EAPE também é marcada como um lugar de luta e resistência e oferta semestralmente cursos e formações, nos dias e horários da coordenação pedagógica individual destinados aos/às professores/as da rede. No período de realização desta pesquisa, 1º semestre de 2024, a subsecretaria ofereceu 69 cursos presenciais relacionados à

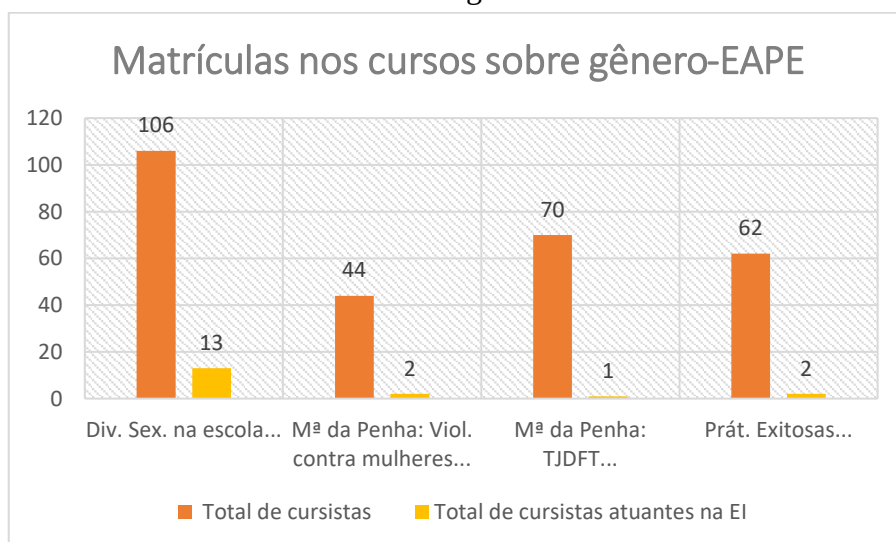
¹⁷ “Unidade orgânica de comando e supervisão, diretamente subordinada ao Gabinete da Secretaria de Estado de Educação Distrito Federal, compete definir, propor, elaborar, coordenar, implantar e implementar políticas e diretrizes específicas de formação continuada, de letramento científico, e de pesquisa, em consonância com as necessidades da Rede Pública de Ensino e dos demais setores da Secretaria” (SEEDF, 2024). Disponível em <https://www.educacao.df.gov.br/subsecretaria-de-formacao-continuada-dos-profissionais-da-educacao/> Acesso em: 21 jan. 2024.

Educação Básica. Além desses, desenvolve anualmente o projeto “EAPE vai à escola”, onde um/uma formador/a vai até a instituição e realiza uma ação formativa demandada pela escola. Esse momento também acontece nos dias de coordenação, sendo preciso apenas que a equipe gestora solicite a ação via Sistema Eletrônico de Informação (SEI).

Dos 69 cursos oferecidos no 1º semestre de 2024, 04 estão relacionados à temática de gênero, a saber: Diversidade sexual na escola: currículo em movimento e outras normativas; Maria da Penha vai à escola: violência contra mulheres; Maria da Penha vai à escola: abordagem técnica de violência sexual (com parceria do Tribunal de Justiça do Distrito Federal – TJDF); e Práticas exitosas de enfrentamento às violências contra meninas e mulheres. Apesar dos cursos não associarem diretamente a temática com a Educação Infantil, percebe-se, com essa oferta, uma preocupação da SEEDF em refletir sobre a violência de gênero dentro de suas instituições.

No entanto, como se pode observar no gráfico a seguir, a procura dos/as profissionais de Educação Infantil por esses cursos é bastante reduzida, considerando-se o quantitativo desses/as professores/as dentro da rede.

Gráfico 2 - Matrículas nos cursos sobre gênero no 1º semestre de 2024 - EAPE



Fonte: Gerência de pesquisa, avaliação e formação continuada para gestão, carreira assistência, orientação educacional e eixos transversais – GOET/EAPE, elaborado pela autora (2024).

De acordo com a SEEDF, a rede possui 21.068 professores/as ativos em março de 2024. Desse total, apenas 282 profissionais se matricularam nos percursos formativos sobre gênero no primeiro semestre de 2024, ou seja, somente 1,34% dos/as docentes. Esse dado fica ainda mais alarmante com o recorte de profissionais que atuam na Educação Infantil, pois, desses,

apenas 18 professores/as se matricularam nesses cursos, o que corresponde a aproximadamente 6,4% dos/as matriculados/as. Portanto, se trata de uma participação significativamente inferior à da composição de professores de Educação Infantil, dentro do universo total de professores da rede – conforme os dados do Censo escolar de 2022, cerca de 8,67% dos/as docentes do DF estão na Educação Infantil, assim era de se esperar (ou, pelo menos, seria desejável) que a composição de matriculados/as, da Educação Infantil, nos cursos de gênero, atingisse um percentual maior.

Dito de outra forma, essa menor porcentagem de professores/as da Educação Infantil, nesses cursos, que a composição desses/as professores/as, no universo da rede, sugere que os/as professores/as da Educação Infantil se interessam menos por esse tipo de temática. Esse sentimento pode ser um reflexo do entendimento do senso comum de que discussões de gênero não são apropriadas para essa etapa da educação básica. Essas informações fortalecem a necessidade de levar a temática de gênero para dentro da escola, como parte de uma ação não só do/a professor/a, mas também como parte de uma atuação institucional.

A gestão da escola articulada com a coordenação pedagógica pode promover esse debate a nível organizacional. Conforme aponta Orsolon (2011, p. 21) “quando os professores percebem movimentos da organização/gestão escolar direcionados para a mudança de determinado aspecto de sua prática, essa situação pode se constituir num fator sensibilizador para sua mudança”. Por meio de uma gestão participativa e democrática, o debate de gênero dentro das instituições permite um olhar crítico diante de práticas discriminatórias, no sentido de transformá-las. Essa atuação pode impulsionar também a procura pelos cursos oferecidos pela própria SEEDF.

A EAPE também ofertou o curso Coordenação Pedagógica: competências específicas e habilidades da dimensão da prática profissional. Essa oferta se torna uma oportunidade significativa para aqueles/as que exercem a função de coordenador/a pedagógico/a nas escolas da rede, visto que na SEEDF não há um concurso específico para essa função, sendo esses/as eleitos/as entre os membros do corpo docente para o período de um ano. Ou seja, esse curso preenche uma importante lacuna, pois não há uma formação própria/obrigatória para aqueles/as que assumem essa função, a qual demanda saberes específicos, tão necessários na constituição da identidade desse/a profissional.

Além disso, muitas outras ações e legislações foram essenciais para a implementação e valorização do coordenador e da coordenação pedagógica no DF. A publicação em 2015 do próprio Regimento Interno da SEEDF e, posteriormente, sua versão revisada em 2019, estabeleceu diretrizes para o trabalho do/a coordenador/a pedagógico/a. O regimento, em seu

artigo 119, orienta que a coordenação pedagógica deve ser um espaço-tempo de reflexão sobre os processos pedagógicos de ensino/aprendizagem e de formação continuada. Já na redação do artigo 120, o regimento interno da SEEDF apresenta várias atribuições necessárias ao coordenador pedagógico. Entre elas, destaca-se o inciso a seguir:

VI- Estimular, orientar e acompanhar o trabalho docente na implementação do Currículo da Educação Básica e das Orientações Pedagógicas da SEEDF, por meio de pesquisas, de estudos individuais e em equipe, e de oficinas pedagógicas locais, assegurando a Coordenação Pedagógica como espaço de formação continuada. (SEEDF, 2019, p. 57).

Ao enfatizar a coordenação pedagógica como um lugar de formação continuada, a SEEDF reconhece a importância desse espaço para a promoção da qualidade do ensino no Distrito Federal. No entanto, para cumprir essas atribuições, a coordenação pedagógica, por meio dos/as diferentes agentes que a compõe (professores/as, gestores/as, coordenadores/as e crianças), deve se apropriar de variadas estratégias para solidificar, de fato, esse espaço como local de formação.

Outro documento importante que destaca a coordenação pedagógica como ferramenta essencial no trabalho da escola é o caderno intitulado “Orientação Pedagógica: projeto político pedagógico e coordenação pedagógica nas escolas”. O documento tem como objetivo contribuir para que o projeto político pedagógico (PPP) das escolas seja construído coletivamente e enfatiza o papel primordial da coordenação pedagógica nessa construção (SEEDF, 2014). O referido documento também traz orientações pertinentes sobre a atuação do coordenador pedagógico, que deve estar aberto a uma escuta sensível do grupo, para identificar demandas e recomendar novos estudos e práticas (SEEDF, 2014).

Acrescenta-se a essas legislações, o Currículo em Movimento do DF (2018) que destaca o papel fundamental da coordenação para uma real efetivação de sua proposta. Assim, o documento aponta que,

A expectativa é de que os espaços democráticos de formação e participação da escola favoreçam a implementação deste Currículo, a tomada de decisões coletivas em seu interior e decisões individuais, em situações específicas, como as vivenciadas pelos(as) professores(as) e estudantes em sala de aula. Que favoreçam a reflexão em torno das questões: **Para que ensinar? O que ensinar? Como ensinar? O que e como avaliar?** (SEEDF, 2018, p. 19).

Nesse sentido, a coordenação pedagógica deve ser esse espaço democrático e formador, onde as questões de gênero também devem ser debatidas, pois, como o próprio documento ressalta, o cotidiano da educação é cruzado por uma pluralidade de contextos e cabe à escola assegurar ações que reconheça a heterogeneidade de identidades que pertencem a esse espaço.

Nessa perspectiva, o currículo compreende que as crianças são sujeitos com marcas sociais que as atravessam, sendo fundamental práticas que promovam o respeito a essas subjetividades.

Acerca dessa lógica, o debate de gênero deve ser incluído não só como uma dimensão importante da identidade da criança, reconhecendo as diversas formas de expressão, mas também como um direito que elas possuem, assim,

[...] a perspectiva de educação inclusiva deste Currículo engloba o acolhimento e respeito à diversidade humana em todos os seus aspectos: étnico-raciais, gênero, classe social, idade, credo, bem como o respeito às peculiaridades das diversas populações [...]. Portanto, trata-se de um projeto de educação para a emancipação humana, que conhece, respeita e acolhe a diversidade, entendendo que, de fato, todas as pessoas são diferentes (em características, necessidades, gostos, anseios, crenças, formas de pensar e se posicionar no mundo), e essas diferenças não se constituem em ameaça, mas em riqueza para a humanidade. (SEEDF, 2018, p. 49).

A partir do Currículo em Movimento (2018) é possível, então, que as instituições de Educação Infantil do Distrito Federal tencionem práticas voltadas para um ambiente inclusivo e acolhedor, no qual as diferentes expressões de gênero sejam reconhecidas e validadas. Essa ação é necessária, pois, como demarca Louro (2003), quando no espaço escolar há expressões que são consideradas destoantes e impróprias para determinado gênero há, na verdade, um silenciamento e uma marginalização desses corpos, o que distancia a escola desse ambiente inclusivo e acolhedor. Tal postura evidenciada por Louro (2003) também foi ratificada em pesquisas mais recentes como as de Ciribelli e Rasera (2019); Franco (2019); Bento, Xavier e Sarat (2020); Santos e Silva (2020); e Coelho *et al.* (2021), descritas no primeiro capítulo deste estudo.

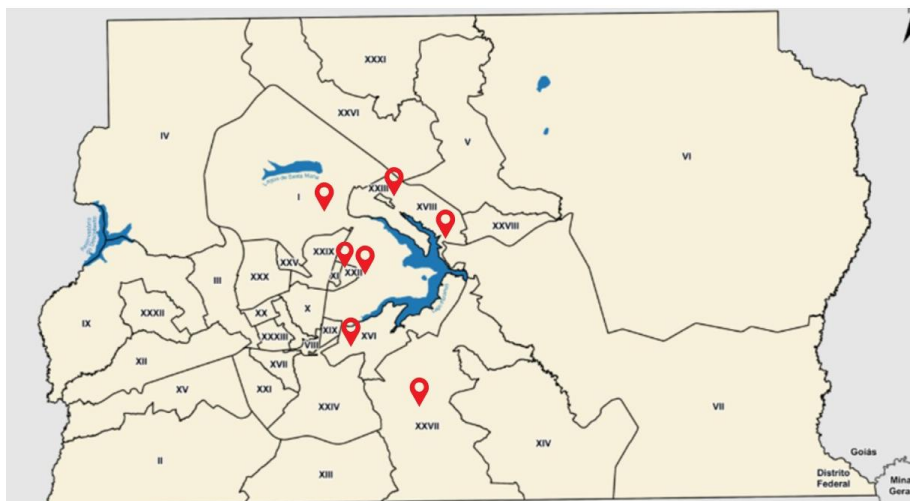
A coordenação pedagógica, portanto, deve atuar como um ambiente onde as discussões e orientações delineadas no Currículo em Movimento (2018) sejam integradas de forma constante ao dia a dia das instituições de ensino do DF. Por meio das especificidades apontadas nos dispositivos legais, pode-se considerar esse espaço como um forte instrumento na busca por práticas que reconheçam a diversidade e a agência das crianças, considerando também as questões de gênero. De acordo com Finco (2003), discutir essas questões dentro da própria escola pode proporcionar reflexões importantes sobre as práticas cotidianas, o que contribui para a desconstrução de dicotomias, hierarquias e práticas discriminatórias.

2.3 O Jardim de Infância Maria Veríssimo e as questões de gênero

Com a definição dos Jardins de Infância como recorte espacial, passou-se à escolha da Coordenação Regional de Ensino (CRE). O critério estabelecido foi pela CRE que abrigasse o

maior número dessas instituições. Portanto, a CRE do Plano Piloto (CRE-PP) foi selecionada por comportar 18 dos 28 Jardins de Infância da rede. Destaca-se que essa regional atende as Regiões Administrativas do Plano Piloto (RA I), Cruzeiro (RA XI), Lago Sul (RA XVI), Lago Norte (RAXVII), Sudoeste/Octogonal (RA XXII), Varjão (RA XXIII) e Jardim Botânico (RA XXVII), conforme demarcado no mapa abaixo:

Figura 2 - Mapa com a sinalização das RA que compõe a CRE-PP



Fonte: CODEPLAN - 2024 (com adaptações da autora).

Ao observar o mapa, já é possível notar que as Regiões Administrativas que constituem a CRE-PP estão localizadas na área central do DF, próximas ao lago Paranoá, região nobre de Brasília. De acordo com última Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios (PDAD), realizada em 2021 pela Companhia de Planejamento do Distrito Federal (Codeplan), as regiões do Lago Sul, Lago Norte, Plano Piloto e Sudoeste/Octogonal possuem os maiores índices de rendimentos domiciliar e por pessoa no DF.

Destaca-se aqui, a Região do Plano Piloto por ser o local da pesquisa. Ainda de acordo PDAD/2021, a população do Plano Piloto é composta por 224.448 pessoas, sendo 53,4% do sexo de nascimento feminino. Quando consideradas as pessoas LGBTQIA+, verificou-se uma resposta afirmativa para 6,5% dos/as participantes e, no que diz respeito à raça/cor da pele, verificou-se que a resposta mais comum foi branca, para 61% dos/as moradores/as. A pesquisa apontou também que a os/as moradores/as dessa região possuem uma renda domiciliar média de R\$14.087,00, que resulta em um valor médio de R\$7.051,60 por pessoa (Codeplan, PDAD, 2021).

Esse panorama já nos aproxima do perfil da comunidade que abriga a instituição escolhida. Conhecer a dimensão social e cultural da comunidade é essencial, pois “a

aprendizagem quer das crianças quer dos profissionais desenvolve-se nesses contextos que não são lineares, antes complexo e diversificados” (Formosinho, 2016, p. 30).

Em relação aos critérios de escolha do Jardim, empreendeu-se uma análise atenta dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) do ano de 2023, pertencentes aos 18 Jardins de Infância da CRE-PP. Direcionou-se o nosso olhar, prioritariamente, para as questões relacionadas ao gênero, com o objetivo de identificar instituições que demonstrassem algum envolvimento com a temática. Após a revisão dos documentos, observou-se que a maioria deles, cerca de treze, abordavam de forma breve e genérica as questões de gênero, sobretudo relacionando-as ao Eixo Transversal, Educação para Diversidade, trazido no Currículo em Movimento do DF. Esses PPPs indicavam a necessidade de práticas ancoradas na transversalidade, com o objetivo de promover a diversidade cultural, racial e de gênero. No entanto, não foram observadas práticas concretas ao longo do documento. Em quatro PPPs, não foram encontradas nenhuma discussão acerca da temática.

Com esse cenário, foi selecionado o Jardim de Infância Maria Veríssimo que apontou, para além de uma associação com o Eixo Transversal, Educação para Diversidade, um entendimento mais acentuado relacionado às questões de gênero, bem como por possuir, em seu quadro docente, 2 (duas) profissionais com formação específica sobre a temática, uma com um Mestrado em andamento e outra com cursos de especialização. Essa informação foi um dado importante para escolha da instituição, pois os demais jardins da CRE-PP não possuíam nenhum professor/a com essa formação detalhada em seus PPPs.

Uma percepção mais sensível às questões de gênero começa a ser expressa nos objetivos específicos¹⁸ do JI Maria Veríssimo que, de modo geral, demonstram uma preocupação com os direitos e experiências das crianças. Destaca-se um objetivo, que traz de maneira explícita as questões de diversidade e gênero.

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, região, linguística e religiosa (PPP-JI Maria Veríssimo).

Esse objetivo reflete a intenção da instituição em proporcionar um ambiente que fomenta valores e práticas importantes para a promoção da diversidade. O rompimento de relações de dominação destaca uma preocupação em criar um espaço com relações

¹⁸Com o objetivo de preservar a instituição pesquisada, o PPP do Jardim de Infância Maria Veríssimo não será disponibilizado nas referências deste estudo e as citações não terão as informações completas, conforme disposto pela Associação Brasileira de Normas e Técnicas (ABNT).

horizontalizadas e de combate a discriminações como as de raça e gênero. Essa atenção às questões de gênero também pode ser observada no seguinte trecho:

É no compartilhamento de reflexões e experiências que se torna possível promover a percepção e elaboração de um conjunto de conhecimentos e práticas sobre inclusão, que carece de interações, acolhida e escuta sensível, atenta e com intencionalidade educativa. Dessa forma, a nossa perspectiva de educação inclusiva engloba o acolhimento e o respeito à diversidade humana em todos os seus aspectos: étnico-raciais, gênero, classe social, idade, credo, bem como o respeito às peculiaridades das diversas populações: do campo, quilombolas, indígenas, estrangeiras, assentados e acampados da reforma agrária, de povos tradicionais, entre outras (PPP-JI Maria Veríssimo).

Ao longo do PPP, outras passagens demonstram essa preocupação e uma consciência acerca da responsabilidade da instituição na promoção e no respeito à diversidade e aos direitos das crianças. Entretanto, é importante ressaltar que nem sempre o que é apontado no PPP das escolas acontece, efetivamente, nas práticas cotidianas. Dessa forma, a entrada no campo foi uma etapa importante, na qual se pôde cruzar as informações do PPP com a realidade pesquisada.

2.3.1 JI Maria Veríssimo: o contexto investigado

O JI Maria Veríssimo está localizado na Região Administrativa do Plano Piloto. A Figura 2 mostra o exterior do JI em 2024. A Instituição está em uma região bastante arborizada, próxima de comércios locais e escolas. A Figura 3 retrata a fachada externa da instituição e a Figura 4 a planta e a Figura 5 mostra uma maquete do espaço do JI produzida pelas crianças, no início do ano letivo de 2023.

Figura 3 - Exterior do JI Maria Veríssimo



Fonte: Acervo da pesquisadora (2024)

Figura 5 - Maquete do JI Maria Veríssimo produzida pelas crianças



Fonte: PPP JI Maria Veríssimo

Desde sua inauguração a instituição passou por algumas transformações, contudo, ainda permanecem aspectos de sua estrutura original. Com cerca de 5.000 m² e área construída de aproximadamente 1.700m², atualmente o JI possui as seguintes características espaciais: 05 salas referências; 01 sala de recursos generalista; 01 corredor literário, adaptado com a finalidade da sala de leitura; 05 banheiros infantis (sendo um em cada sala referência); 01 cozinha; 01 sala para orientação educacional com banheiro; 01 sala de recursos, 01 sala para professores/as; 01 secretaria; 04 banheiros para adultos, sendo 1 para pessoas com deficiência; 01 teatro; 01 sala para direção; 01 casinha de boneca feita de alvenaria; 01 piscina coberta; 01 parque de areia; 01 casinha da árvore, 01 espaço para horta e 01 depósito para gêneros alimentícios da merenda.

A instituição é ampla e com bastante espaço aberto, inclusive demarcada por cercas abertas, onde é possível a interação das crianças com a comunidade externa. A Figura 6 mostra algumas imagens dos espaços da instituição.

Figura 6 - Espaços físicos da instituição



Fonte: Acervo da pesquisadora (2024)

O JI Maria Veríssimo em fevereiro de 2024 possuía cerca de 150 crianças matriculadas nos dois turnos (matutino e vespertino). Todas as turmas são de integração inversa, ou seja, são turmas reduzidas que atendem crianças com desenvolvimento típico e crianças com alguma deficiência e/ou transtorno. Além disso, a instituição também possui uma sala de recursos generalista²⁰ que recebe crianças com Deficiência Intelectual (DI), Deficiência Física (DF), Deficiência Múltipla (DMU) e/ou Transtorno do Espectro Autista (TEA). As turmas estão organizadas conforme Quadro 2.

Quadro 2 - Organização das turmas e quantidade de crianças

Turma	Turno	Quantidade de crianças
1º Período A	Matutino	15 crianças
1º Período B	Matutino	15 crianças
1º Período C	Vespertino	15 crianças
1º Período D	Vespertino	15 crianças
1º Período E	Vespertino	15 crianças
2º Período A	Matutino	15 crianças
2º Período B	Matutino	15 crianças
2º Período C	Matutino	15 crianças
2º Período D	Vespertino	15 crianças
2º Período E	Vespertino	15 crianças

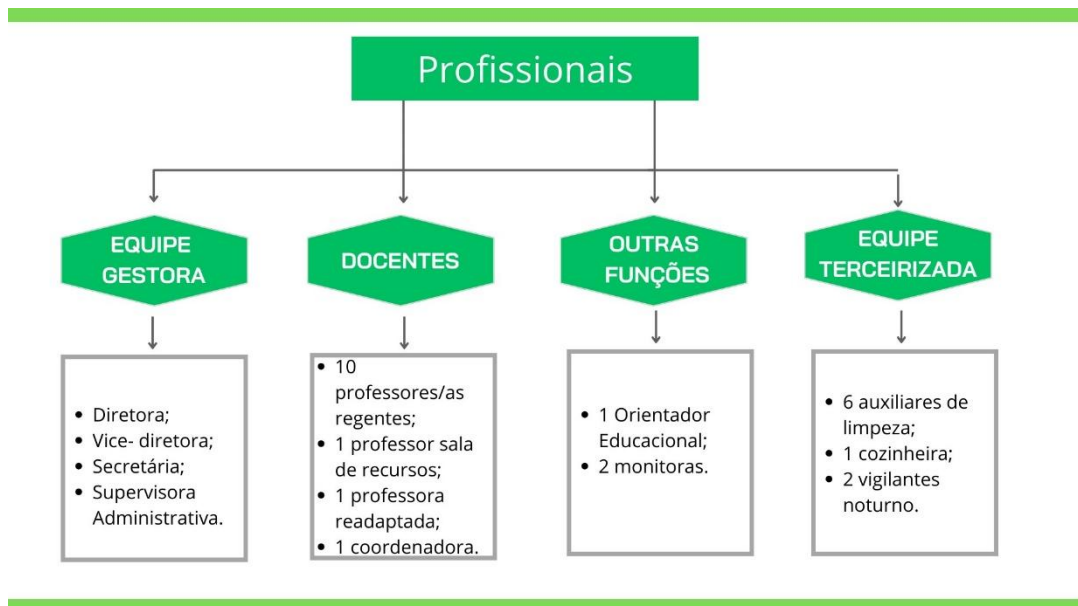
Fonte: Secretaria do JI Maria Veríssimo, elaborado pela autora (2024)

É importante ressaltar que o PPP considerado nesta pesquisa foi publicizado em meados de 2023. Por ser um documento de planejamento e participação coletiva, o seu processo de construção demanda alguns meses e, por esta razão, são publicizados no decorrer do ano corrente à sua elaboração. Em decorrência disso, apresentamos a seguir os dados referente ao ano de 2023 em relação ao perfil da comunidade atendida pelo JI.

²⁰ “Espaço pedagógico conduzido por professor especializado, com aptidão comprovada, em que a finalidade é oferecer suporte educacional especializado aos estudantes com DI, DF, DMU e/ou TEA em unidade Escolar de Ensino Regular nas etapas da Educação Básica e nas modalidades da EJA” (SEEDF, 2024). Disponível em [https://www.educacao.df.gov.br/educacao-especial/#:~:text=Salas%20de%20Recursos%20Generalista%20\(SRG,e%20nas%20modalidades%20da%20EJA](https://www.educacao.df.gov.br/educacao-especial/#:~:text=Salas%20de%20Recursos%20Generalista%20(SRG,e%20nas%20modalidades%20da%20EJA) Acesso em: 23 jan. 2024.

De acordo com o levantamento indicado no PPP, as crianças atendidas são provenientes de diversas Regiões Administrativas do DF, contudo aproximadamente 25% delas residem no Plano Piloto, o maior percentual entre as RA. Em quase metade das famílias, o casal é o principal provedor (41,5%), seguido da mãe com 29%. Cerca de 44% das famílias relataram ter renda superior a 5 salários-mínimos. Aproximadamente 34% das mães são da iniciativa privada e 29% dos pais se declaram autônomos, o serviço público também apresenta um percentual considerável, cerca de 21% das mães e 27% dos pais estão nessa categoria. 17,9% das famílias declaram que os/as filhos/as são pessoas com deficiência (PcD) e 7 responsáveis também relatam ser PcD. No que tange aspectos religiosos, 53,8% se declaram católicos, seguido de 16% de evangélicos e 9,4% de espíritas. Menos de 1% das famílias são de origem estrangeira. Já os/as profissionais são organizados/as de acordo com a estrutura a seguir:

Figura 7 - Organização dos/as profissionais da Instituição



Fonte: PPP JI Maria Veríssimo, elaborado pela autora (2024)

Percebemos com esses dados a heterogeneidade e algumas especificidades que compõem a comunidade e os/as profissionais que compõem o JI Maria Veríssimo. Conhecer a realidade e o contexto do campo é essencial para alinhar os rumos da pesquisa. Nesse sentido, Formosinho (2016, p. 30) salienta que, para haver uma investigação praxeológica, é necessária “uma caracterização densa dos contextos educativos, quer na sua dimensão social e cultural quer na sua dimensão pedagógica”.

No aspecto pedagógico, o PPP da instituição aponta para o desenvolvimento de projetos investigativos junto às crianças. Esses projetos são realizados “partindo dos interesses e

curiosidades infantis, levando em consideração suas hipóteses e a iniciação ao processo de pesquisa” (PPP-JI Maria Veríssimo). Ainda de acordo com o PPP, a orientação para planejamento do/a professor/a parte de uma pedagogia da escuta, visando situações de aprendizagem que englobem pesquisas dentro e fora da escola, atividades de interação e brincadeira, experiências com brinquedos não estruturados, dentre outras.

O cenário apontado no PPP e, posteriormente, revelado em campo, demonstra que o Jardim se baseia em pedagogias participativas, pois desenvolve processos em que a escuta e a agência da criança aparecem como essenciais na organização pedagógica. De acordo com Formosinho (2016), é necessário considerar a perspectiva pedagógica da instituição escolhida como um aspecto fulcral, pois aquelas que se aproximam de perspectivas tradicionais e transmissivas não são compatíveis à aplicação da investigação praxeológica.

O primeiro contato com a instituição aconteceu em outubro de 2023, com o propósito de apresentar o projeto e os objetivos da pesquisa para a equipe gestora (diretora e vice-diretora) e solicitar autorização para sua realização. Após escutar atentamente, a direção do Jardim permitiu que a pesquisa fosse desenvolvida na instituição. No entanto, como ainda era preciso encaminhar a documentação necessária para o Comitê de Ética, ficou acordado que a investigação teria início somente no ano de 2024.

Contudo, conforme a Lei nº 7.211 de 29 de dezembro de 2022, que traz alterações na Lei de gestão democrática do DF, a equipe gestora que assumiu em 2019 teve mandato até 31 de dezembro de 2023. Assim, em 2024 a instituição recebeu uma nova equipe diretiva. Diante desse cenário, em janeiro do mesmo ano foi preciso apresentar a documentação de aceite e expor novamente os objetivos da pesquisa para nova gestão. Todo esse processo ocorreu de forma tranquila e, em ambas as apresentações, a pesquisadora foi bem recebida pelas profissionais.

2.3.2 *Os/as participantes da pesquisa: as vozes partícipes do processo*

Delimitou-se como sujeitos desta pesquisa 11 (onze) professores/as da instituição pesquisada, incluindo a coordenadora pedagógica e a vice-diretora. São professores/as que estão em relação direta com as crianças, nas salas de referência e sala de recursos, e que participam dos momentos destinados à coordenação pedagógica. Destaca-se que uma das professoras em regência estava em processo de afastamento para tratamento de saúde e, por isso, não foi incluída como sujeito da pesquisa, bem como a professora readaptada, pois esta não participa dos momentos de coordenação, atuando de forma mais direta no campo

administrativo. Cabe salientar que, embora a centralidade da investigação esteja nesses atores, o propósito do estudo não se finda nesses/as profissionais, mas na possibilidade de garantir que as crianças tenham seus direitos e suas experiências validadas e respeitadas por meio da reflexão e transformação da prática.

Para identificar cada sujeito, utilizou-se nomes fictícios escolhidos com a intenção de homenagear mulheres brasileiras que, de alguma forma, romperam padrões de gênero culturalmente dominantes. E, como forma de representar também a luta e a resistência das populações marginalizadas e silenciadas pela história colonial, escolhemos o nome de Antônio Bispo para indicar o único professor participante da pesquisa. Uma caracterização dos/as participantes está disposta no quadro a seguir.

Quadro 3 - Perfil dos/as participantes

Nome Fictício	Idade	Raça/cor	Gênero	Função/Cargo	Formação
Lélia González	35	Branca	Feminino	Professora	Graduação em Pedagogia
Laudelina de Campos	31	Preta	Feminino	Professora	Graduação em Letras, Pedagogia e Gestão pública. Especialização em Atendimento Educacional Especializado, Educação Ambiental e Mestranda em Educação Raça e Gênero.
Bertha Lutz	50	Branca	Feminino	Coordenadora Pedagógica (CP)	Graduação em Pedagogia/Coordenação Pedagógica Especialização em Psicopedagogia.
Carlota de Queirós	46	Branca	Feminino	Vice-diretora (VD)	Graduação em Pedagogia Especialização em Psicopedagogia Mestrado em Educação - MBA em Gestão de Instituições Educacionais
Enedina Alves	51	Branca	Feminino	Professora	Graduação em pedagogia e mestrado em Educação.
Maria Beatriz Nascimento	51	Branca	Feminino	Professora	Graduação em Letras e especialização em Educação Especial e Educação Infantil
Antônio Bispo	49	Pardo	Masculino	Professor sala de recursos	Graduação em Pedagogia
Tereza de Benguela	35	Preta	Feminino	Professora	Graduação em Ciências Naturais com

Nome Fictício	Idade	Raça/cor	Gênero	Função/Cargo	Formação
					complementação pedagógica. Especialização em raça e gênero na Educação.
Elisa Frota	48	Branca	Feminino	Professora	Graduação em Pedagogia e Jornalismo.
Mariana Crioula	29	Parda	Feminino	Professora	Graduação em Pedagogia
Antonieta de Barros	41	Parda	Feminino	Professora	Graduação em Pedagogia. Especialização em Atendimento Educacional Especializado, Alfabetização e letramento, Psicomotricidade, e em Neuro psicopedagogia.

Fonte: Secretaria do JI Maria Veríssimo, quadro elaborado pela autora (2024)

O primeiro contato da pesquisadora com os sujeitos da pesquisa aconteceu no dia 08/02/2024, ainda na semana pedagógica, período que antecede o início do ano letivo, destinado para coordenação e organização dos/das professores/as. Na oportunidade, a pesquisadora apresentou brevemente os objetivos e os procedimentos da pesquisa, bem como explicou sobre o termo de consentimento livre esclarecido. Todos/as os/as professores/as convidados/as concordaram em participar do estudo e assinaram o termo sem demonstrar resistência. No entanto, apenas uma professora, Tereza de Benguela, se disponibilizou de imediato para a observação na sala de referência.

É relevante destacar que, embora todos/as professores/as tenham aceitado contribuir com a pesquisa, três professoras (Elisa Frota, Mariana Crioula e Antonieta de Barros) demonstraram resistência em participar da entrevista, remarcando diversas vezes. Sem sucesso nas remarcações, esse procedimento não foi conduzido com essas profissionais, restando apenas 08 professores/as entrevistados/as. No entanto, as 03 professoras permaneceram como sujeitos da pesquisa, contribuindo em outros momentos do processo investigativo.

No decorrer da pesquisa houve mudanças na equipe gestora do JI Maria Veríssimo, o que alterou a função/cargo de algumas das participantes. Em meados de abril, a até então coordenadora, Carlota de Queirós, passou a ocupar o cargo de vice-diretora, e a professora Bertha Lutz assumiu a função de coordenadora, sendo eleita pelo grupo de professores/as.

Outro ponto que merece visibilidade sobre os sujeitos é a presença de apenas um professor do sexo masculino. Esse cenário já convida à reflexão dos papéis sociais inscritos sob o gênero. Como descrito por Santos (2020, p. 54), “uma explicação para a escassez de

professores homens desenvolvendo práticas de cuidado e educação reside no modo como as masculinidades e as feminilidades são concebidas, percebidas e ritualizadas em nosso cotidiano social”. Desse modo, a constituição da docência na Educação Infantil relacionada somente às práticas de cuidado e entrelaçada às normas e padrões binários de gênero que permeiam nossa sociedade, destina, principalmente, às mulheres a função da docência na Educação Infantil.

2.3.3 Instrumentos

Para o processo de coleta de dados, buscou-se por meio da observação participante, entrevistas semiestruturadas, análise documental e o desenvolvimento de oficinas atingir os objetivos propostos nesta pesquisa.

A observação participante, como descrito por Oliveira (2007), é um importante instrumento para se obter informações sobre a realidade dos sujeitos em seu próprio ambiente, o que possibilita o/a pesquisador/a interagir com o contexto pesquisado, estabelecendo relações diretas com o grupo observado. No contexto desta pesquisa, a observação aconteceu, principalmente, no espaço das coordenações pedagógicas individuais e na coordenação coletiva do jardim, com o propósito de se verificar de que forma são discutidas as questões de gênero pelos/as professore/as e como essas questões comparecem no planejamento.

Além disso, com o intuito de entender como as práticas (planejadas ou não) são desenvolvidas com as crianças, essa observação também perpassou pela rotina de uma sala de referência da instituição, pois, como relata Formosinho (2016, p. 31), em uma investigação praxeológica é “preciso pôr em diálogo a formação dos profissionais, ação com as crianças e a investigação dos dois processos e da sua interatividade”. Neste ponto, é importante destacar que reconhecemos as crianças como agentes sociais, portanto os procedimentos desta etapa da pesquisa foram explicados a elas.

Figura 8 - Explicação da pesquisa para as crianças



Fonte: Acervo da pesquisadora (2024)

A turma em destaque na foto acima possui 15 crianças matriculadas no 2º período vespertino e tem a professora Tereza de Benguela como regente. O primeiro contato da pesquisadora com as crianças e com a professora na sala de referência aconteceu no dia 08/04/2024. As crianças foram bem receptivas e aceitaram com tranquilidade a presença da pesquisadora. As observações na turma tiveram uma duração de 07 encontros, finalizados no dia 16/04/2024.

Nesse período, a turma estava desenvolvendo um projeto de investigação sobre as aranhas, a partir de questionamentos trazidos pelas crianças. Dúvidas como “as aranhas picam?”; “elas têm veneno?”, “elas pulam?”, “existem aranhas gigantes?”, “como elas fazem as teias?”, “aranhas tem 5 patas?”, “as aranhas são duas bolinhas?”, “elas pegam pólen?” foram levantadas pelas crianças em conversa com a professora Tereza de Benguela no dia 08/04/2024. A professora relatou que esse interesse surgiu após as crianças notarem a presença de uma aranha embaixo de uma mesa da sala de referência. Com isso, e a partir do PPP da instituição que adota a metodologia de projetos investigativos, a professora Tereza considerou como uma oportunidade para pesquisarem e desenvolverem atividades sobre o aracnídeo. Essa prática evidencia como os interesses e as curiosidades das crianças podem ser valorizados, transformando-os em possibilidades significativas de aprendizagem. As imagens a seguir mostram algumas fases do projeto.

Figura 9 - Montagem com fotos sobre o projeto Aranhas



Fonte: Acervo da pesquisadora (2024)

Outro instrumento utilizado neste estudo foi a entrevista semiestruturada, usada como um recurso potente para obter informações e percepções dos/as professores/as sobre a temática de gênero. Aliada às observações e à análise de documentos, essas entrevistas intensificaram o corpus da pesquisa. Conforme apontam Lüdke e André (2018), o uso de entrevistas semiestruturadas ajuda a criar um ambiente de interação horizontal entre pesquisador/a e entrevistado/a. O distanciamento de uma posição hierárquica estimula uma relação mútua de troca, em que as informações fluem de maneira mais natural e autêntica (Lüdke; André, 2018).

Os autores também aconselham o uso de um roteiro, respeitando uma ordem lógica, para guiar os principais pontos da entrevista. Dessa forma pretende-se evitar um descompasso na complexidade das perguntas e um deslocamento daquilo que está sendo investigado (Lüdke; André, 2018). Nesse sentido, foi elaborado um roteiro para subsidiar esses momentos. Esse documento encontra-se nos apêndices deste estudo.

Segundo Formosinho (2016), é importante situar a prática inicial, o processo de investigação e, posteriormente, a ação transformada. Para tanto, utilizou-se as entrevistas em dois momentos distintos da pesquisa, um preliminar, para sondar e revelar o contexto inicial, bem como as diversas percepções sobre o tema, e outro após os diálogos, as trocas e as oficinas, com o objetivo de desvelar as possíveis mudanças na prática docente. Para esse segundo momento, o sujeito participante da entrevista foi somente a professora cuja prática foi observada na sala de referência, Tereza de Benguela.

Paralelamente às observações e entrevistas, foi feita a análise dos relatórios de coordenação pedagógica referente ao ano de 2023 produzidos pelo jardim. Não foi possível o acesso à relatórios de anos anteriores, pois, de acordo com a vice-diretora, esses teriam sido delatados do drive, em uma atualização da conta institucional. A análise desse material perpassou, principalmente, as ações que envolvem a temática de gênero. O uso desse instrumento permite verificar informações específicas de interesse do/a pesquisador/a em documentos que representam uma fonte natural. Além disso, esses documentos podem fornecer indicações importantes sobre o contexto pesquisado (Lüdke; André 2018).

A investigação praxeológica aponta para a necessidade de se desenvolver ações formativas, com o propósito de transformação da prática. Nessa perspectiva, buscou-se desenvolver um espaço de formação, desenhado em 2 oficinas, com base em uma pedagogia da escuta e do respeito, pois, dessa forma, acredita-se que esse processo também ocorra no trabalho com as crianças. Esses momentos foram construídos e desenvolvidos com os/as professores/as,

partindo de uma proposta inicial apresentada pela pesquisadora. A partir dos diálogos com o grupo, as oficinas foram organizadas conforme os quadros a seguir.

Oficina 01 – 17/04/2024

Quadro 4 - Organização da Oficina 01

Tema
Identidade e Diversidade na Educação Infantil: um olhar para as questões de gênero
Objetivo
Discutir o conceito de gênero, a partir de estudos científicos, e refletir como podemos pensar uma prática voltada para o respeito às diferenças e a valorização da diversidade.
Estratégias
• Pergunta inicial: O que é gênero para você? – Por meio do aplicativo <i>Mentimeter</i> (as respostas vão aparecendo na tela projetada). Fazer uma breve discussão sobre as respostas; • Vídeo: Por que precisamos de uma educação antissexista? Por que precisamos de uma educação antissexista? (Aula 1) Educação para as relações de gênero (youtube.com); • Diálogo mediado com apresentação de slides (Conceito de gênero, conceito de criança, relação gênero e educação infantil - gênero e os eixos integradores da educação infantil, gênero no currículo em documento do DF). • Atividade prática; • Retorno às respostas da pergunta inicial (breve reflexão); • Avaliação da oficina (Cada participante terá até 1 minuto para avaliar e comentar sobre as atividades desenvolvidas na oficina).
Atividade Prática
Solicitar que os/as participantes formem duplas. Distribuir pequenos textos e imagens com exemplos de práticas pedagógicas que, de alguma forma, regulam os corpos das crianças. Solicitar as/os professoras/es que criem outras possibilidades para os exemplos dentro do conceito de gênero apresentado. Os/As professores/as também compartilharam experiências próprias sobre a temática.
Referências utilizadas no diálogo mediado
BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil . Brasília: MEC, SEB, 2010.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Tradução de Renato Aguiar. 22. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2022.

FINCO, Daniela F. Relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na educação infantil. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 14, n. 3, p. 89–101, 2003.

FRANCO, Neil. Saberes escolares, diversidade sexual e gênero na educação infantil. **EDUCA - Revista multidisciplinar em Educação**, Porto Alegre, v. 6. n. 15, p. 134-154, jul./set. 2019.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade educação**: Uma perspectiva pós estruturalista. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

SANTOS, Sandro Vinicius Sales; SILVA, Isabel de Oliveira e. Relações de gênero na Educação Infantil: estrutura e agência no processo de construção de sentidos sobre ser menino e ser menina. **Educar em Revista**, Curitiba, PR, v. 36, e69973, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.69973>

SEEDF, Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Currículo em Movimento da Educação Básica**: educação infantil. 2. ed. Brasília: SEEDF, 2018. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2018/02/Curri%CC%81culo-em-Movimento-Ed-Infantil_19dez18.pdf. Acesso em: 11 dez. 2023.

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Oficina 02 – 29/05/2024

Quadro 5 - Organização da Oficina 02

Tema
Recortes sociais de raça, gênero e classe na Educação Infantil
Objetivo
Identificar e compreender como os recortes sociais de raça, gênero e classe perpassam as experiências e a formação das crianças desde a Educação Infantil e refletir o papel da escola nesse contexto.
Estratégias
• Espalhar pelo ambiente reportagens que demonstrem as discriminações de raça, gênero e classe presentes em nossa sociedade (as imagens das reportagens utilizadas estão no apêndice F desta dissertação); • Os/As participantes devem caminhar pela sala lendo atentamente cada reportagem; • Pergunta inicial (Por meio do aplicativo <i>Mentimeter</i>): de que maneira a escola contribui na manutenção dessas violências? • Diálogo mediado com apresentação de slides (conceitos: recortes sociais, lugar de fala, recorte racial, recorte de gênero, recorte de classe; o que dizem algumas pesquisas; os dados do JI Maria Veríssimo);

• Atividade prática; • Avaliação – Cada participante escreveu um comentário sobre a oficina e compartilhou com o grupo.
Atividade Prática
Cada professor/a escolhe uma das reportagens e, em movimento contrário ao inicial, pensará uma prática concreta que pode ser feita dentro do jardim, com as crianças no combate às violências.
Referências utilizadas no diálogo mediado
AKOTIRENE, Carla. Interseccionalidade. São Paulo: Editora Jandaíra, 2020; ARENHART, Deise. <i>Culturas infantis e desigualdades sociais</i>. Petrópolis: Vozes, 2016; ARAÚJO, Débora Kelly Pereira de. SOARES, Fabrícia Rodrigues. Educação antirracista e o protagonismo infantil: tessituras cotidianas na vivência escolar. VII CONEDU - Conedu em Casa... Campina Grande: Realize Editora, 2021. Disponível em: https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/80694. Acesso em: 18 abr. 2024; BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC, SEB, 2010. BENTO, Maria Aparecida Silva. O pacto da branquitude. São Paulo: Companhia das Letras, 2022. RIBEIRO, Djamila. <i>O que é lugar de fala?</i> Belo Horizonte: Letramento, 2017. SANTIAGO, F. “Não é nenê, ela é preta”: educação infantil e pensamento interseccional. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 36, p. 2-25, 2020. SEEDF, Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Currículo em Movimento da Educação Básica: educação infantil. 2. ed. Brasília: SEEDF, 2018. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/Curri%CC%81culo-em-Movimento-Ed-Infantil_19dez18.pdf. Acesso em: 11 dez. 2023;

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

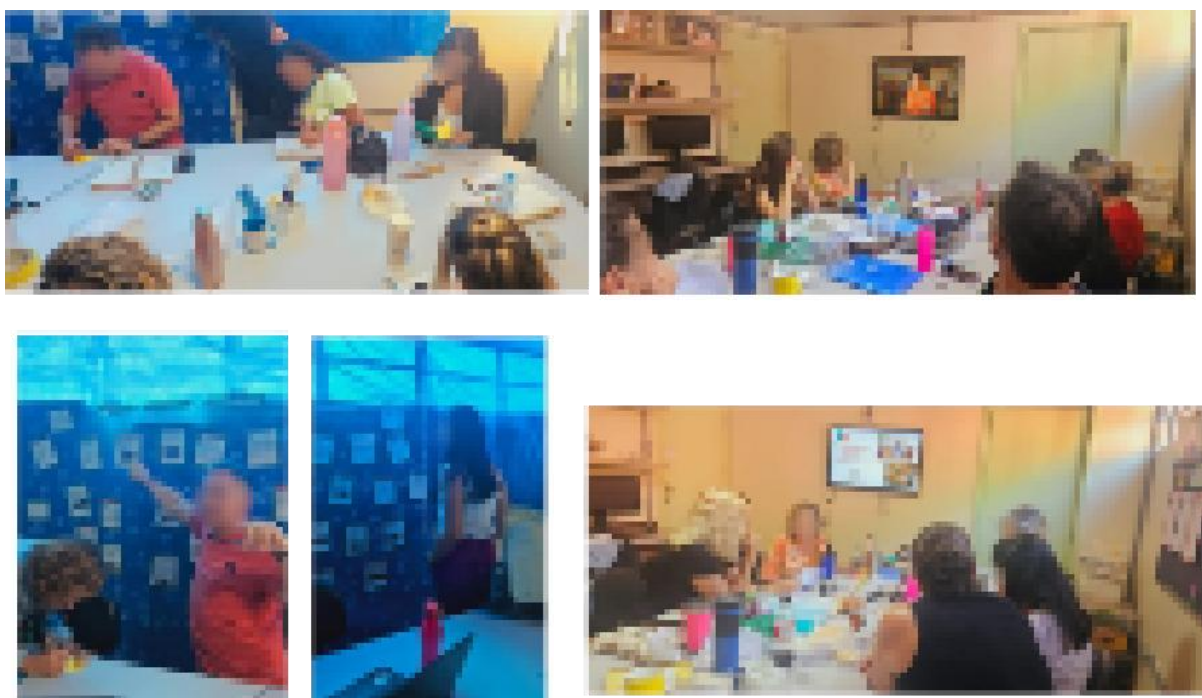
Na primeira oficina, a prioridade foi estabelecer um ambiente de confiança e abertura, em que todos/as se sentissem à vontade para compartilhar suas percepções e dúvidas sobre questões de gênero. Assim, o debate inicial focou em esclarecer o conceito de gênero pelo viés científico e sensibilizar os/as professores/as sobre a importância do tema dentro da escola, desmistificando preconceitos e estereótipos.

Já a segunda oficina contou com a participação da professora Laudelina de Campos (sujeito da pesquisa), atuando também como mediadora, além da própria pesquisadora. Essa etapa ampliou o debate para uma perspectiva mais interseccional, relacionando o gênero com

outros marcadores sociais como raça e classe. Nessa oficina, foram discutidos os dados levantados no diagnóstico da instituição, pensando em possibilidades para atender a realidade do JI Maria Veríssimo.

A escolha de oficinas pedagógicas como instrumento para desenvolver as ações formativas ocorreu pelo fato de ser uma proposta embasada em metodologias ativas e participativas. Segundo Candau (2008, p. 293), as oficinas pedagógicas são concebidas em “espaços de intercâmbio e construção coletiva de saberes, de análise da realidade, de confrontação de experiências, de criação de vínculos socioafetivos e de exercício completo dos Direitos Humanos”.

Figura 10 - Montagem de fotos com professores/as participando das oficinas



Fonte: Acervo da pesquisadora (2024)

As oficinas indicadas também coadunam com a proposta do Mestrado Profissional da Universidade de Brasília (UnB) que traz, em seus objetivos, “favorecer processos que permitam o desenvolvimento de pesquisas e produtos técnicos, gerando impacto em processos formativos e educacionais em diferentes contextos” (UnB, 2022, p. 2). Portanto, o desenvolvimento das oficinas, somado a outras propostas, resultou em um produto técnico, concebido com a intenção de criar e partilhar esses processos formativos. Pois, como destaca Formosinho (2016, p. 34), os saberes produzidos na investigação praxeológica “podem criar dialogicidade com outros contextos em transformação e tonar-se socialmente úteis”.

3 QUESTÕES DE GÊNERO IMBRICADAS NAS PRÁTICAS DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E MANIFESTADAS NA DOCÊNCIA

Este capítulo tem a intenção de apresentar as análises e discussões decorrentes dos dados obtidos em campo. O processo de escuta, observações e interações, quando pautados pela ética e rigor científico, é capaz de construir um corpus consistente e potente. No entanto, como declara Formosinho (2016), é preciso saber transformar esses dados brutos em dados de investigação. Para isso, o autor sugere a triangulação de dados, que pode ser realizada de diversas maneiras, incluindo as fontes, os investigadores/as-formadores/as, os tempos, os atores/vozes e os espaços (Formosinho, 2016).

Com essa perspectiva, organizou-se os dados provenientes das diversas fontes utilizadas (diário de campo, relatórios, transcrições das entrevistas e materiais das oficinas). Assim, o objeto de estudo foi considerado a partir do cruzamento dos diferentes instrumentos metodológicos empregados na pesquisa. Conforme destaca Flick (2009, p. 62), “a triangulação deve produzir conhecimento em diferentes níveis, o que significa que eles vão além daquele possibilitado por uma abordagem e, assim, contribuem para promover a qualidade na pesquisa”.

A partir da triangulação das fontes, utilizou-se a análise de conteúdo descrita por Bardin (2011) para fazer a análise do *corpus*. Essa abordagem aponta três etapas, a primeira, chamada de pré-análise, em que foi organizado todo material obtido, seguindo alguns critérios propostos pela autora. A segunda etapa, a exploração do material, em que foi feita uma análise mais profunda do corpus, com base em operações de codificação e categorização. E, por fim, a terceira, tratamento dos resultados (a inferência e interpretação), em que se fez uma análise crítica e reflexiva do que foi coletado.

Emergiram desse processo três categorias de análise com base nos objetivos travados nesta pesquisa. As categorias, segundo Bardin (2011, p. 147), “são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro [...]) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão de características comuns destes elementos”. Ainda conforme a autora, existem também as subcategorias que, por sua vez, surgem da necessidade de detalhar ainda mais as categorias, permitindo um nível de análise mais profundo. Diante disso, conforme apresentado no quadro a seguir, duas categorias estão também divididas em subcategorias, com a intenção de refinar melhor a análise.

Quadro 6 - Organização de categorias e subcategorias

Categorias	Subcategorias
Diálogos em circulação: entre saberes e conflitos	• Saberes normativos: o gênero como essência binária e biológica; • Saberes em movimento: o gênero como processo relacional;
Coordenação pedagógica: o espaço-tempo de reflexão sobre a práxis	• Entre o planejado e o instituído; • O papel da formação continuada; • A escuta, o diálogo, a transformação;
Escola e Família: das (im)possibilidades de resistência	-----

Fonte: elaborado pela autora (2024)

É necessário esclarecer que a terceira categoria, escola e família: das (im)possibilidades de resistência, embora não estivesse relacionada diretamente aos objetivos específicos desta pesquisa, apareceu de maneira forte no campo, com frequentes falas por parte dos/as professores/as. Além disso, essa categoria se relaciona com o objetivo geral do estudo que é compreender como as questões de gênero são concebidas e abordadas na coordenação pedagógica do jardim de infância pesquisado. Portanto, as reflexões tecidas expressam as tensões entre escola e família sobre a temática, bem como seus desdobramentos dentro da coordenação e do planejamento docente. A seguir, são apresentadas as análises desenvolvidas em cada categoria.

3.1 Diálogos em circulação: entre saberes e conflitos

Esta categoria apresenta as concepções de gênero manifestadas pelos/as professores/as e que produzem as narrativas que circulam sobre a temática dentro do Jardim de Infância Maria Veríssimo. Para analisar essas concepções de maneira crítica, partiu-se dos referenciais que sustentam esta pesquisa.

É importante destacar que as concepções manifestadas por um/uma ou mais professores/as nem sempre são fixas a uma única subcategoria, elas podem perpassar de uma a outra, a depender do contexto e da situação analisada, o que destaca o caráter dinâmico e fluido

das relações e percepções construídas pelos indivíduos. Esse cenário demonstra também que há certos conflitos na compreensão da temática por esses/as profissionais, o que evidencia o valor de uma formação específica, no contexto da instituição, onde o diálogo e a troca com seus pares podem elucidar ou fortalecer alguns conceitos. Por essa razão, esta categoria é denominada diálogos em circulação: entre saberes e conflitos, pois revela tanto as divergências quanto as convergências concebidas na realidade pesquisada. Mediante o exposto, seguem as análises construídas.

3.1.1 Saberes normativos: o gênero como essência binária e biológica

Gênero é masculino e feminino. É isso. Agora você vai falar que sou um pouco tradicional (professora Lélia González, notas do campo, 09/04/2024).

As percepções de gênero aqui analisadas são entendidas como parte do sistema colonial a qual pertencemos, sistema que impõem dicotomias hierarquizantes na medida em que produzem narrativas e práticas que invisibilizam ou excluem identidades de gênero não hegemônicas. Em entrevista com a professora Lélia, no excerto em destaque, é possível identificar um viés binário, que gera hierarquizações e, consequentemente, exclusões. Conforme Lugones (2019, p. 365) “o longo processo de subjetificação do colonizado na direção da adoção/ internalização da dicotomia homens/mulheres como construção social normativa[...] foi e é constantemente renovado”. A professora se considera “tradicional” ao definir gênero como masculino e feminino porque perpetua uma concepção binária e normativa de gênero, o que permite aqui uma reflexão sobre as concepções enraizadas e que fazem parte de uma mentalidade social coletiva.

Sob essa perspectiva, Maldonado-Torres (2023, p. 43) ao analisar a colonialidade estabelece algumas dimensões básicas em sua constituição, a “colonialidade do poder, do saber e do ser”, o que significa que tanto as práticas econômicas e políticas, como também as estruturas epistemológicas e de identidade se perpetuam dentro da lógica colonial. Sendo assim, as identidades colonizadas são construídas dentro de um sistema de gênero eurocentrado, que impõe classificações e normas patriarcais, o que Lugones (2008, 2019) conceitua como colonialidade dos gêneros. E tomando essa perspectiva, a visão binária de gênero naturaliza relações hierárquicas e apaga outras formas de vivência e expressão de gênero, contribuindo para a reprodução de exclusões e desigualdades. Essa autodefinição “tradicional” da professora, portanto, evidencia sua inserção em um sistema que coloniza as epistemologias e identidades, que acaba por restringir a diversidade.

Em outro trecho da entrevista, a professora Lélia reitera o lugar marginalizado de identidades incompatíveis com a lógica dicotômica colonial,

Professora Lélia: [...]Eu acho que o que eu não gosto é dessa forçação de barra, sabe?

Pesquisadora: E o que é forçação de barra pra [sic]você?

Professora Lélia: Ah, lá vai (risos). Eu acho que é você impor a criança. Não, você é um menino, mas toma aqui a fantasia de vestido, tá [sic] aqui, você vai vestir também.

Pesquisadora: Mas você acha que isso acontece? Já viu acontecer?

Professora Lélia: Acredito que não, mas é o receio que eu tenho. Não conheci, não tive aluna, mas já vi, por exemplo: ah, ele é neutro, ele é um menino. Ela nasceu uma menina, mas o pai impôs para criança! Eu acho isso muito errado. Ah, tudo bem, quando ela crescer, ela vai decidir se ela é um menino ou uma menina. Ela gosta de rosa, ela gosta de passar batom! Não [sic], mas ela não pode, porque ela ainda não sabe o que ela é. Ah, eu acho isso um absurdo, sabe? Isso que eu sou muito do contra (notas do campo, 09/04/2024).

A professora Lélia questiona uma suposta imposição de gênero às crianças, quando estas contrariam as normas coloniais e patriarcais inscritas em nossa cultura. No entanto, a professora não demonstra incômodo ou não percebe a imposição que já ocorre, quando restringe e destina as crianças apenas duas formas de performar suas identidades de gênero. Butler (2022, p. 44) alerta que “a matriz cultural por meio da qual a identidade de gênero se torna inteligível exige que certos tipos de “identidade” não possam “existir””. Dito de outra forma, quando determinados corpos se expressam fora da lógica binária, ou seja, daquilo que é aceito, tendem a não ser considerados, sendo excluídos e marginalizados.

No trecho analisado, a professora Lélia demonstra uma irritação ao considerar outras possibilidades de gênero além do masculino e feminino, e reitera: “quando ela crescer, ela vai decidir se ela é um menino ou uma menina”. Além disso, a fala sugere que a infância não permite a discussão sobre a temática, pois tira da criança a possibilidade de escolher e decidir a forma de expressar sua identidade de gênero. Essa ideia pode ser associada a uma concepção de criança em processo de maturação, como um fenômeno mais natural (Nascimento, 2018). Nessa perspectiva, Qvortrup (2014, p. 32) aponta que “o destino das crianças é a espera – paciente, até tornarem-se adultas, para ter sua construtividade reconhecida, o que dizer sobre assuntos sociais, para ser parte da coletividade de cidadãos”.

Essa concepção de criança, a entende como um ser extremamente vulnerável que necessita o tempo inteiro de proteção. Todavia, essa suposta proteção pode silenciar e marginalizar os/as pequenos/as (Qvortrup, 2014). O direito à proteção, na verdade, deve estar ligado à escuta e à valorização de cada criança, pois ignorar esses fatores, como sugere a

professora Lélia, pode levar ao apagamento de suas experiências enquanto seres sociais. Pesquisas como as de Salgado e Martins-Garcia (2018); Lessa e Buss-Simão (2021); Salgado e Souza (2018), já apontadas neste trabalho, também indicam a presença de uma ideia de criança incapaz de decidir e sem agência social, dentro das instituições de Educação Infantil, tal discurso acaba servindo como base para manutenção de práticas discriminatórias e excludentes.

No trecho analisado, Lélia também afirma que a garota [do seu exemplo] gosta de rosa e batom e, por isso, deve ser entendida como uma menina. Em outro momento, a professora ainda destaca:

Porque eu sou aquela assim, eu acho que a gente tem que [pausa em que a professora tenta reorganizar a fala] a gente não precisa é [pausa] como fala, estardalhar, sabe? Porque se a gente normalizar, eu acho que fica [pausa] não sei, mas é não normalizar, assim, é porque eu não consigo explicar [...] O que eu não gosto é de você fazer, querer que a gente engula isso (professora Lélia Gonzalés, notas do campo, 09/04/2024).

A fala da professora Lélia indica que outras formas de expressar o gênero e/ou a sexualidade não necessitam ser visibilizadas, elas podem até existir, mas devem permanecer ocultas no espaço público. Como descreve Louro (2003), esse apagamento/silenciamento é uma condição da garantia da norma, onde as identidades não hegemônicas são toleradas apenas se permanecerem invisíveis. A linguagem da professora também sugere certa dificuldade em expor claramente sua posição sobre a temática, ela demonstra uma tensão, fazendo várias pausas ao longo da fala, o que pode indicar a necessidade de um conhecimento teórico mais aprofundado sobre essas questões.

A ideia “tradicional” de gênero, como a própria professora Lélia a categoriza, pode ser associada a uma heterossexualidade normativa, tendo as categorias feminina e masculina como base, as colocações da professora marcam bem essa posição. Essa percepção aparece também nos diálogos da coordenadora Bertha Lutz. Em uma das coordenações, a pesquisadora e o grupo estão conversando informalmente sobre as questões de gênero dentro da instituição, quando Bertha Lutz faz as seguintes colocações,

Tinha um menino, que ele era criado só pela avó, mãe e tias, então ele tinha características, jeito, gostava de coisas que mulheres gostam. Gente, eu não achava que ele tinha jeito de gay, mas ele tinha até, assim, às vezes nos comentários, uns trejeitos, sabe? Um dia ele falou assim: Fê, do céu! E fez assim com as mãos [a coordenadora coloca as duas mãos nas bochechas]. Aí alguém falou assim: gente, esse menino é muito afeminado. Aí eu falei: ele mora com a avó, as tias e a mãe, uma casa só com mulheres, são as referências dele (CP Bertha Lutz, notas do campo, 19/02/2024).

Elisa Frota: *No último ano que eu dei aula aqui, tinha um menino que se vestia e vinha de vestido no dia da fantasia.*

Bertha Lutz: *É aquele que se achava estilista?*

Elisa Frota: *Acho que era.*

Bertha Lutz: *Ele pedia para comprar tecidos e fazia roupas de bonecas, que a gente ficava chocada [com a beleza das roupas]. O irmão era um troglodita, tadinho, era aquele bichinho bruto, grosso, que só sabia falar de futebol, jogar bola, tinha que todo tempo chamar a atenção dele, porque ele era bruto demais [...]. Mas o irmão era um lorde, todo educado, e gostava de brincadeiras de meninas. Mesma criação, pensa, um de cada turma, e um completamente diferente do outro (notas de campo, 19/02/2024).*

Nas falas da coordenadora Bertha Lutz, é possível perceber como a heteronormatividade estrutura a sua concepção de gênero naquele momento. Nas situações relatadas, as crianças são entendidas como afeminadas, que gostam de coisas associadas ao gênero feminino, em um dos casos, a criança é vista como alguém que poderia ser *gay*, simplesmente por suas preferências e comportamentos. Esse cenário evidencia uma cultura onde o gênero deve se encaixar em uma perspectiva heterossexual rigidamente definida em masculina ou feminina. Finco (2010) argumenta sobre os corpos de meninos e meninas que são constantemente vigiados quando esses rompem a fronteira imposta pelo padrão rígido e binário de gênero. Para a autora,

Meninas e meninos que transgridem as fronteiras típicas para seu sexo passam a ser examinados. O exame é um instrumento por meio do qual o poder disciplinar, que se baseia em diversas técnicas movidas primordialmente pela vontade de objetivar os indivíduos, pode exercer-se em diferentes formas [...]. Para Foucault, várias técnicas de exame possibilitam a identificação do indivíduo como indivíduo, o principal dele é a criação de um sistema comparativo que estabelece informações que compõem as bases para o estabelecimento de normas (Finco, 2010, p. 137).

Ao observar e relatar com detalhes as expressões, gestos e falas das crianças, até levantado hipóteses sobre suas sexualidades, a coordenadora está exercendo essa vigilância descrita por Finco (2010). Essa ação, de observar, deixa de ser uma ação passiva, e torna-se uma forma de categorizar e comparar o comportamento dos meninos às normas heteronormativas de gênero. No caso dos irmãos, um era bruto e gostava de jogar futebol, sendo assim encaixado nas normas masculina de gênero, já o outro, era educado e gostava de *brincadeiras de menina*, aproximando-se dos padrões femininos prescritos.

Essa lógica de vigiar, categorizar e comparar, segundo Maldonado-Torres (2023), está embutida na perspectiva da colonialidade, que classifica os sujeitos colonizados, impondo sobre eles, modelos do que é ser homem e mulher.

Essa imposição é sistemática e ocorre de modo explícito e contundente, mas, talvez, mais efetivamente de modo sutil, por meio da internalização de ideias e ideias de normatividade de gênero via educação e mídia. O resultado é que o modelo de gênero e sexo do colonizador é tomado pelos sujeitos colonizados como direcionador de suas próprias performances [...] (Maldonado-Torres, 2023, p. 40).

O relato apresentado anteriormente, da coordenadora Bertha Lutz, se aproxima de um lugar de vigilância e controle, bem como tende a reproduzir a normatividade de gênero e sexualidade determinada pelo colonizador. Esse cenário preocupa-se em fixar os corpos a categorias estritamente biológicas e limitantes, o que fortalece um modelo de gênero simplista, sustentado apenas nas diferenças biológicas entre homens e mulheres. A partir das experiências no campo, foi possível perceber como essa concepção que naturaliza comportamentos e papéis sociais de acordo com o sexo biológico circula no contexto da instituição.

Meu marido é supertranquilo, mas ele ainda luta contra algumas coisas que estão enraizadas. Eu falei, se nosso filho preferir fazer balé, tá [sic] tudo bem, ele vai fazer, então, eu gostaria que você observasse. Aí meu filho, assim, meu menino, infelizmente ou felizmente, o menino é macho mesmo, é bola, não tem jeito, ele brinca com umas coisinhas, mas ele é macho, e ele quis fazer judô, tá [sic] no judô (professora Tereza de Benguela, notas do campo, 02/04/2024).

Então, quando eu falo em gênero, eu tenho um corpo que é feminino e um corpo que é masculino, com genitálias diferentes, e, na verdade, a grande diferença, talvez seja a força. Eu acho que algumas habilidades que você vê do gênero feminino e masculino são distintas mesmo, porque às vezes, você vê os meninos com mais força [...] eu percebo que a energia dos meninos é diferente, especialmente em casa, porque a brincadeira é [pausa] tem a coisa de brincar de luta, é muito forte com os meninos (professora Enedina Alves, notas do campo, 21/03/2024).

Quando eu entrei na Educação Infantil, juro pra [sic] você, que eu ouvi muitas coisas que me fizeram pensar várias vezes em deixar a Educação Infantil. Uma delas, era que isso não era trabalho para homem. Homem não cuida de criança. Ouvi de amigos, às vezes, até dos familiares. E, também nos olhares atravessados das famílias. Foram poucas as vezes que a gente era olhado assim: nossa! Vou deixar meu filho com um professor [semblante de orgulho] (professor Antônio Bispo, notas do campo, 09/04/2024).

Os relatos acima apontam para a naturalização de um discurso, no qual homens e mulheres devem corresponder a um comportamento específico de acordo com o gênero masculino ou feminino. A fala da professora Tereza de Benguela traz uma série de camadas sobre essas expectativas de gênero. Apesar de ela reconhecer que o filho poderia escolher qualquer atividade, como por exemplo o balé, sua afirmação de que o menino é “*macho mesmo*” ao ter feito a escolha pelo judô, fortalece de forma sutil e natural as normativas hegemônicas. Essa perspectiva é tão cristalizada em nossa cultura que, até em contextos em que há uma certa consciência dessas imposições, como no caso da professora, elas continuam sendo reproduzidas de forma inconsciente. Do ponto de vista de Finco (2015b),

O minucioso processo de feminilização e masculinização dos corpos, presente no controle dos sentimentos, no movimento corporal, no desenvolvimento das habilidades e dos modelos cognitivos de meninos e meninas está relacionado à força das expectativas que nossa sociedade e nossa cultura carregam (Finco, 2015b, p. 49).

Dessa forma, por meio dessas expectativas fundamentadas, principalmente, por concepções puramente biológicas, os corpos são posicionados em lugares específicos, devendo responder de forma particular ao que esperado para o binômio sexo-gênero. Entretanto, como afirmam os estudos feministas, o gênero não é determinado unicamente pelo sexo biológico, mas sim pelo processo relacional e cultural em que as sociedades são construídas.

Na contramão dos estudos de gênero, teorias com base no determinismo biológico tentam legitimar as desigualdades entre homens e mulheres por meio de estudos fisiológicos que categorizam capacidades e habilidades humanas pelo sexo, no entanto, tais teorias já foram refutadas por muitos cientistas sociais e até mesmo por biólogos (Citeli, 2001). Para a professora Enedina Alves, os meninos são naturalmente mais fortes e gostam de brincadeiras de luta, todavia, diariamente reforça-se um processo, o qual atribui-se aos meninos um modelo de masculinidade que exalta a força, a coragem e a virilidade, sem oferecer muitas possibilidades de sair desse lugar.

No momento em que meninos e meninas subvertem essa ordem, muitas vezes carregam com eles/as o peso da discriminação e do preconceito. O relato do professor Antônio Bispo aponta para essa lógica, ao descrever os olhares atravessados que sofreu por ter escolhido ser professor de crianças. Silva (2019) ratifica essa conjuntura ao afirmar que nos espaços de Educação Infantil,

[...] os preconceitos relacionados à presença de docentes do sexo masculino estão evidentes. Esta realidade se revela, pois temos homens ocupando espaços já determinados para as mulheres e exercendo uma profissão demarcada, desde duas origens, pelo caráter assistencial e pela maternagem, elementos que contaminam o binômio contraditório: atenção-controle, cuidado-educação (Silva, 2019, p. 163).

Uma concepção binária e biológica de gênero, portanto, perpassa por esse lugar de preconceito e discriminação, marginalizando todos/as que não respondem à sua ótica. O professor Antônio Bispo confessa que muitas vezes pensou em desistir, sob os olhares de constrangimento e incapacidade. Segundo Louro (2003), aqueles que não se enquadram dentro dessa lógica, não são percebidos ou são tidos como problemas de desvio. Foi o que aconteceu com o professor Antônio Bispo, cuja escolha em ser professor infantil era lida como uma falha, ou seja, um corpo que não poderia ocupar aquele lugar.

A partir desse raciocínio, é reforçada uma normatividade construída em perspectivas sexistas, machistas e misóginas, ademais reafirma-se o padrão branco, heterossexual e masculino imposto pelo colonizador. Diante disso, torna-se urgente pensar nos processos de

formação desses/as professores/as, considerando uma educação que valorize e respeite a diversidade em todos os seus aspectos.

Com base nas interações e trocas tecidas no campo, ainda foi possível identificar que certas percepções sobre a temática estão envoltas de incertezas e inseguranças e, por isso, tendem a ser pautadas na manutenção de uma cultura já instituída, que gera práticas excludentes e discriminatórias. Esse cenário revela os saberes e conflitos que constituem as concepções dos sujeitos investigados e evidencia a importância de uma formação contínua e situada, atravessada por uma perspectiva decolonial e interseccional, dentro das instituições de Educação Infantil.

Além disso, um processo formativo desenvolvido nas coordenações pedagógicas, que esteja também estruturado na troca, na escuta e no diálogo entre os/as profissionais, pode se tornar uma importante ferramenta na busca pelas transformações almejadas. A próxima subcategoria se aproxima dessa perspectiva, onde uma visão rígida e binária do gênero é dissolvida com base nas interações, nas experiências cotidianas e no conhecimento teórico construído dentro e fora da instituição.

3.1.2 Saberes em movimento: o gênero como processo relacional

Mas quando a gente está falando de uma menina preta, ela nunca se viu como uma princesa. Ela precisa da percepção em que ela pode ser uma princesa. Se a gente tá falando de números de casamento, a maioria gritante de mães solas são mulheres pretas. Elas não tiveram direito a um companheiro, elas não tiveram direito a um amor romântico (professora Laudelina de Campos, notas do campo, 29/05/2024).

As concepções que aparecem nessa categoria surgem de um lugar de movimento, de um deslocamento rumo a transformações na lógica colonial. Em outras palavras, as percepções aqui analisadas, partem de um incômodo dos/as professores/as por estarem dentro de um sistema desigual e discriminatório e que, de algum modo, esse lugar os/as fazem questionar e repensar algumas práticas. A fala acima da professora Laudelina de Campos, uma mulher preta, expressa essa inquietude e insatisfação de pertencer a uma sociedade sexista e machista. Em seu relato é possível perceber como sua compreensão de gênero e raça estão pautadas nas experiências individuais dos sujeitos, nas relações e nas interações que são travadas. Ao destacar o lugar das meninas/mulheres negras, a professora ressalta como as identidades de gênero são estabelecidas por normas sociais construídas em contextos distintos. No caso, as meninas negras, não possuem nem o direito de serem femininas e nem de ter um amor romântico, sendo esses lugares destinados apenas às mulheres brancas dentro do nosso contexto colonial.

Como caracteriza Lugones (2008, p. 94, tradução nossa), a colonialidade do gênero exclui todas as mulheres que não se enquadram na representação branca e europeia, sendo assim vistas como animais e “seres sem gênero, marcadas sexualmente como fêmeas, mas sem as características de feminilidade”. A provocação levantada pela professora Laudelina de Campos reflete exatamente como a colonialidade impõe barreiras de gênero e raça, o que posiciona sua concepção de gênero em uma lógica relacional, construído dentro de contextos sociais específicos.

Scott (1995) já afirmou que o gênero é construído nas relações sociais, bem como é uma forma de representar as relações de poder. Diante disso, como sugere Akotirene (2020), é necessário refletir como essas relações estruturam os atravessamentos tanto de gênero, como raça e classe, produzindo experiências distintas entre as pessoas. A exemplo disso, destacamos os relatos a seguir:

Eu fui uma criança que eu nunca escutei uma professora minha falar o quanto eu sou bonita, o quanto o meu cabelo é lindo, o quanto eu valho a pena, então assim, eu tenho esse cuidado com as minhas crianças, por entender que isso é muito importante [...]eu aproveito todas as oportunidades, todas as brechas, eu paro o que eu tiver fazendo para trabalhar essas questões, porque eu vejo que é uma coisa importante (professora Tereza de Benguela, notas do campo, 02/04/2024).

Tem umas coisas que a gente vê com muita frequência, você é uma princesinha, e se diz isso para uma menina branca que está ao lado de uma menina preta. Mas olha, isso é de um absurdo tão grande, é tão grande (professor Antônio Bispo, notas do campo, 29/05/2024).

Laudelina de Campos: *Se eu pego 8 anos atrás, era muito difícil achar creme para cabelos crespos. Creme, creme, gente. Porque não se tinha, só se encontrava alisantes [...] e hoje a gente vai descobrindo que esses alisantes são extremamente perigosos. Então, como isso afeta, nada mais nada menos, do que seus traços ou sua cor, te torna inferior. Uma criança que se sente inferiorizada, que não se sente bela, que não se sente pertencente, como ela vai viver a educação? Se expressar, se conhecer, explorar, né? Como ela vai viver isso?*

Maria Beatriz Nascimento: *O silêncio para essa criança quer dizer que está tudo bem. Então, é por isso que é necessário nossa mediação, a nossa parada, que seja 15 minutos pra [sic] falar, explicar. Se nós ficamos em silêncio, ela entende que tá [sic] tudo certo (notas do campo, 29/05/2024).*

A partir desses relatos, nota-se como uma perspectiva interseccional pode ajudar na compreensão do cruzamento de várias formas de opressão. As falas destacam a ausência de reconhecimento e de pertencimento de meninas negras em um contexto social onde o racismo e os padrões de gênero se combinam marginalizando certos corpos. Com isso, é possível perceber como as concepções de gênero desses/as professores/as se ancoram em uma perspectiva relacional, provocando, muitas vezes, questionamento e resistência.

As experiências pessoais trazidas pelas professoras Tereza de Benguela e Laudelina de Campos, bem como suas posições diante das opressões que enfrentam vão ao encontro do que Lugones (2019) conceitua como *lócus fraturado*. O conceito de *lócus fraturado* é necessário para entender como as identidades marginalizadas desafiam e resistem as dicotomias impostas pela colonialidade. A autora destaca que, “a partir do *lócus fraturado*, o movimento sucede na retenção de formas criativas de pensar, comportar-se e se relacionar, que são antitéticas à lógica do capital” (Lugones, 2019, p. 372). Dessa forma, os excertos apresentados demonstram tanto o desenvolvimento de uma consciência que permite questionar e desafiar normas dominantes, como também o de propor novas estruturas para essa dinâmica.

O questionamento da professora Laudelina de Campos sobre as identidades de gênero e raça no contexto da educação, aponta para a necessidade de criar um ambiente de valorização e pertencimento para as meninas negras. Essa percepção da professora Laudelina de Campos vai ao encontro de uma concepção de criança entendida com um ser social completo, com experiências, escolhas, capacidade de agência e também atravessadas pelas discriminações sociais (Corsaro, 2011; Nascimento, 2018; Qvortrup, 2010, 2014; Sarmiento; Pinto, 1997). Nesse sentido, a professora Maria Beatriz Nascimento também destaca a importância de mediações e diálogos com as crianças, compreendendo-as como sujeitos de ação na sociedade. Para a professora, essa troca e reflexão com as crianças possibilita mudanças e transformações naquele contexto. Sob esse viés, Louro (2003, p. 86), ao refletir sobre a prática educativa, ressalta que, “[...] se não nos sentimos conformes com essas divisões sociais [étnica, gênero, classe, raça], então, certamente, encontramos justificativas não apenas para observar, mas, especialmente, para tentar interferir na continuidade dessas desigualdades”.

No entanto, as observações e interações desenvolvidas no campo, também indicam que mesmo aqueles/as professores/as que já possuem uma visão crítica em relação à constituição de uma estrutura social desigual, necessitam estar em constante reflexão. A constatação dos próprios preconceitos e limitações impulsionam esses/as profissionais a questionarem determinadas práticas e convicções. No relato a seguir, a professora revela a exigência de permanecer em um constante processo de reflexividade crítica.

*Esse não é um assunto fácil. É extremamente delicado. E, assim, a única palavra que eu tento buscar e regatar, é a **desconstrução**. Porque eu venho de uma cultura onde o gênero é muito imperativo, sabe? Patriarcal [pausa] muito definido nos meus antepassados, que fico desconstruindo isso, porque, querendo ou não, os pais da gente criaram a gente assim (professora Maria Beatriz Nascimento, notas do campo, 17/04/2024, grifo nosso).*

A palavra-chave encontrada pela professora Maria Beatriz Nascimento para refletir suas próprias convicções foi a desconstrução. Ao tentar desconstruir um modelo patriarcal enraizado em seus antepassados, a professora demonstra que sua percepção de gênero está situada em uma construção histórica e cultural. Essa ideia de desconstrução trazida pela professora Maria Beatriz vai ao encontro também do que é proposto por Scott (1995), que sugere a necessidade de recusar a construção hierárquica da relação entre masculino e feminino, ao invés de aceitá-la como algo natural.

Nesse sentido, também cabe retomar as ideias de Louro (2003) e Lauretis (2019) ao afirmarem que o processo de construção do gênero passa por sua desconstrução, no sentido de que esse é um processo histórico e que, portanto, está em constante transformação. Além disso, Lauretis (2019, p. 151) afirma que esse é um movimento de vaivém, no qual coexistem dois espaços, o hegemônico e o “outro lugar”, este (re)construído às margens do hegemônico. Para a autora, esse movimento entre eles não é dialético, ou seja, não há uma troca, mas se situa na contradição e na multiplicidade. Sendo assim, esse processo de (des)construção do gênero está situado tanto no espaço hegemônico quanto no “outro lugar”.

Na fala da professora Maria Beatriz Nascimento é possível notar esse processo. A professora está inserida em um contexto histórico-cultural que a conduz para a aceitação de normas patriarcais, no entanto, concomitantemente a essa imposição, há a resistência da professora em permanecer nesse lugar de aceitação.

Portanto, as concepções de gênero analisadas aqui se encontram nesse lugar de movimento, em uma dinâmica que busca compreender o gênero não como algo taxativo ou estático, mas como algo que emerge de um construto social e que por isso, está em constante transformação. Além disso, a compreensão do gênero por esse viés, nos permite enxergar seu processo de construção ancorado em uma perspectiva colonial, sendo o homem colonizador hétero e branco a norma ser seguida. Com esse entendimento, o pensamento interseccional pode ser capaz de fornecer instrumentalidade na busca por mudanças nesse contexto.

Mediante o exposto, as análises tecidas nesta categoria revelam as diferentes percepções e saberes dos/as professores/as em relação a temática de gênero. Na primeira subcategoria, foi possível perceber que uma ideia dicotômica e estritamente biologizante de gênero pode resultar em práticas que reforçam exclusões e reafirmam um padrão de identidade único a ser seguido. Em contraste, a segunda subcategoria evidencia um entendimento acerca das questões de gênero pautado em uma dinâmica social e relacional, no qual os/as professores/as buscam um movimento de desconstrução em relação às normas fixas e binárias. Nessa subcategoria, os/as

professores/as aproximam-se de uma percepção mais inclusiva, reconhecendo as singularidades e especificidades de cada criança.

Diante dessas análises, nota-se que há uma disputa de saberes e concepções que permeiam os espaços da instituição, os quais transitam entre visões rígidas e normativas e perspectivas mais reflexivas e inclusivas. Esse cenário aponta para importância da coordenação pedagógica como um espaço dialógico, pois dessa forma abre caminho para trocas e partilhas que podem sustentar mudanças em direção a um ambiente mais acolhedor tanto para as crianças como para os/as próprios professores/as. Assim, ao adentrar a próxima categoria, destaca-se o papel da coordenação pedagógica como um espaço-tempo essencial de formação e reflexão sobre a práxis.

Esta segunda categoria, buscou esclarecer como as questões de gênero comparecem no espaço da coordenação pedagógica do JI Maria Veríssimo, bem como analisar as interpretações dos/as profissionais sobre o debate de gênero nesse espaço. Do ponto de vista de Torres (2011), a coordenação pedagógica vem se destacando com um lugar de partilha entre os/as professores/as, em que eles/as podem refletir questões que emergem na escola, buscando novas práticas e possibilidades. Nesse sentido, esta categoria nasce de um lugar de acolhimento, escuta e trocas que atravessam as coordenações pedagógicas do Jardim pesquisado.

Sobre a coordenação pedagógica em Brasília, considerando a Educação Infantil, Santos (2023) explicita que há orientações normativas que orientam a função de coordenadora pedagógica ou coordenador pedagógico, mas que elas não tratam da atribuição de modo claro, o que possibilita que cada instituição educativa se organize diante de suas demandas com a função da coordenação. Em suas palavras, apesar dos documentos oficiais da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) não trazerem a especificidade do trabalho da Coordenação Pedagógica na primeira etapa, eles “demonstram a importância da coordenadora pedagógica para o trabalho coletivo na unidade escolar, principalmente pelo documento das Orientações Pedagógicas (SEEDF, 2014)” (Santos, 2023, p. 155). Todavia, a autora demarca que,

[...] a prática da coordenadora pedagógica na Educação Infantil do Distrito Federal se concretizou como um trabalho diferenciado das práticas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, devido às especificidades da primeira etapa, onde a coordenadora pedagógica precisa articular projetos com o grupo de professoras que contemplem as múltiplas experiências tão necessárias para as crianças da Educação Infantil. [...] Foi visto que as práticas dessas profissionais na Educação Infantil têm sido realizadas buscando atender às documentações legais, tais como utilizar o Currículo em Movimento do Distrito Federal – Educação Infantil (DISTRITO FEDERAL, 2018), construir o Projeto Político Pedagógico, realizar as suas atribuições postas no Regimento (DISTRITO FEDERAL, 2019a), abraçar o projeto da Plenarinho como garantia da participação da criança, dentre outros. No entanto, percebeu-se que falta

clareza nas normas para o exercício da coordenadora pedagógica, principalmente por não especificar suas atribuições na primeira etapa da educação básica, e falta clareza para pôr em prática o que foi posto (Santos, 2023, p. 152).

No estudo de Santos (2023) observa-se que o espaço da coordenação pedagógica em Brasília tem sido constituído por uma prática articulada com o compromisso com a especificidade da Educação Infantil, com profissionais atentas²¹ à documentação oficial e que se articulam com docentes na proposição das atividades realizadas para e com as crianças.

De posse desse conhecimento sobre a coordenação pedagógica, as subcategorias que foram surgindo no processo de análise, nos direcionam para uma abordagem que considera tanto os aspectos planejados quanto aqueles instituídos na prática pedagógica, além de uma reflexão sobre a importância da formação continuada, do diálogo e da escuta ativa como elementos fundamentais no espaço de coordenação pedagógica e para a transformação da prática docente.

3.1.3 Entre o planejado e o instituído

Às vezes é muito automático! Eu paro e penso, gente, eu não acredito que falei isso. Não acredito que vou ter que rasgar meu diploma (professora Laudelina de Campos, notas do campo, 19/03/2024).

Esta subcategoria refere-se à dualidade existente entre aquilo que é planejado/pensado pelos/as professores/as e aquilo que está instituído/regulado em nossa sociedade. A fala da professora Laudelina de Campos exposta acima, reflete bem essa duplicidade do fazer pedagógico. Ela relata que, em muitos momentos com as crianças, acaba adotando falas e ações estereotipadas, que não condizem com sua formação sobre gênero e raça. Tal situação, nos coloca a pensar sobre a imposição de uma cultura colonial, que faz com que a professora, muitas vezes inconscientemente, reproduza essas práticas discriminatórias e excludentes, pois já estão cristalizadas dentro dessa cultura. A esse respeito, Vieira e Finco (2019) reiteram que,

Os espaços de Educação Infantil, ao mesmo tempo em que são desafiadores e cheios de possibilidades de vivências, interações, socialização e aprendizados para as crianças pequenas, muitas das vezes se tornam também espaços de reprodução e perpetuação de estereótipos de gênero, que são reforçados de forma naturalizada pelas/os adultas/os no cotidiano pedagógico (Vieira; Finco, 2019, p. 123).

Desse modo, apesar de a Educação Infantil ser um espaço rico em experiências, trocas e saberes, as normas patriarcais as quais esse espaço está inscrito, estabelecem um regime

²¹ A autora demonstra em seu estudo que a maioria são mulheres na função.

cuidadoso que submete as práticas pedagógicas a uma lógica excludente e discriminatória. As interações e experiências vividas em campo permitiram identificar essa disputa entre o planejado e o instituído nas práticas das professoras.

A primeira questão é me policiar o tempo inteiro, porque eu até posso estudar e eu posso até entender sobre isso, mas eu me vejo o tempo inteiro repetindo coisas que eu abomino (professora Laudelina de Campos, notas do campo, 19/03/2024).

Infelizmente, eu vejo que a gente reproduz um mesmo padrão, e eu digo a gente, porque eu tenho consciência que eu também faço, mesmo tentando não errar, eu sei que já está tão ali na nossa cultura, que às vezes, a gente fala sem perceber, a gente fala sem nem saber que isso pode estar reproduzindo alguma coisa ali [...]. Esse é um assunto que mexe tanto comigo, assim, as vezes eu não acredito que eu fiz isso, que eu deixei isso passar. É um assunto que a gente tem que ficar sempre se policiando, porque a gente reproduz mesmo, a gente faz mesmo sem perceber, infelizmente é uma luta, não é fácil não (professora Tereza de Benguela, notas do campo, 02/04/2024).

Hoje aqui no JI Maria Veríssimo eu vejo um cuidado por parte dos profissionais que a gente tem, da equipe que a gente tem, pelo menos assim, a grande maioria dos profissionais, eu digo das professoras que estão como regentes são mulheres e, eu observo que elas trazem isso [a discussão de gênero], traz pra [sic] pensar, porque as vezes a gente faz sem perceber, e, é porque a gente já discutiu algumas vezes já, igual ano passado, por exemplo, alguém falou que ia pegar o livro da Menina Bonita do Laço de fita, aí a gente foi conversar, discutir sobre o livro, e uma colega nunca tinha parado pra pensar nas questões que a gente levantou na conversa, então assim, mesmo quando a gente acha que não tem nada, é [pausa] a gente está tanto nesse meio que a gente reproduz também, e traz coisas que a gente vivencia, traz desde quando a gente foi criado, de quando a gente estudou (CP Bertha Lutz, notas do campo, 04/04/2024).

Os relatos das professoras traduzem como as normas culturais de gênero são tão arraigadas que são reiteradas em diversas situações do fazer pedagógico de forma inconsciente. Esse cenário demonstra como essas normas atravessam os discursos e as práticas, quase que de forma imperceptível, operando para sua manutenção. Segundo Butler (2022), os sujeitos são discursivamente construídos, desse modo, os discursos naturalizam comportamentos e práticas, se tornando assim parte da realidade e da subjetividade das pessoas. Nas falas das professoras, é possível perceber como as normas discursivas presentes em nossa sociedade moldam as práticas, até mesmo quando há uma consciência crítica sobre elas.

No entanto, quando as professoras e a coordenadora demonstram ter consciência desses discursos e práticas, e buscam desconstruí-las, isso indica uma tentativa de subversão dessa ordem. Orsolon (2011, p. 22) aponta que “a necessidade da transformação se evidencia à medida que o educador tem consciência de si mesmo e do impacto de suas intervenções na realidade”. Nesse sentido, as reflexões trazidas nas coordenações pedagógicas, como no caso do livro da Menina Bonita do laço de fita, apontado pela CP Bertha Lutz, podem oferecer ao

professor/a novos entendimentos sobre si e também novas possibilidades para sua prática pedagógica.

Coadunado com a fala da CP Bertha Lutz quando afirma que as professoras trazem a discussão de gênero para as coordenações, a professora Maria Beatriz relata que tem uma preocupação em refletir com suas colegas o material pedagógico que vão levar para as crianças. A professora afirma que, nas histórias, por exemplo, tentam analisar “*se ela não é muito sexista, sabe? Essa questão do sexismo que só meninos que vão pro [sic] campinho de futebol, só os meninos que estão com a bola na mão nas histórias, as meninas que estão com a colher de pau ajudando a mãe na cozinha*” (notas do campo, professora Maria Beatriz Nascimento, 09/04/20024). Esses momentos de troca e reflexão entre os/as professores/as, como sugere a professora Maria Beatriz foram observados no campo.

Hoje, as professoras estão em coordenação individual. Cada professora possui um projeto investigativo específico da sua turma, apesar de ser um trabalho individual da turma, as professoras vão partilhando o que estão planejando e como pretendem realizar as atividades. Há uma troca, onde uma dá sugestões para a outra, compartilham o que está sendo positivo e o que estão com dificuldades. Neste dia, as professoras Elisa Frota, Mariana Crioula e Tereza de Benguela compartilharam brincadeiras e histórias que estavam planejando com as crianças. No entanto, neste caso, ao partilharem as ideias de histórias e brincadeiras, não houve reflexões específicas sobre questões de diversidade e representatividade, a discussão seguiu sobre o objeto de estudo de cada turma (notas do campo, 26/03/2024).

Momentos como esse, descrito no trecho acima, indicam que o Jardim Maria Veríssimo tem a coordenação pedagógica como um espaço importante de troca e partilha, em que são discutidas ideias e práticas, ainda em um contexto de projetos individuais de cada turma. Todavia, na situação apresentada, não houve discussões direcionadas para a análise das práticas, discursos, ilustrações, personagens no que tange a posicionamentos sexistas ou excludentes. A ausência dessas reflexões pode levar, mesmo que sem intenção, a práticas que endossam normas e padrões culturais dominantes, que silenciam e marginalizam corpos desviantes (Louro, 2003).

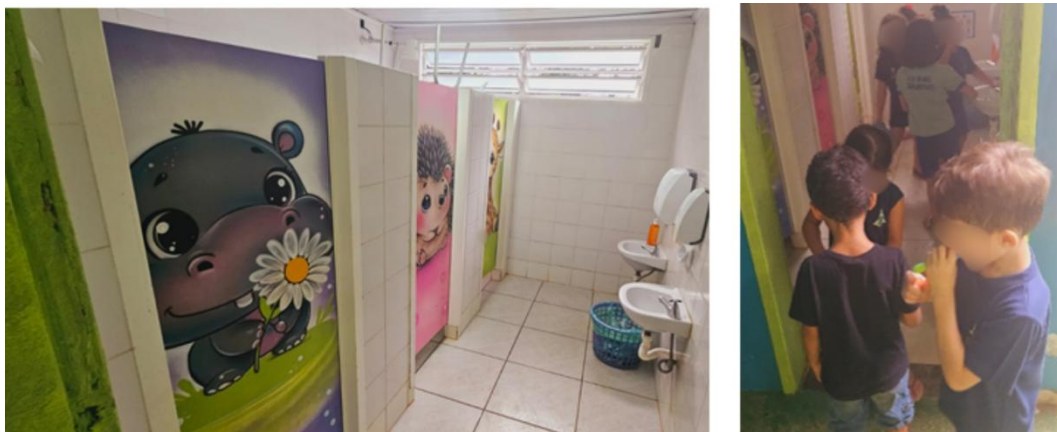
Em uma das observações na sala da professora Tereza de Benguela, foi possível identificar como essas normas acuradas de gênero perpassam o cotidiano das crianças determinando lugares específicos, bem como compreender a importância de uma prática que esteja alinhada a uma educação emancipadora.

Logo após o lanche, as crianças foram orientadas a escovarem os dentes, algumas também foram ao banheiro. Cada sala possui anexo um banheiro, com 3 cabines individuais que podem ser usadas por todas as crianças, sem distinção de sexo. As portas das cabines são pintadas em três cores distintas, roxo, rosa e verde, com ilustrações de animais. Uma das meninas ficou alguns minutos esperando a cabine rosa desocupar, mesmo com as outras cabines vazias. Ao perceber, a professora Tereza de Benguela mostrou para menina que as outras cabines estavam

desocupadas, e que ela não precisaria esperar, poderia usar qualquer uma. A menina respondeu dizendo que queria esperar a rosa, pois “era de menina”. A professora insistiu para que ela utilizasse um banheiro disponível, explicando que todas as cabines podem ser utilizadas por todas as crianças. Ainda assim, a menina preferiu esperar pela cabine rosa e aguardou até que fosse desocupada. Observo mais um pouco e percebo que as outras crianças usam as cabines livremente (notas do campo, 08/04/2024).

Conforme aponta Louro (2003, p. 61), a escola é parte fundamental nesse processo de naturalização das normas hegemônicas de gênero, pois “ali se aprende a olhar e a se olhar, se aprende a ouvir, a falar e a calar; se aprende a *preferir*”. Apesar da escola não estabelecer distinção entre meninas e meninos para o uso do banheiro, as marcas construídas sob uma cultura sexista continuam fixando lugares específicos para determinados corpos. O comportamento da menina, ao preferir a cabine rosa, reflete como as normas de gênero são cuidadosamente construídas desde a infância, produzindo também consequências materiais. A imagem a seguir permite visualizar essas pinturas nas portas dos banheiros.

Figura 11 - Fotos do banheiro da sala de referência



Fonte: Acervo da pesquisadora (2024)

Esse cenário demonstra que, de forma sutil, a organização dos espaços, dos objetos, dos brinquedos, o próprio planejamento docente pode reforçar o entendimento das crianças sobre o que é “apropriado” para meninas e meninos. Logo, é essencial que escola e professores/as estejam atentos/as a esse contexto. Ainda sob o ponto de vista de Louro (2003, p. 64), “currículos, normas, procedimentos de ensino, teorias, linguagem, materiais didáticos, processos de avaliação são, seguramente, loci das diferenças de gênero, sexualidade, etnia, classe [...]. Todas essas dimensões precisam, pois, ser colocadas em questão”.

A intervenção da professora Tereza de Benguela aponta um esforço importante em tentar desconstruir a concepção da menina em relação às normas de gênero, no entanto, uma mediação isolada pode não ser suficiente para uma mudança concreta. Mesmo após a fala da

professora, a criança permaneceu esperando a cabine rosa, tal ação sugere que são necessários movimentos constantes no sentido de subverter os arranjos impostos.

Convém destacar que em relação a organização dos banheiros da instituição, a vice-diretora esclareceu que por muito tempo os banheiros eram separados de acordo com o sexo, e que somente após reflexões levantadas no grupo de professores/as iniciou-se uma mudança.

VD Carlota de Queirós: *Era tudo separadinho. Só as mulheres ali, só homens lá, meninos de cá, era tudo assim. E aí de um menino que entrasse no banheiro das meninas, porque as meninas iam lá e falavam tudo para a professora. Não era como é hoje não!*

Pesquisadora: *E quando e porque teve a mudança?*

VD Carlota de Queirós: *Ah, a mudança é recente, pós pandemia. Até 2019 era tudo separadinho, tinha até plaquinha. Olha só, os cuidados começaram a ser voltados assim, é pra [sic] todo mundo, não é mais separado, e a chegada das crianças com deficiência também fortaleceu isso. Não tem essa segregação mais. Não se discutia isso antes. Mas, voltando de uma pandemia e com formação específica sobre gênero em 2023, o grupo foi refletindo. As cores das portas hoje são totalmente aleatórias, a pessoa que pintou não foi instruída a pintar de rosa ou azul, a gente só pediu para ser animais do cerrado, na verdade, seria interessante que as próprias crianças pintassem, mas como foi um trabalho que a nova gestora já havia conseguido, com um profissional que já tinha se colocado à disposição, a gente só pediu que fosse dentro da perspectiva de animais (notas do campo, 28/05/2024).*

Com base no excerto acima, retomamos a pesquisa de Santos e Silva (2020, p. 4), que tenta responder “como a regulação institucional da construção e uso dos ambientes institui uma pedagogia de gênero?” Os autores revelam como a estrutura social se relaciona com a ação dos sujeitos, “seja por meio do alinhamento da ação com a coerção social imposta pelas estruturas, seja pela via crítica realizada pelo sujeito sobre essas estruturas, na construção de suas experiências” (Santos; Silva, 2020, p. 8). O relato da vice-diretora indica que as ações dos/as profissionais da escola por muito tempo se perfileram com estruturas sociais impostas, todavia, a partir de um movimento crítico e de reflexões postas nas coordenações pedagógicas, novas possibilidades foram sendo pensadas no contexto da instituição.

Assim, posicionando a coordenação pedagógica como ponto de encontro, de estudo e partilha entre os/as professores/as, bem como um lugar de reflexão da *práxis*, nos encaminhamos para a próxima subcategoria, que evidencia esse espaço como instrumento potente na busca por novos saberes e por mudanças significativas na prática docente.

3.1.4 O papel da formação continuada

A gente precisa estar sempre estudando e, sobretudo, olhando para as crianças. Olhem para as crianças, né? Aí depois você olha para os planos (professor Antônio Bispo, notas do campo 09/04/2024).

O papel da coordenação pedagógica, nesta subcategoria, destaca a potência desse espaço como lugar de aprendizagem conjunta e reflexiva. A vivência no campo permitiu depreender que, para aqueles/as professores/as, a formação docente deve ser entendida como um processo contínuo, onde a teoria e a prática estão sempre dialogando, e a coordenação pedagógica como um lugar essencial para essa reflexão. Convém destacar que no Distrito Federal, há as Diretrizes de Formação Continuada (SEEDF, 2019) que tem por objetivo,

[...] apontar caminhos, orientar práticas e consolidar a concepção de formação continuada comprometida com a escola pública referenciada na qualidade social. Estas Diretrizes de Formação Continuada da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal assumem, assim, o objetivo de pautar teórica e conceitualmente os debates, as ações de formação e as demais articulações que se fizerem necessárias ao fortalecimento da gestão escolar, do trabalho pedagógico integrado, da coordenação pedagógica, do currículo de educação básica, do regimento escolar, das diretrizes de avaliação e de outros textos orientadores das escolas públicas e dos demais setores da SEEDF. (SEEDF, 2019, p. 9).

As Diretrizes de Formação Continuada da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal (2019) também ressaltam que esse processo de formação deve ir além de uma atividade burocrática ou técnica, ou seja, deve ser uma prática comprometida com a transformação social. Para isso, essa formação deve estar interligada aos contextos e as especificidades da instituição, considerando suas dimensões culturais, históricas e sociais.

A fala em destaque do professor Antônio Bispo, que abre esta seção, traz uma perspectiva importante de formação continuada para os/as professores/as da Educação Infantil. Do ponto de vista do professor, essa formação deve ser centrada na criança, deve ser uma formação que priorize a escuta e a agência infantil. Essa reflexão se alinha ao que é proposto pelos Estudos Sociais da Infância, que considera a criança como sujeito social, capaz de atuar no seu processo de desenvolvimento. Sarmiento e Pinto (1997, p. 24) esclarecem exatamente o que é proposto pelo professor, os autores afirmam que “as metodologias utilizadas devem ter como principal escopo a recolha da voz das crianças, isto é, a expressão de sua ação e da respectiva monitorização reflexiva”. Em outras palavras, as crianças precisam ser como coautoras da prática educativa, promovendo, assim, uma pedagogia participativa. Nesse sentido, Alcântara (2020, p. 291-292) destaca,

Compreendemos que o trabalho docente intencional é constituído por várias interlocuções: inicialmente, com as crianças; depois, com os outros docentes; e, quando possível, com um gestor (normalmente, o CP). Também compreendemos que quanto mais interlocutores encontramos para as nossas proposições, mais temos oportunidades de avanço do nosso saber fazer [...]. Cabe a coordenação propiciar espaços de reflexão e de acompanhamento do fazer docente, preferencialmente de forma sistematizada, recorrendo aos registros docentes e das crianças para, em

conjunto, analisarem e compreenderem as motivações das escolhas procedimentais dos professores e os desdobramentos que elas originam.

As interações em campo, juntamente com a análise dos relatórios de coordenação, evidenciam que, no JI Maria Veríssimo, a formação continuada acontece de forma situada, dialogada e centrada nas expressões e vivências das crianças, sendo parte essencial das coordenações pedagógicas. Convém destacar que esse espaço de reflexão, proposto pela instituição, muitas vezes foi aberto a comunidade escolar com o intuito de aproximar e construir relações mais fortes. Além disso, foi possível perceber uma preocupação em desenvolver um espaço democrático, onde crianças, professores/as e comunidade pensem juntos as ações da escola. O cenário descrito pode ser percebido nos trechos a seguir.

Hoje a reunião coletiva aconteceu em horário diferenciado (a noite), com o objetivo de atender a comunidade escolar e reunir os dois grupos de professores/as (matutino e vespertino). Por ser a semana Distrital de Educação Inclusiva aos estudantes com deficiência (lei distrital 5.714/2018), a coordenação organizou uma roda de conversa com a participação de duas convidadas especialistas sobre a temática. O tema da roda de conversa foi “Escola que acolhe, ensina e aprende todos juntos” (notas do campo, 06/03/2024).

Iniciou-se, hoje, o processo de construção coletiva do PPP 2024. Novamente a coordenação aconteceu em horário diferenciado, com o objetivo de alcançar as famílias e reunir os dois grupos de professores/as. O documento foi lido de forma compartilhada e reescrito conforme as demandas apontadas pelos/as presentes. Na ocasião, a vice-diretora também explicou a organização pedagógica da instituição, bem como apresentou a proposta dos projetos investigativos desenvolvidos pela escola. Ao final do encontro, uma mãe fez a seguinte fala: “A gente vê a importância de nós, pais, mesmo que a gente não compreenda tudo, mas a gente começa a participar, porque isso que vocês levam, de como é que está sendo desenvolvido na escola, a gente começa a conseguir também a desenvolver em casa. Ao invés de trazer respostas prontas, não, vamos ver como é. Eu agradeço muito viu, gente, está participando e aprendendo com vocês” (notas do campo, 13/03/2024).

A coordenação permanece em horário diferenciado para a construção do PPP. Hoje foi discutido as potencialidades e fragilidades da instituição. Em certo momento, as professoras compartilharam falas e desenhos feitos pelas crianças em relação ao que elas desejam para a escola. A coordenadora fez os registros das colocações das crianças no PPP (notas do campo, 21/03/2024).

Os fragmentos acima demonstram a coordenação pedagógica do JI Maria Veríssimo como um lugar importante de estudo, reflexão e articulação entre escola e comunidade. As práticas descritas, como a roda de conversa com especialistas e os encontros de discussão do PPP são entendidas como ações necessárias na formação dos sujeitos envolvidos. Bruno, Abreu e Monção (2015) salientam a importância da construção e avaliação do PPP como eixo fundamental para a formação do grupo e para engajar o trabalho coletivo. Nesse sentido, a postura adotada pela instituição possibilita a criação de práticas pedagógicas mais inclusivas e

acolhedoras, além de fortalecer as relações entre os diversos atores presentes na escola. Sob essa ótica, Alcântara (2020) ressalta,

O reconhecimento da necessidade de parceiros na construção de uma prática reflexiva atravessa bordões e se materializa nos diálogos pautados no entremear de saberes dos professores, da coordenação pedagógica e de outros membros da comunidade escolar. A construção diária dessa conduta auxilia o grupo a compreender que o conhecimento é provisório, mutável e interligado, e que, quanto mais forem meus interlocutores, mais possibilidades de êxito teremos (Alcântara, 2020, p. 67).

Nessa perspectiva, o desenvolvimento de uma prática reflexiva perpassa pela escuta das várias vozes que constituem o processo educativo. A coordenação do JI Maria Veríssimo, ao planejar encontros formativos em horários diferenciados para atender toda a comunidade, demonstra uma preocupação em tornar o Jardim um ambiente mais democrático e participativo, uma ação fundamental na construção de uma educação para a diversidade. Dentro desse contexto, no qual as diferentes vozes são respeitadas e valorizadas, a discussão sobre as questões de gênero torna-se um eixo importante para uma prática mais inclusiva.

Situar o debate de gênero nesse espaço de reflexão dentro da instituição pode contribuir para que professores/as e famílias se apropriem de conceitos e práticas que se aproximem de uma educação menos sexista. Em entrevista com a vice-diretora Carlota de Queirós, ela declara que o debate sobre a temática deve ser constante nas reflexões da coordenação pedagógica e na formação do grupo. Todavia, como sugerem os relatos a seguir, a formação sobre gênero ainda não parece ser uma realidade que atravessa as coordenações pedagógicas e a vida profissional das professoras.

Tenho 28 anos na educação, em escola pública e particular, como professora, como coordenadora, como supervisora pedagógica, e agora, como vice-diretora. A primeira vez que nós conversamos e tivemos uma formação [sobre gênero] foi ano passado, em 2023. Foi a primeira vez. Triste, né? Já até participei de palestras, mini formações, conversamos quando tem alguma data específica, mas, a primeira vez, mais denso, de forma mais apropriada, foi no ano passado (VD Carlota de Queirós, notas do campo, 28/05/2024).

Para falar a verdade, nunca tive formação sobre gênero, especificamente não. O que eu sei, é assim, por vontade própria de buscar para saber. Mas formação, não me lembro, não me lembro, nem curso, nem nada voltado especificamente a isso (professora Maria Beatriz Nascimento, notas do campo, 09/04/2024).

Eu até acho que a discussão ela existe, né? Mas nada tão profundo, e se você chegar em qualquer professor e perguntar: você quer fazer um curso na Educação Infantil de 60 horas sobre gênero ou 60 horas sobre matemática, a gente vai fazer matemática na Educação Infantil, entendeu? (professora Enedina Alves, notas do campo, 21/03/2024).

Os registros apresentados vão ao encontro do que é apresentado em pesquisas recentes (Almeida, 2020; Camilo, 2019; Cruz, 2021; Leguiça, 2019; Zanette, 2018), que afirmam a fragilidade da formação dos/as professores/as em relação aos estudos de gênero. “Ainda são muitas as lacunas na formação docente sobre a temática. A formação acadêmica de educadores/as em exercício no Brasil não tem contemplado o debate das questões de gênero” (Finco, 2015b, p.55). Essa carência formativa, pode levar a práticas que endossam uma cultura sexista e discriminatória.

O relato da professora Enedina sugere que a discussão de gênero não é uma prioridade para muitos professores/as. A fala da professora indica uma separação entre um conhecimento e outro, gerando uma hierarquização de saberes, onde a primazia por temas considerados centrais no currículo, como português e matemática, reflete a valorização de uma cultura hegemônica. E, por outro lado, temas como gênero e diversidade são deixados à margem do processo educativo. A esse respeito, Louro (2013, p. 46) salienta que “todas as produções da cultura construída fora deste lugar central assumem o caráter de diferentes e, quando não, são simplesmente excluídos dos currículos”. Portanto, a percepção da professora Enedina revela a necessidade de uma mudança no processo formativo docente, onde temas como gênero sejam tão valorizados com os demais assuntos considerados essenciais.

Os excertos acima indicam a ausência da discussão de gênero não só em contextos externos a escola, mas também dentro da própria instituição. Nesse último, a formação em contexto, como sugerem Oliveira-Formosinho e Formosinho (2018), pode contribuir para que situações concretas sobre a temática vividas pelos/as professores/as sejam pautas de reflexão e transformação da prática. A partir dessa lógica, diálogos e trocas observados no campo também revelam que o grupo de professores/as reconhece essa lacuna na formação e percebe a necessidade de preenchê-la por meio de uma reflexão situada e contextualizada.

Então a gente tem que estar sempre estudando, até o momento de você apagar a luz e falar, bom, agora acabou minha caminhada aqui na Educação Infantil. Você tem que estar aprendendo, e tem que estar ousando a fazer diferente [...]. Esse tema tem que estar sempre nas nossas coletivas. E sempre que tiver rodas de conversa, até para nossa comunidade, trazendo exemplos, alguém para falar, algum convidado, é sempre bom a gente estar ouvindo alguém de fora. Eu prefiro que seja alguma coisa simples, mas que seja constante [...] (professora Maria Beatriz Nascimento, notas do campo, 09/04/2024).

A gente precisa trazer esses assuntos para dentro da escola, eu acho que a gente não discute isso. A gente está aqui discutindo porque você trouxe isso (professora Tereza de Benguela, notas do campo, 02/04/2024).

Eu acho que assim, uma coisa que é gritante é o número de violência que a gente tem contra a mulher no DF, os números são gritantes todos os dias no noticiário, praticamente todos os dias tem um relato de feminicídio. Dentro da escola a gente

sempre ouve crianças relatando alguma violência desse tipo. Por isso, eu acho que a gente precisa entender sobre essas coisas. Eu acho que a melhor maneira é trazer nas formações, nas coletivas, trazer alguém para falar sobre o tema, ter momentos de discussões e conversas (CP Bertha Lutz, notas do campo, 04/04/2024).

As falas dos/as professores/as apontam para a urgência de destacar a coordenação pedagógica como um espaço de formação continuada constante e integrado à realidade da instituição, também no que diz respeito às questões de gênero. Como destacam Oliveira-Formosinho e Formosinho (2018), a formação em contexto deve ser relacional e vivencial, permitindo que as experiências e trocas tecidas construam novos saberes e novas práticas. Sob essa perspectiva, a próxima subcategoria reflete as possíveis transformações que podem surgir no contexto das instituições, a partir da coordenação pedagógica como espaço dialógico e formador.

3.1.5 A escuta, o diálogo, a transformação

Porque se você não experienciar, como sabê-lo? (professora Maria Beatriz Nascimento, notas do campo, 09/04/2024).

Nesta subcategoria as análises discorrem sobre um processo transformador, a partir de experiências, trocas, diálogos tecidos entre os/as professores/as. A fala da professora Maria Beatriz, pode ser posicionada a essa ideia de transformação, pois como esclarece Furlanetto (2015, p. 157), “experimentar significa ser arrebatado e jogado em lugares desprotegidos que nos obrigam a viver processos de reinvenção [...] a experiência é arrebatadora e transformadora, pois atinge as profundezas do ser”. Para a professora Maria Beatriz, compreender novos saberes não se dá de forma passiva, mas exige experienciar novas situações, reflexões e práticas em busca de mudanças.

No âmbito da coordenação pedagógica, elementos como a escuta, o diálogo e a troca podem ser muito significativos, pois permite que os/as professores/as reconheçam e compreendam as experiências e perspectivas dos/as colegas, exigindo consciência de si e dos próprios julgamentos. No JI Maria Veríssimo, a partir das observações em campo, foi possível perceber que esse cenário de interações e trocas atravessa os momentos de coordenação pedagógica, resultando em mudanças concretas nas práticas da instituição.

Antônio Bispo: *Por que só usamos a palavra professor em nosso PPP? Somos uma escola majoritariamente de professoras. Temos eu e o orientador que são dois professores. Acho que a gente tem que pensar.*

Enedina Alves: *Mas “o” não é gênero, tipo ser humano?*

VD Carlota de Queirós: *Eu entendo professor como todos. E aí, Thamara, o que nos diz? [risos].*

Pesquisadora: *Acredito que nossa língua, a nossa fala, ela é muito... ela determina lugares. Quando a gente só coloca no masculino, a gente pode reforçar o padrão homem como referência a ser seguida e acaba apagando outras identidades.*

VD Carlota de Queirós: *Polêmico, polêmico. Mas é uma questão para gente repensar mesmo. Porque a gente está preocupado com essas questões, e pequenas mudanças transformam. E ainda mais em um espaço que somos majoritariamente mulheres. Então seria ainda mais justo que tivesse escrito professora ali.*

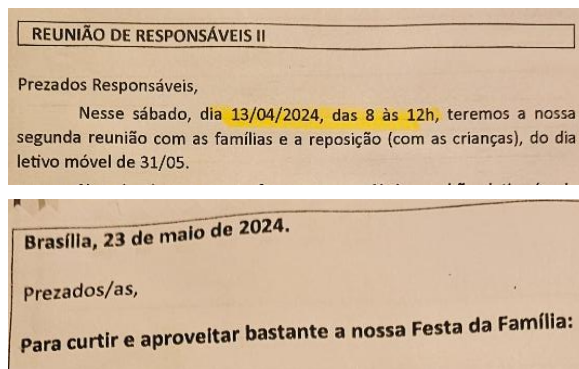
Pesquisadora: *É isso, vocês enquanto professoras e professores, vocês vão pensar o que representa isso para a escola.*

VD: *Daqui para frente, nós vamos ter que ter essa atenção, se não for agora, a gente vai continuar colocando o homem como padrão (notas do campo, 03/04/2024).*

Refletir esses temas tira a gente da acomodação. Faz a diferença. Nos bilhetes, nas falas, nos documentos, eu acho que isso faz a diferença. Não foi um detalhe, a forma como você colocou, o grupo inteiro entendeu e abraçou. Então, agora, por exemplo, eu escrever um bilhete “prezados pais...” eu tenho certeza que eu vou ser corrigida. Sabe por quê? Porque o grupo já tem consciência dos estudos que a gente vem fazendo. Eu tenho certeza (VD Carlota de Queirós, notas do campo, 28/05/2024).

Os registros anteriores destacam como um processo de reflexão, escuta e diálogo pode ser gerador de transformações na prática educativa. O professor Antônio Bispo, ao trazer reflexões sobre o uso da linguagem no PPP, provoca discussões importantes sobre gênero, resultando em pequenas mudanças no cotidiano da instituição. Um exemplo é a escrita dos documentos e bilhetes produzidos no Jardim, que passaram a adotar uma linguagem mais inclusiva, retirando a centralidade na referência masculina, como observado na figura a seguir.

Figura 12 - Bilhetes enviados às famílias do JI Maria Veríssimo



Fonte: Acervo da pesquisadora (2024)

A imagem revela que, em abril de 2024, a linguagem utilizada nos bilhetes do JI Maria Veríssimo era direcionada exclusivamente ao gênero masculino. Contudo, em maio do mesmo ano, após a reflexão iniciada pelo professor Antônio Bispo junto aos/às colegas, a instituição passou a adotar uma redação que incluía também o gênero feminino em seus documentos. Nesse caso, é importante destacar que as palavras e a linguagem em documentos institucionais não podem ser entendidas como neutras, pois refletem concepções que podem influenciar a construção de identidades. Portanto, a inclusão do gênero feminino na redação dos documentos

da instituição representa uma percepção mais inclusiva e contribui para a criação de um ambiente mais representativo e acolhedor para todos/as da comunidade escolar.

De acordo com Louro (2003, p. 122), mudanças em sentido mais amplo, como na formulação de políticas públicas, são certamente necessárias, no entanto, “parece urgente exercitar a transformação a partir de práticas cotidianas mais imediatas e banais, nas quais estamos todas/os irremediavelmente envolvidas/os”. Ainda conforme a autora, é preciso admitir que as práticas cotidianas são políticas e que, portanto, podem exercer um novo modo de transformação, sem que seja preciso aguardar por mudanças globais para agir (Louro, 2003). A figura 12 mostra a preocupação da instituição em buscar práticas mais inclusivas, por meio também de pequenas mudanças no cotidiano escolar. Ressalta-se que as escutas e reflexões tecidas na coordenação pedagógica do JI Maria Veríssimo, no período da pesquisa, levaram também a outras mudanças na prática pedagógica, como as descritas a seguir.

Realizamos, hoje, a primeira oficina proposta. O grupo de professores/as levantou diversas questões sobre a temática e, em muitos momentos, contaram suas experiências, questionando suas próprias práticas (notas do campo, 17/04/2024).

Elisa Frota: *Meu Deus! Como precisamos de momentos como esse, ontem mesmo fui comprar adesivos para dar para as crianças. E, adivinha do que comprei? Só de super-heróis e princesas e, por mais que eu deixe eles escolherem livremente, eu já comprei pensando nos super-heróis para os meninos e nas princesas para as meninas, não pensei em outras possibilidades. Vou correr para comprar outras opções, isso aqui é importante demais (notas do campo, 17/04/2024).*

Enedina Alves: *Sabe uma coisa que a gente precisa repensar, por exemplo? A chamadinha de menino e menina. Quando a gente faz quantos somos, por que tem que ser só meninos e meninas? Gente, a mesma conta de matemática todos os dias não vai fazer essas crianças aprenderem matemática. A gente pode até fazer, mas podíamos dividir em outras categorias também, não só meninas e meninos (notas do campo, 17/04/2024).*

As oficinas foram muito importantes para repensar algumas das minhas ações. Apesar de já ser um tema relevante em minhas práticas com acolhimento das diferenças, pude perceber que mesmo sem perceber alguns padrões ainda estavam sendo reproduzidos. Na contagem do quanto somos, por exemplo. Nunca havia parado para pensar que ali já estava separação de gênero e consequentemente uma padronização, agora já faço de outras formas (professora Tereza de Benguela, notas do campo, 10/06/2024).

As reflexões e as trocas que surgiram nas oficinas foram base para pequenas mudanças na prática das professoras, conforme apontam os relatos apresentados, isso revela a importância de momentos de escuta e diálogo dentro da escola. Tanto as professoras Tereza de Benguela e Enedina Alves, como a Elisa Frota reconheceram que suas ações estavam limitadas por estereótipos e divisões de gênero, fazendo-as a repensarem suas práticas. Sob essa ótica, Rinaldi (2021), ao relatar as experiências de Reggio Emilia, destaca que uma escuta sensível, ativa,

associada ao diálogo e à troca, podem se tornar fundamentais para a construção de uma prática transformadora. Portanto, o senso de pertencimento e reconhecimento, aliado aos novos saberes produzidos nesse cenário, podem ser propulsores de mudanças concretas.

Você [pesquisadora] falou maravilhosamente bem sobre o tema, me desbloqueando da impressão que eu tive no início (professora Lélia González, notas do campo, 17/04/2024).

Em 20 de abril de 2024, a coordenadora pedagógica relatou, por aplicativo de mensagens, que a professora Lélia González havia compartilhado fotos de meninos de sua turma brincando de casinha, uma iniciativa espontânea das crianças. A coordenadora explicou que a professora decidiu não interferir na brincadeira, permitindo que as crianças se expressassem livremente. Além disso, informou que a própria professora Lélia havia solicitado o envio das imagens à pesquisadora. (notas de campo, 20/04/2024).

Os registros acima, sobre a prática da professora Lélia González, indicam uma mudança importante acerca da sua percepção de gênero. Em entrevista realizada com a professora, no início do processo em campo, ela relata que sua concepção de gênero é associada a papéis específicos para meninos e meninas, não cabendo a escola transpor esses lugares específicos, esses relatos aparecem na primeira categoria de análise deste estudo. No entanto, segundo a própria professora, as oficinas foram um importante instrumento de reflexão e desconstrução de suas ideias. O relato e envio das fotos para a coordenadora demonstra que a professora Lélia se sente segura para partilhar suas experiências e que as trocas materializadas nas oficinas abririam espaço para mudanças em sua prática. As imagens a seguir são as fotos enviadas pela professora Lélia à coordenadora pedagógica.

Figura 13 - Fotos das crianças da turma da professora Lélia Gonzalés, encaminhadas à pesquisadora.



Fonte: Acervo da pesquisadora (2024)

Na figura 13 as crianças parecem estar brincando em um contexto de cozinha, em um faz de conta de fazer e servir comidas. Sob as normas binárias de gênero, esse tipo de

brincadeira é associado ao universo feminino, todavia, a presença dos meninos sugere que as crianças têm liberdade para experienciar papéis que fogem a essas normas sem que sejam tolhidos. Esse caso específico, pode ser visto como um processo de desconstrução dos estereótipos de gênero por parte da professora Lélia, visto que, no início da pesquisa, a professora defende um conceito de gênero biologizante, no qual papéis sociais são específicos de acordo com o binômio sexo/gênero. Essa situação indica como o debate e reflexão junto aos colegas podem promover mudanças concretas na prática dos/as professores/as.

Sob essa perspectiva, o caminho percorrido nas oficinas e nas interações da pesquisadora no campo teve como principal base uma pedagogia da escuta e da participação, com o intuito de que essa prática fosse estendida também às crianças. Nos relatos expostos nesta subcategoria, é possível identificar o amadurecimento de pedagogias participativas na prática docente, pois, como declaram Oliveira-Formosinho e Formosinho (2017, p. 122), “a pedagogia-em-participação é policêntrica e apoia os profissionais a reconstruir o seu lugar, o seu espaço e o seu papel na ação pedagógica cotidiana, mediante a reflexão crítica [...]”. Assim, por meio da troca e dos saberes construídos coletivamente, práticas mais conscientes e reflexivas foram engendradas a partir do acolhimento e da escuta as diversas experiências das crianças e das professoras.

Ao longo desta categoria de análise, situou-se a coordenação pedagógica como um lugar fundamental na construção de uma prática reflexiva, em que a escuta, o diálogo e as interações tecidas nesse espaço podem ser propulsoras de transformações no fazer pedagógico. A partir dessa ótica, a coordenação pode promover uma escola mais democrática e participativa, em que os diversos sujeitos envolvidos se sentem pertencentes e seguros para partilhar suas experiências e saberes.

Paralelamente, a coordenação pedagógica se firma como parte essencial de uma formação continuada, o que permite aos/as professores/as ressignificarem suas práticas, a fim de construir uma pedagogia com a criança, capaz de “descobrir o gosto e a prática de observar cada criança, os vários grupos e o coletivo, de encontrar formas de anotar essas descobertas e as refletir como sustentáculo do ambiente educativo que se cria no dia a dia” (Oliveira-Formosinho; Formosinho, 2017, p. 118). Nesse contexto, a discussão sobre temas de gênero dentro das práticas da coordenação permite uma reflexão acerca das singularidades e identidades das crianças, em que a desconstrução de ideias rígidas sobre ser menino e ser menina possibilita a agência e a liberdade de expressão das crianças.

3.2 Escola e Família: das (im)possibilidades de resistência

Eu quis acolher ele. Eu acolhi. Por que ele tinha tanto medo? (professor Antônio Bispo, notas do campo, 09/04/2024).

Os processos de socialização de gênero, oriundos de outras instituições sociais, especialmente da família, emergiram de modo significativo no corpus desta pesquisa. Desse modo, as análises tecidas nesta categoria revelam que a relação entre escola e família pode ser um campo de tensão, principalmente quando se discute e questiona normativas hegemônicas e coloniais. No entanto, também considera que, a partir dessa relação, podem surgir lugares de luta e resistência.

Assim, os relatos apresentados nesta seção apontam para um desafio que atravessa o JI Maria Veríssimo: os percalços advindos das diversas expectativas e experiências das famílias em relação a temática de gênero e as ações da instituição. Assim como outras instâncias, a família está em constante transformação, sendo marcada também pelos contextos políticos, culturais e sociais em que está inserida (Gibim; Müller, 2018). Dessa forma, tanto família quanto escola se encontram no esforço de alinhar as expectativas sociais e culturais que permeiam as práticas educativas.

Esse esforço entre escola e família, no que diz respeito também às questões de gênero, compareceu em muitos momentos das interações em campo. Por um lado, foi possível perceber o silêncio e a hesitação de alguns/as profissionais, muitas vezes, colaborando para a reprodução de valores e normas excludentes, com a justificativa que a família já sustenta esses paradigmas. Por outro, há aqueles que saem desse lugar de medo e travam com as famílias um diálogo aberto e contínuo, buscando sensibilizá-las e envolvê-las na construção de uma educação mais inclusiva.

No excerto que inicia esta seção, o professor Antônio Bispo relata sua experiência com um pai de uma criança. Após uma reflexão com a sua turma sobre a não necessidade de determinar brinquedos e atividades pelo gênero, seguida de uma história sobre o tema, um pai, ao tomar conhecimento, procurou o professor para questionar sua prática.

E o pai era militar, chegou aqui fardado, como ele nunca trazia o filho. Chegou muito bravo, bravo assim, não foi mal-educado, mas deu a entender que ele queria saber qual era a minha prática. Disse que o filho chegava falando coisas que ele achava problemática. Marcamos uma reunião [...]. Eu expliquei para ele, eu levei o currículo, fui bem preparado, assim, não dei aula para ele, porque, na verdade, eu queria acolher essa pessoa. Quando eu terminei de falar, ele falou assim: “Não, eu entendi agora. Eu entendi que você tem muita razão no que faz. Eu só quero dizer para você desconsiderar o que eu disse, toda essa história de livro”. Eu quis acolher ele. Eu acolhi. Por que ele tinha tanto medo? (professor Antônio Bispo, notas do campo, 09/04/2024).

O relato do professor revela a tensão e as negociações que podem surgir na relação com a família, ao desafiar normas de gênero enraizadas em nossa cultura. A postura inicial do pai, ao ir fardado e parecer bravo, pode ser interpretada como uma forma de exercer certa autoridade ou, até mesmo de intimidação, pois a figura militar, em nossa sociedade carrega uma simbologia de poder e hierarquia. Dessa forma, a atitude do pai revela uma resistência às práticas que subvertem as normas binárias de gênero, como a proposta pelo professor. No entanto, a maneira como Antônio Bispo conduziu a situação, ouvindo e, posteriormente, apoiando-se no currículo para justificar suas ações, demonstra uma postura pedagógica acolhedora e segura, valorizando o diálogo e a sua prática docente.

Do ponto de vista de Finco (2010), é preciso incluir as famílias no debate de gênero, estabelecendo uma relação de confiança capaz de acolher todas as vozes. Em seu relato, o professor Antônio Bispo acolheu o pai com uma postura profissional, o que trouxe uma oportunidade de diálogo capaz de transformar um momento conflituoso em uma troca de saberes. Outras professoras da instituição apresentam reflexões que coadunam com o proposto por Finco (2010) no que se refere o debate com a família. Na segunda oficina desenvolvida, ao serem questionadas de que maneira a escola contribui na manutenção de violências de gênero, algumas professoras expuseram as seguintes respostas,

Não debatendo esse tema com a comunidade escolar (resposta anônima, notas do campo, 29/05/2024).

Quando não consegue ouvir e se atentar ao que acontece em cada criança e família (resposta anônima, notas do campo, 29/05/2024).

Não trabalhando com as crianças e famílias, através de projetos, pesquisas, atividades, palestras etc. (resposta anônima, notas do campo, 29/05/2024)

Quando não trabalha temáticas alusivas ao tema, na contação de história, rodas de conversa, revelando os episódios trazidos no contexto familiar (resposta anônima, notas do campo, 29/05/2024).

Os relatos das professoras indicam que o debate de gênero deve ser reconhecido dentro da escola não só entre seus pares, mas também junto às crianças e famílias. A vice-diretora endossa as respostas trazidas pelas professoras quando afirma “*Eu acho que o principal é trazer as famílias para participar desses momentos de formação, dessas rodas de conversa [...] trazer as famílias junto com a gente*” (VD Carlota de Queirós, notas do campo, 28/05/2024). Além disso, as professoras destacam a importância de uma escuta sensível, ancorada em uma prática que reconheça a singularidade de cada criança, situando-a no contexto familiar com suas próprias experiências. Todavia, em muitos momentos no campo foi possível notar certa preocupação e aflição por parte das professoras ao tencionarem essas questões com as famílias.

Lidar com a cultura do outro é muito complicado, então eu acho que esse é o maior desafio. Porque eu vou falar dez milhões de vezes que se o homem quiser, ele pode pintar a unha sim, que é uma escolha pessoal, mas se chegar em casa e o pai disser que não? Assim, a gente tem muita força, mas a gente não tem tanta força quando isso é o contrário em casa (professora Tereza de Benguela, notas do campo, 02/04/2024).

Olha, eu acho trabalhar essas questões muito complicado quando a gente pensa nas famílias. Se o pai pensar diferente e vier questionar? E outra, eu posso até falar aqui pra[sic] criança que menino também pode brincar de boneca, mas aí vem o pai e diz que não, é complicado demais. Eu tenho receio de discutir isso (professora Mariana Crioula, notas do campo, 17/04/2024).

Acho que foi em 2022 que nós falamos sobre a semana da inclusão, aquela no comecinho, no mês de abril, de conscientização do autismo. E aí eu listei no grupo das famílias [aplicativo de mensagens] as datas, não é que a gente trabalha só no dia, é durante o ano, mas é importante você listar as datas. Aí eu coloquei conscientização do autismo, da síndrome de down, da pessoa com deficiência, e aí um pai colocou várias outras datas, não só com a questão da criança com deficiência. E era um pai de uma família homoafetiva. Aí os outros pais que eram de famílias mais tradicionais [pausa]houve um embate ali no grupo, esses pais diziam, não estamos aqui pra [sic] falar disso, não é sobre isso. Então eu achei que foi muito difícil, porque também a escola precisa trabalhar a questão da diversidade das famílias. Então, nós temos aqui crianças que são filhas de duas mães, filhas de pais [...]. Então por isso que aqui a gente não tem dia dos pais e dia das mães, é o dia da família. E isso ainda impacta muito, tem muitas mães que vem reclamar[...] E isso impacta no nosso trabalho, porque as vezes eles criticam, não aceitam opinião do outro, o meu modelo de família é o melhor, o meu é o certo e o seu é errado (vice-diretora Carlota de Queirós, notas do campo, 28/05/2024).

A partir de uma revisão de literatura, Rodrigues e Muanis (2020) analisam a relação entre família e escolas de Educação Infantil no Brasil. Conforme apontam as autoras, a divergência acerca da educação e dos cuidados das crianças assumem um lugar significativo nas pesquisas. Essa discussão também se aproxima do que foi percebido em campo, os excertos acima demonstram conflitos entre escola e família, especialmente no debate sobre gênero. Esse embate muitas vezes leva os/as professores/as a se silenciarem para evitar possíveis confrontos. A esse respeito, Finco (2010) destaca que sem um apoio da instituição, sem um projeto pedagógico intencional, os/as professores não se sentem seguros/as para tratar de tais questões nem com as crianças, nem com a comunidade.

Nesse contexto apontado por Finco (2010), a coordenação pedagógica pode ser um ponto de apoio importante para que os/as professores/as se sintam mais consciente e seguros em tratar essa temática tanto com as crianças quanto com as famílias. Para tanto, é necessário um movimento de conexão entre coordenação e gestão escolar, com a finalidade de construir um projeto pedagógico claro e intencional (Orsolon, 2011), de forma que possam ser definidos objetivos e estratégias concretas também nas questões de gênero. Essa postura, aliada à perspectiva interseccional, pode contribuir para que os/as professores/as se sintam mais confiantes e comprometidos/as com uma prática mais inclusiva e acolhedora.

A situação apresentada pela vice-diretora também nos leva a refletir sobre as convicções e concepções sobre família que ainda estão presentes nos espaços sociais. Conforme apontam Gibim e Finco (2016, p. 118), “por muito tempo a ideia de família esteve atrelada à sua constituição nuclear tradicional com pai, mãe e filho (a)”. Esse modelo idealizado de família surge de uma cultura patriarcal, na qual preconiza relações hierarquizantes, de autoridade do homem sobre a mulher e do adulto sobre a e criança (Sarti, 1992). A reação de algumas pessoas, no grupo de mensagens, pode estar relacionada a esse conceito nuclear de família, no qual as normas e os papéis de gênero são bem definidos. No entanto, como a própria Sarti (1992, p. 40) adverte, “a família patriarcal não tem correspondência empírica imediata. Ela existe enquanto representação e enquanto norma, para ordenar o que poderia ser ordenado de outra maneira”.

Sob essa ótica, esse modelo de família patriarcal opera como uma representação cultural hegemônica, no entanto, esse padrão não abarca a diversidade de configurações e estruturas familiares reais, como mencionado, por exemplo, pela vice-diretora ao apontar para as diferentes composições de famílias presentes na própria instituição. Nesse sentido, Louro (2003, p. 86) argumenta que a escola precisa “adotar uma atitude vigilante e contínua no sentido de procurar desestabilizar as divisões e problematizar a conformidade com o “natural”; isso implica disposição e capacidade para interferir nos jogos de poder”. Essa prática apontada por Louro (2003), foi observada, como já mencionado em outras categorias de análise, em situações no campo. Na interação com as famílias, destaca-se uma reunião realizada com a comunidade, na qual o professor Antônio Bispo fez a seguinte reflexão.

A gente pensa que a escola das infâncias é como um lugar de encontro. Aqui é um lugar de muitos encontros, das crianças com outras crianças, da criança com a cultura do patrimônio que está posto no currículo, de vocês com outras famílias aqui. Quantos encontros nós temos nessa manhã? Muitas famílias aqui vêm de contextos diferentes, de uma história de vida diferente. Todos nós temos a nossa história, e essas histórias se encontram e se cruzam nesse caminho, que é vir pra [sic] cá e se encontrara aqui. O lugar onde se vive experiência reais e concretas. Aqui nesta escola da infância, a gente deve viver experiências reais [...]. Aqui a gente encontra o que é diferente de nós [...]. Aqui é o lugar para compreender as formas de existir, a abertura para o outro e para o mundo. Não é só minha forma de existir, de pensar, de me relacionar. Não é só minha religião, não é só o clube que eu frequento [...]. Aqui é lugar de aprender a lidar com isso e a entender que a gente precisa dialogar (professor Antônio Bispo, notas do campo, 13/04/2024).

A reflexão tecida pelo professor junto às famílias do JI Maria Veríssimo revela uma perspectiva importante sobre o papel da escola enquanto lugar de acolhimento e encontro com a diversidade. A fala do professor também se alinha ao que é proposto por Rinaldi (2021, p. 335) “o diálogo é um caminho essencial para confrontar e discutir as diferenças”. Nesse

contexto, se pode dizer que o JI Maria Veríssimo, por meio de algumas práticas aqui já mencionadas, busca construir um espaço de escuta e troca, criando experiências de aprendizagem tanto para seus/suas profissionais quanto para as crianças e famílias.

Todavia, como a própria Rinaldi (2021) pontua, nem sempre esse caminho é tranquilo, na verdade, muitas vezes ele é bastante difícil. A relação escola e família pode ser atravessada por conflitos e embates, especialmente em questões como as de gênero, nas quais já estão enraizadas normas e padrões sociais difíceis de serem desconstruídos. Assim, as análises apresentadas nesta categoria apontam para as (im)possibilidades de resistência que podem surgir dessa relação, especialmente no que diz respeito ao debate de gênero.

Esse cenário de divergência revela um desafio importante para as escolas, que necessita manter uma relação de formação e acolhimento tanto com os/as profissionais para que se sintam fortalecidos/as em suas práticas, quanto com as famílias. É preciso, portanto, a construção de um relacionamento onde todos os/as participantes sejam ouvidos/as, uma pedagogia das relações e da escuta, mas cuja principal favorecida seja sempre a criança (Rinaldi, 2021). A partir dessa relação, a escola pode se tornar um espaço mais inclusivo e que, gradualmente, transforma suas práticas em prol da pluralidade das infâncias.

Sob esse viés, a coordenação pedagógica pode ajudar a fortalecer os/as professores/as na discussão de gênero, de modo que superem medos e inseguranças, como apontado por algumas professoras, em tratar a temática com as famílias. A partir desse fortalecimento, amparado em um debate institucional, a relação entre escola e família pode se tornar não só um espaço de parceria, mas também um espaço de luta e resistência em defesa dos direitos das crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso teórico e metodológico, somado as interações e vivências ao longo desta pesquisa, proporcionaram aprendizagens e reflexões que não se esgotam com a escrita desta dissertação. As contribuições dos Estudos Sociais da Infância, interseccionado pelos Estudos de Gênero e pelas teorias acerca da coordenação pedagógica, possibilitaram provocações importantes em campo, o que permitiu também a materialidade da investigação praxeológica proposta por Formosinho (2016). Sob esse panorama, destacaremos aqui as questões mais relevantes e que estiveram diretamente relacionadas aos objetivos deste estudo.

Assim, cabe retomar o objetivo geral desta pesquisa, que foi: compreender como as questões de gênero são concebidas e abordadas na coordenação pedagógica de um jardim de infância do Distrito Federal. Para alcançar esse objetivo, o nosso ponto de partida foi realizar uma breve revisão da literatura sobre a referida temática para entender como as questões de gênero na Educação Infantil estão sendo discutidas em um contexto nacional e, assim, tentar avançar nas possíveis lacunas. De modo geral, essas pesquisas indicaram a necessidade de ofertar uma formação específica sobre o tema aos professores/as de Educação Infantil. Todavia, identificamos uma carência de estudos que investigassem esses processos formativos, especialmente no contexto da coordenação pedagógica.

Em relação à pesquisa em campo, a partir do objetivo específico - investigar as concepções dos professores/as e da coordenadora sobre gênero na Educação Infantil - foi possível compreender como o conceito de gênero circulava entre os/as profissionais da instituição pesquisada. As análises construídas na primeira categoria revelaram que algumas professoras reproduzem, em muitos momentos, normas de gênero tecidas em uma perspectiva binária, calcada principalmente em diferenças biológicas. Paralelamente, essa concepção também pode ser relacionada ao processo colonial ao qual nossa sociedade se constituiu, onde os corpos e identidades que fogem a norma são desconsiderados e marginalizados.

Dentro desse cenário da pesquisa, pudemos compreender que os diferentes contextos culturais e sociais das crianças e das famílias são apagados, posicionando-os em um mesmo lugar de homogeneidade. Ao assumir essa perspectiva, os/as professores/as acabam adotando práticas que ignoram a pluralidade das infâncias presentes na escola, e contribuem para a manutenção de desigualdades. Da mesma forma, a agência e a autonomia das crianças são preteridas, destacando as vontades e o lugar de poder do/a adulto/a, com a justificativa de proteção e cuidado.

Todavia, conforme aponta Qvortrup (2014, p. 30), essa ideia de proteção é imbuída de um olhar autoritário e de controle, “menosprezando a habilidade das crianças de empregar sua capacidade e sua competência, e reforçando a ausência de confiança, entre adultos, em relação a essas qualidades das crianças”. No que se refere às questões de gênero, a pesquisa apontou que essa postura de controle, muitas vezes exercida pelos/as professores/as, pode retirar da criança a possibilidade de conhecer e experimentar formas não hegemônicas de se expressar no mundo, além de posicioná-las em lugares específicos, criando categorizações e exclusões.

Por outro lado, foi possível perceber a presença de um entendimento de gênero ancorado nas trocas e nas relações sociais. Alguns/as professores/as do JI Maria Veríssimo compreendiam o gênero como uma construção social tecida nas experiências individuais dos sujeitos. Com isso, as práticas desses/as profissionais tendiam a desconstruir padrões normativos, criando espaços de acolhimento e pertencimento, bem como de considerar a autonomia e a agência das crianças, ampliando as possibilidades de expressão para meninas e meninos.

Nesse sentido, a pesquisa evidenciou o valor de uma prática embasada em uma perspectiva interseccional, permitindo identificar os vários cruzamentos identitários, como gênero, raça, classe, idade, que atravessam as crianças. Sob a lupa da interseccionalidade, acreditamos que os/as professores/as podem enxergar melhor as opressões advindas dessa encruzilhada, sem com isso hierarquizar um ponto sobre o outro, uma ação fundamental para uma prática inclusiva, especialmente pensando nas meninas negras.

Desse modo, este estudo também apontou que a instituição de Educação infantil pode, por meio de seus/as profissionais, ser um lugar de resistência e transformação, a partir de práticas que reflitam o nosso processo histórico de colonização, no qual violências e abusos excluem e marginalizam determinados corpos. Sob uma ótica decolonial, a pesquisa possibilitou a problematização de questões como o racismo e o patriarcado construídos na lógica colonial.

Por fim, as análises acerca das concepções de gênero que circulavam no JI Maria Veríssimo revelaram algumas camadas sobre a complexidade dessas percepções. Em muitos momentos do campo, notou-se que os/as professores/as ressignificavam modelos e padrões de gênero hegemônicos, a partir de uma situação concreta, como na proposta das oficinas e de troca com os pares. No entanto, em outros momentos, identificou-se que os/as professores/as reproduziam estereótipos e discursos excludentes, por vezes, sem perceber. Essas dinâmicas apontam para a importância do valor teórico-metodológico das análises construídas em uma

perspectiva contextual e relacional, como indicado por Formosinho (2016), pois ao serem analisadas de forma isoladas, corria-se o risco de simplificar os resultados encontrados.

Da mesma forma, agiu-se para alcançar os demais objetivos específicos deste estudo, analisar como comparecem as questões de gênero no espaço da coordenação pedagógica; e identificar de que maneira tais questões são desenvolvidas no processo de planejamento docente. Assim, as trocas e interações no campo permitiram destacar que a coordenação pedagógica quando pautada por um viés de escuta e troca entre seus pares, além de debates e formações específicas sobre as questões de gênero, pode atuar como propulsora de mudanças concretas na prática docente.

Contudo, este estudo também apontou desafios importantes. Observou-se que, em muitas situações, apesar dos/as professores/as terem consciência da importância de práticas inclusivas, pautadas na diversidade e nas diferenças, a cultura patriarcal, sexista e racista, a qual estamos inseridos/as, institui normas e padrões discriminatórios que moldam muitas práticas quase que, de modo impercebível. Tal situação destaca a pertinência de situar a coordenação pedagógica como um lugar poderoso de reflexão docente, onde é possível, a partir daquele contexto, conhecer, analisar e transformar essas práticas instituídas pela nossa sociedade.

A partir dessa lógica, a pesquisa ressaltou o papel da formação continuada *in loco*, dentro da coordenação pedagógica, com o objetivo de fomentar discussões que transcendam temáticas entendidas como centrais em uma lógica colonial, e que traga situações reais e concretas experienciadas dentro das instituições de Educação Infantil. Todavia, o estudo mostrou que ainda faltam reflexões mais pontuais por partes dos/as professores/as na escolha de materiais e brincadeiras que levem em consideração as questões de gênero e diversidade, ficando essa reflexão muitas vezes centrada ao tema trabalhado naquele momento com as crianças.

A esse respeito, Santos (2018, p. 6) destaca que o currículo da Educação Infantil deve estar pautado em perspectivas interdisciplinares, que considere as “experiências sociais dos indivíduos para a organização das práticas pedagógicas”. Isso significa dizer que as práticas discutidas e materializadas pelos/as professores/as precisam estar alinhadas às experiências das crianças também no que diz respeito a sua relação com o social, o que inclui temas como gênero e raça. Para tanto, é necessário o envolvimento não só dos/as professores/as, mas de toda a instituição.

Nesse sentido, a pesquisa permitiu refletir que na falta de um apoio institucional, os/as docentes se sentem inseguros/as e despreparados/as para lidar com a temática de gênero, especialmente com as famílias. Assim, não basta só o/a professor/a ter consciência das

desigualdades presentes na escola, a ausência de um debate a nível institucional, pode limitar ou desencorajar uma prática mais inclusiva. Portanto, o apoio da instituição por meio do projeto político pedagógico, de formações com toda a comunidade, da organização do fazer pedagógico, permite aos/as professores/as maior entendimento e segurança ao tratar a temática tanto com as crianças, quanto com as famílias.

A pesquisa em campo revelou que as coordenações pedagógicas, também entendidas como um lugar institucional, quando direcionadas para um trabalho reflexivo, de escuta e troca entre os/as professores/as, podem levar a efetivação de práticas que considerem as crianças e famílias em suas totalidades e especificidades. Foi nesse território dialógico e de construção coletiva, desenvolvido também nas oficinas propostas nesta pesquisa, que possibilidades concretas de questionar estereótipos e normas dominantes emergiram dentro da instituição, proporcionando pequenas transformações.

Pequenas, mas significativas, essas transformações exerceram um papel importante na construção de uma escola mais reflexiva e acolhedora. Como descrito nas análises tecidas neste trabalho, uma percepção mais crítica e inclusiva sobre as questões de gênero foram surgindo nos planejamentos, nos encontros formativos, na linguagem dos documentos e nas práticas com as crianças. Esse processo transformador reforça a potência da coordenação pedagógica como impulsionadora de mudanças concretas, que, mesmo graduais, sinalizam caminhos esperançosos para uma Educação Infantil que respeite a pluralidade das infâncias e a agência das crianças.

Com isso, retomamos o processo metodológico desta pesquisa, a investigação praxeológica, que segundo Formosinho (2016), envolve, entre outras coisas, entender esses processos de transformação da práxis desenvolvidos no contexto pesquisado. Nesse sentido, esta pesquisa evidenciou que a partir da escuta e do diálogo, alicerçados a uma formação específica dentro da coordenação pedagógica, é possível proporcionar às crianças práticas que acolham a diversidade de ser e estar no mundo e, aos/as professores/as, mais consciência de si e do outro, além de segurança e propriedade ao discutir temas como gênero.

Desse modo, esta pesquisa contribui em diferentes camadas para o campo investigado, desde aspectos teóricos a aspectos práticos que dialogam entre si. As discussões levantadas sobre os Estudos de Gênero, perpassando por perspectivas decoloniais e interseccionais ao atravessarem os Estudos Sociais da Infância colaboram para reflexões acerca das opressões e exclusões que marcam determinadas infâncias também dentro das instituições de Educação Infantil. Outro aspecto importante foi destacar a coordenação pedagógica como lugar

estratégico de troca e formação continuada, bem como da necessidade de ações institucionais no debate sobre gênero e raça.

Do ponto de vista prático, as interações, o processo de escuta e a proposição das oficinas no Jardim de Infância Maria Veríssimo permitiram mudanças concretas nas práticas da instituição, voltando-se para um olhar mais inclusivo e acolhedor. Além disso, coadunado com a proposta do Mestrado Profissional, o qual se insere esta pesquisa, foi possível elaborar um *e-book* como um produto técnico resultante desse processo, que tem como objetivo levar o debate sobre gênero para outras instituições de Educação Infantil, especialmente no DF.

A produção do *e-book* também responde diretamente a um dos resultados apontados nesta pesquisa: a necessidade de colocar o debate de gênero dentro da coordenação pedagógica, visto que esse espaço foi apontado como lugar importante de reflexão da práxis. Desse modo, o *e-book* pode dar suporte e potencializar a discussão sobre a temática, contribuindo na formação dos/as professores/as e na busca por uma educação mais inclusiva e acolhedora.

Além dessas contribuições, esta pesquisa proporcionou outros desdobramentos para o meio acadêmico, visto que, as reflexões que emergiram, contribuíram para apresentações em Congressos Internacionais e na publicação de artigos envolvendo a temática, o que ampliou o debate com outros/as pesquisadores/as. Convém ressaltar, que essas experiências ajudaram a sustentar as análises realizadas aqui, expandindo o diálogo com diferentes abordagens e perspectivas.

Todavia, é importante mencionar algumas lacunas que esta pesquisa não conseguiu superar, mas que não inviabilizam os resultados encontrados. Assim, embora esse estudo tenha evidenciado o papel da coordenação pedagógica para a formação específica dos/as professores/as, de modo a deixá-los/as mais críticos/as e seguros/as para discutir a temática com a comunidade, não foi possível pesquisar de forma mais profunda como as interações entre escola e família se constroem a partir do debate de gênero, e em que medida essa relação atravessa a prática docente. Sendo assim, esse é um aspecto que ainda merece atenção.

Ainda como sugestão para trabalhos futuros, essa pesquisa pode ser novamente realizada em outro contexto social, por exemplo, em uma escola maior, com número maior de turmas, em comunidades mais pobres do DF, ou mesmo, em outras unidades da federação. Como apontado no início deste estudo, a instituição escolhida encontra-se em um contexto socioeconômico privilegiado e, além disso, tem um histórico maior de atenção às questões de gênero e uma concepção de criança alinhada aos Estudos Sociais da Infância. Ainda assim, a pesquisa mostrou que há muitos desafios a serem enfrentados no que concerne o debate de

gênero dentro da instituição. Como hipótese, a pesquisadora acredita que em outras realidades sociais, como as descritas, haverá uma defasagem ainda maior em relação a essas questões.

Além disso, é necessário ampliar o olhar para a implementação de políticas públicas que consolidem o debate de gênero como uma ação institucional, fixado nos projetos políticos pedagógicos das escolas. A pesquisa apontou que a ausência de diretrizes e de apoio institucional podem, não só enfraquecer a discussão sobre a temática, como colaborar para a manutenção de práticas excludentes e discriminatórias. Nesse sentido, investigar e mapear políticas públicas em diferentes contextos, analisando como essas possibilitam espaços de formação continuada sobre gênero para professores/as e coordenadores/as em âmbito local, bem como analisar de que maneira essas políticas contribuem para tornar o debate de gênero incorporado aos projetos políticos pedagógicos das instituições, podem ser pontos de partidas para estudos futuros.

Ademais, ansiamos que futuras pesquisas continuem a olhar para as crianças em suas inteirezas e suas singularidades, entendendo-as como sujeitos sociais que são, e assim também, atravessadas pelas mazelas sociais, tais como o machismo e o racismo. Nesse sentido, o papel das instituições de Educação Infantil precisa transcender práticas curriculares engessadas e conteudistas, sendo necessário que se assumam um lugar de acolhimento e pertencimento para todas as infâncias que nelas habitam.

Por fim, destaco minha gratidão a instituição pesquisada por permitir meu encontro com diversas vozes, entre adultos e crianças, possibilitando a materialização desta pesquisa. Ressalto que após esses dois anos de reflexões, trocas e aprendizados, retorno ao chão da escola com um olhar mais atento e sensível a todas às questões levantadas aqui.

REFERÊNCIAS

- AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Editora Jandaíra, 2020.
- ALCÂNTARA, Cristiano. **Coordenação pedagógica na infância: a gestão dialogada com os registros**. São Paulo: Phorte, 2020.
- ALMEIDA, Cássia Cristiane de. **Cenas e discursos heteronormativos e de gênero na educação Infantil**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) –Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2020.
- ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. O coordenador pedagógico e a questão do cuidar. *In* ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. **O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade**. 4. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2010.
- ALVARENGA, C. F; VIANNA, C. P. Gênero como uma dimensão de qualidade: uma análise do processo de construção dos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana. **Revista Zero-a seis**, v. 20, n. 37, p. 11-26, jan./jun. 2018.
- ALVES, Alda Judith. A “revisão da bibliografia” em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 81, p. 53-60, 1992. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/990> Acesso em: 23 fev. 2024.
- ANJOS, Cleriston Izidro dos; OLIVEIRA, Djenane Martins; GOBBI, Marcia Aparecida. Políticas de educação infantil e relações de gênero: implicações para formação docente na perspectiva da diversidade e da diferença. **Cadernos CIMEAC**, Uberaba, MG, v. 9, n. 1, p. 34-54, 2019. DOI: <https://doi.org/10.18554/cimeac.v9i1.3860>
- ARAÚJO, Sara Barros; OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. Formação em contexto para a reconstrução da pedagogia em creche: a relevância percebida de conteúdos e processos. *In*: CANCIAN, Viviane Ache; GALINA, Simone Freitas da Silva; WESCHENFELDER, Noeli (org.). **Pedagogia das infâncias, crianças e docências na educação infantil**. Santa Maria: UFSM, Unidade de Educação Infantil Ipê amarelo; Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2016.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BARROSO, Fabiana Pinheiro; SANTOS, Sandro Vinicius Sales dos Santos. Sentidos atribuídos pela coordenação pedagógica ao currículo da Educação Infantil. **Debates em Educação**, v. 40, n. esp., 2022.
- BENTO, Maria Aparecida Silva. **O pacto da branquitude**. São Paulo: Companhia das letras, versão digital, 2022.
- BENTO, Nosli Melissa de Jesus; XAVIER, Nubea Rodrigues; SARAT, Magda. Escola e infância: a transfobia rememorada. **Cadernos Pagu**, Campinas, SP, v. 59, e205911, 2020. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/8664520>. Acesso em: 23 jan. 2024.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição [da] República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 10 fev. 2023

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB n.º 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 18, 18 dez. 2009.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 13563, 16 jul. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 7 abr. 2023.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 15 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/ SEB, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNC_C_20dez_site.pdf. Acesso em: 16 dez. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

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

BRASÍLIA. **Escolas da FEDF**. Brasília: GDF, COBAPA, 1985. v. 1.

BRUNO, Eliane B. G.; ABREU, Luci Castro de; MONÇÃO, Maria Aparecida G. Os saberes necessários ao coordenador pedagógico de educação infantil: reflexões, desafios e perspectivas. In ALMEIDA, Laurinda Ramalho; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. **O coordenador pedagógico e o atendimento à diversidade**. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

BUSS-SIMÃO, Márcia. **Relações sociais em um contexto de educação infantil**: um olhar sobre a dimensão corporal na perspectiva de crianças pequenas. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina; Florianópolis, 2012.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Tradução de Renato Aguiar. 22. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2022.

CAMILO, Vanessa Cristina Sossai. **Infância, gênero e educação infantil**: percepções e ações na formação continuada dos educadores. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação Sexual da Faculdade de Ciências e Letras) - Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2019.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Educação em Direitos Humanos: questões pedagógicas. In: BITTAR, Eduardo C. B. (org.). **Educação e metodologia para os Direitos Humanos**. São Paulo: Quartier Latin do Brasil, 2008. p. 285-298.

CARNEIRO, Maria Aparecida Lopes. A participação da comunidade escolar e suas implicações para a gestão democrática da escola. *Linhas Críticas*, v. 10, n. 18, p. 67-87, jan.-jun., 2004.

CHAHIN, Samira Bueno. **Cidade nova, escolas novas?** Anísio Teixeira, arquitetura e educação em Brasília. Orientador José Tavares Correia de Lira. Coorientador Diana Gonçalves Vidal. 2018. 244 f. Tese (Doutorado em Arquitetura e Urbanismo) - Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

CIRIBELLI, Carlos José de Moura; RASERA, Emerson Fernando. Construções de sentido sobre a diversidade sexual: outro olhar para a educação infantil. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 39, p. 1-15, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/1982-3703003175599>

CITELI, Maria Teresa. Fazendo diferenças: teorias sobre gênero, corpo e comportamento. **Revista Estudos Feministas**. Florianópolis, SC, v. 9, n.1, p.131, jan. 2001.

COELHO, Jéssica Fernanda Schmitz; MARTINS, Priscila Renata; SILVA, André Luiz dos Santos; BERLESE, Denise Bolzan. Gender expectations and their crossings in playtime activities in early childhood education. **Journal of Physical Education**, v. 32, e3216, 2021. DOI: <https://doi.org/10.4025/jphyseduc.v32i1.3216>

CÓLIS, Eduardo Benedito; SOUZA, Leonardo Lemos de. Infâncias, gênero e sexualidade: uma investigação-intervenção com professores de Educação Infantil. **Revista latinoamericana de Educação Inclusiva**, Santiago, v. 14, n. 1, p. 53-68, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782020000100053>

CORSARO, Willian A. **Sociologia da Infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

COUTO JUNIOR, Dilton Ribeiro; AMARO, Ivan; Romeritto, Renato; RUANI, Ruann Moutinho. Celebrando a normatização da vida: (re)pensando os corpos infantis arbitrariamente genereficados em vídeos de “chás de revelação” do YouTube. **Revista Internacional de Artes de Educar**. Rio de Janeiro, v. 6, n. 2, p. 469-488, maio/ago. 2020.

CRENSHAW, Kimberle. Interseccionalidade na discriminação de raça e gênero. **Cruzamento: raça e gênero**. Brasília: Unifem, 2004. p.7-16.

CRESWELL, John W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa**: escolhendo entre cinco abordagens. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. Tradução Luciana de Oliveira da Rocha. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CRUZ, Cláudia Silva Ribeiro. **Relações de gênero na educação infantil**: tensões contemporâneas e expressões de resistência de docentes na rede pública municipal de educação de Belo Horizonte. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021.

DISTRITO FEDERAL. Lei 7. 211 de 29 de dezembro de 2022. Altera a Lei 4.751, de 7 de fevereiro de 2012, que dispõe sobre o Sistema de Ensino e a Gestão Democrática do Sistema de Ensino Público do Distrito Federal, para prorrogar excepcionalmente mandatos de diretores, vice-diretores e conselheiros escolares e dar outras providências. **Diário Oficial do Distrito Federal nº 097**: seção 1, Brasília, DF, 29 dez. 2022.

DISTRITO FEDERAL. Lei nº 66 de 12 de dezembro de 1989 que dispõe sobre a criação da carreira magistério público do Distrito Federal. **Diário Oficial do Distrito Federal nº 239:** seção I, II e III, Brasília, DF, 12 dez. 1989.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Educação. **Portaria nº 1.273**, de 13 de dezembro de 2023. Disponível em https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/d749dc1c68dc4fd2962ccbdd0728083b/Portaria_1273_13_12_2023.html Acesso em fevereiro 2024

EVARISTO, Conceição. **Poemas da recordação e outros movimentos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Malê, 2017.

FERNANDES, Terezinha; SANTOS, Edméa. Ciberfeminismo e multiletramentos críticos na cibercultura. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 36, p. 1-19, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.76124>

FINCO, Daniela. Relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na educação infantil. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 14, n. 3, p. 89–101, 2003. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643863> Acesso em: 12 mar. 2024.

FINCO, Daniela. Igualdad de género en las instituciones educativas de la primera infancia brasileña. **Revista Latinoamericana di Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**, v. 13, n. 1, p. 85-96, 2015a. DOI: <https://doi.org/10.11600/1692715x.1313250214>

FINCO, Daniela. Questões de gênero na educação da pequena infância brasileira. **Studisulla formazione**, Frieze University Press, p. 47-57, 2015b.

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. 2010. 2016 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FORMOSINHO, João. Estudando a práxis educativa: o contributo da investigação praxeológica. **Revista Sensos II**. v. 6, n. 1, p. 15-39, 2016.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I:** a vontade de saber. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 13. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2022.

FRANCO, Neil. Saberes escolares, diversidade sexual e gênero na educação infantil. **EDUCA - Revista multidisciplinar em Educação**, Porto Alegre, v. 6. n. 15, p. 134-154, jul./set. 2019.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação:** nova direita, velhas ideias. 1º ed., São Paulo: Expressão popular, 2018.

FURLANETTO, Ecleide Cunico. Como acolher a singularidade das escolas? Uma reflexão sobre o papel do coordenador. In ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria

Nigro de Souza (org.). **O coordenador pedagógico e o atendimento à diversidade**. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

GIBIM, Ana Paula Pereira Gomes; FINCO, Daniela. Relações de gênero e processos de despatriarcalização das famílias sob a ótica das crianças. **Revista NEP (Núcleo de Estudos Paranaenses)**, Curitiba, v. 2, n. 5, p. 115-131, dez. 2016.

GIBIM, Ana Paula Pereira Gomes; MÜLLER, Fernanda. O que as crianças pensam sobre família e relações de gênero? **Revista Zero-a-seis**, v. 20, n.37, p. 76-94, jan./jun. 2018.

GIBIM, Ana Paula Pereira Gomes. Infância e diálogos feministas: representações das crianças sobre as mulheres na sociedade patriarcal. In SILVA, Adriana Alves; FARIA, Ana Lúcia Goulart de; FINCO, Daniela (org.). **Isso aí é rachismo! Feminismo em estado de alerta na educação das crianças pequenas: transformações emancipatórias para pedagogias descolonizadoras**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019.

GROSFOGUEL, Ramón. Para uma visão decolonial da crise civilizatória e dos paradigmas da esquerda ocidentalizada. In BERNADINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSFOGUEL, Ramón (org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2023.

HARAWAY, Donna. Manifesto ciborg: ciência, tecnologia e feminismo-socialista no final do século XX. In HOLLANDA, Heloisa Buarque (org.). **Pensamento feminista: conceitos fundamentais**. Rio de Janeiro: Bazar do tempo, 2019.

HOOKS, bell. **Talking back: thinking feminist, thinking black**. New York: Routledge, 2015.

HOOKS, bell. **O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras**. Tradução Ana Luiza Libânio. Rio de Janeiro: Rosa dos tempos, 2018.

KRAMER, Sonia. Formação e responsabilidade: escutando Mikhail Bakhtin e Martin Buber. In: KRAMER, Sonia; NUNES, Maria Fernanda; CARVALHO, Maria Cristina (org.). **Educação Infantil: formação e responsabilidade**. Campinas, SP: Papirus, 2013.

KRAMER, Sonia. Precisamos estar preparados para brincar muito. [Entrevista concedida a] NASCIMENTO Anelise; SALUTTO, Nazareth; BARBOSA, Silvia Neli Falcão. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**. Rio de Janeiro, v. 6, n. 2, p. 775-791, maio/ago. 2020.

LAURETIS, Teresa de. A tecnologia do gênero. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de. **Tendências e Impasses: O feminismo como crítica da cultura**. Rio de Janeiro: Rocco, 2018. p. 206-242.

LAURETIS, Teresa de. A tecnologia do gênero. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de. (org.) **Pensamento Feminista: Conceitos fundamentais**. Rio de Janeiro: Bazar do tempo, 2019.

LEGUIÇA, Michele Lopes. **Atira no coração dela: Corpos e Scripts de gênero na Educação Infantil**. 2019. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação) –Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

LEITE, Vanessa Jorge. A captura das crianças e dos adolescentes: refletindo sobre controvérsias públicas envolvendo gênero e sexualidade nas políticas de educação. **Série-Estudos**, Campo Grande, MS, v. 24, n. 52, p. 11-30, set./dez. 2019.

LESSA, Juliana Schumacker; BUSS-SIMÃO, Márcia. Gênero e geração: dimensões do cuidado nas relações educativas na educação infantil. **Educação em revista**, Belo Horizonte, v. 37, n. 1, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/article/view/25804>. Acesso em: 23 jan. 2024.

LESSA, Juliana Schumacker. **Infância, educação e processos geracionais**: um estudo das relações e práticas de comer das crianças em um contexto público de educação infantil. Tese (Doutorado em educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: Uma perspectiva pós estruturalista. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2018.

LUGONES, María. Colonialidad y Género. **Tabula Rasa**. Bogotá, Colômbia, n. 9, p. 73-101, jul./dic., 2008.

LUGONES, María. Rumo a um feminismo decolonial. In HOLLANDA, Heloisa Buarque (org.). **Pensamento feminista**: conceitos fundamentais. Rio de Janeiro: Bazar do tempo, 2019.

MACEDO, Elina Elias. Os direitos das crianças no centro da luta por creches. In: FINCO, Daniela; GOBBI, Márcia Aparecida; FARIA, Ana Lúcia Goulart de. **Creche e feminismo**: desafios atuais para uma educação descolonizadora (org.). Campinas, SP: Edições Leitura Crítica; Associação de Leitura do Brasil–ALB; São Paulo: Fundação Carlos Chagas – FCC, 2015.

MALDONADO-TORRES. Analítica da Colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In BERNADINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón (org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2023.

MARTINEZ, Fabiana Jordão. Militantes radicais da quarta onda: o feminismo na era digital. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 29, n. 3, 2021.

MATOS, Marlise. A quarta onda feminista e o Campo-crítico emancipatório das diferenças no Brasil: entre a destradicionalização social e o neoconservadorismo político. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 38., 2014. **Anais [...]**. Caxambu, out. 2014.

MEDEIROS, Danyela Martins. **Coordenação pedagógica**: elementos instituintes e instituídos na construção da profissionalidade docente no DF. 2017. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

MENEZES, Laiane Barros dos Santos; REHEM, Faní Quitéria Nascimento. Gênero nas políticas educacionais para a infância: o que os documentos nacionais revelam? **Revista RBBA**, Bahia, Brasil/ Santa Fé, Argentina, v. 11, n. 1, p. 174-163, jun./ 2022.

MEYER, Dogmar Estermann. Gênero e educação: teoria e política. In LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (org.). **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MORO, Catarina; COUTINHO, Angela Scalabrin; BARBOSA, Etienne Bladez Louzada. Avaliação de contexto em Educação Infantil: a participação e o protagonismo docente. **RELAdeI**, v. 6, p. 1-2, enero/jun. 2017.

NASCIMENTO, Maria Letícia Barros Pedroso. Reconhecimento da sociologia da infância e campo de pesquisa algumas considerações. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart; FINCO, Daniela (org.). **Sociologia da Infância no Brasil**. Campinas, SP: Autores associados, 2020. (Coleção polêmicas do nosso tempo).

NASCIMENTO, Maria Letícia. Estudo da infância e desafios da pesquisa: estranhamento e interdependência, complexidade e interdisciplinaridade. **Childhood e philosophy**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 29, p. 11-25, jan./abr. 2018.

OBSERVATÓRIO DE MORTES E VIOLÊNCIAS CONTRA LGBTI+. **Mortes LGBTI+ 2022**. Disponível em: <https://observatoriomorteseviolenciaslgbtibrasil.org/dossie/mortes-lgbt-2022>. Acesso em abril 2023.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

OLIVEIRA, Livia Gonçalves de. **O coordenador pedagógico e sua identidade profissional: entre o pensado e concreto**. 2019. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; FORMOSINHO, João. A formação da pedagogia da relação. **Rev. FAEEBA- Ed. E Contemp**. Salvador, v. 27, n. 51, p. 19-28, jan./abr., 2018.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. A formação em contexto: a mediação do desenvolvimento profissional praxeológico. In: CANCIAN, Viviane Ache; GALINA, Simone Freitas da Silva; WESCHENFELDER, Noeli (org.). **Pedagogia das infâncias, crianças e docências na educação infantil**. Santa Maria: UFSM, Unidade de Educação Infantil Ipê amarelo; Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2016.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE - OMS, 2020. Disponível em: <https://www.who.int/pt/news-room/speeches/item/who-director-general-s-opening-remarks-at-the-media-briefing-on-covid-19---11-march-2020> Acesso em: 18 jan. 2024.

ORSOLON, Luiza Angelina Marino. O coordenador/formador como um dos agentes de transformação da/na escola. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro (org.). **O coordenador pedagógico e o espaço de mudança**. 9. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2011. p. 17-26.

PEREZ, Olívia Cristina; RICOLDI, Arlene Martinez. A quarta onda feminista: interseccional, digital e coletiva. In: CONGRESSO LATINO-AMERICANO DE CIÊNCIA POLÍTICA (ALACIP), 10., 2019, Monterrey. **Anais [...]**. Monterrey, Nuevo León, México: Plataforma 9, 2019.

PINTO, Viviane Fernandes Faria; MÜLLER, Fernanda; ANJOS, Juarez José Tuchinski dos. Entre o passado e o presente: contrastes de acesso à educação infantil no Distrito Federal. **Educação em revista**, Belo Horizonte, n. 34, e187179, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-4698187179>

QUEIROZ, Pedro Thomé Quintão. Patrimônio Territorial indígena na era urbana latino-americana: o santuário dos pajés Distrito Federal. **Texto para discussão**, n. 78, Brasília, Companhia de Planejamento do Distrito Federal (CODEPLAN), 2021.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo. (org.) **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas**. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales= Conselho Latino-americano de Ciências Sociais, 2005.

QVORTRUP, Jens. A infância enquanto categoria estrutural. Tradução: Giulina Rodrigues. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 2, p. 631-643, maio/ago. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/M9Z53gKXbYnTcQV9wZS3Pf/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 10 dez. 2023.

QVORTRUP, Jens. Visibilidades das crianças e da infância. Tradução de Bruna Breda. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 20, n. 41, p. 23-42, jan./abr. 2014.

RINALDI, Carla. Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender. Tradução de Vania Cury. 14. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

RIBEIRO, Maria Sílvia. SANTOS; Carla Pellicer dos; TORRES, Maria Eduarda Abrantes; FERREIRA, Alciene Alves. Estudos Sociais da infância: uma revisão. In ARTES, Amélia; UNBEHAUM, Sandra. **Escritos de Fúlvia Rosemberg**. São Paulo: Cortez: Fundação Carlos Chagas, 2015. p. 29-59.

RODRIGUES, Blenda Luize Chor; MUANIS, Maria Comes. A relação família e escola na educação infantil. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 15. n. 33, p. 73-99, maio-ago. 2020.

SALGADO, Raquel Gonçalves; MARTINS-GARCIA, Paula Fernanda. Em nome dos cuidados, da proteção e da educação: infância, corpo, gênero e sexualidade como discursos entre professoras da educação infantil. **Revista Zero-a-seis**, Florianópolis, v. 20. n. 37, p. 112-124, jan./jun. 2018.

SALGADO, Raquel Gonçalves; SOUZA, Leonardo Lemos de. Gêneros, sexualidades e infâncias: cenas de crianças na contramão da inocência. **Childhood & philosophy**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 29, p. 241-258, jan./abr. 2018. DOI: 10.12957/childphilo.2018.30540

SANTOS, Débora de Souza. **Entre passado e presente, normas e práticas, o trabalho da coordenadora pedagógica na educação infantil no Distrito Federal**. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2023.

SANTOS, Sandro Vinicius Sales dos. Currículo da Educação Infantil: considerações a partir das experiências das crianças. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, e1888125, 2018.

SANTOS, Sandro Vinicius Sales dos; SILVA, Isabel de Oliveira e. Relações de gênero na Educação Infantil: estrutura e agência no processo de construção de sentidos sobre ser menino e ser menina. **Educar em Revista**, Curitiba, PR, v. 36, e69973, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.69973>

SANTOS, Sandro Vinicius. A estranha presença de professores homens na educação infantil: considerações sobre o masculino em creches e pré-escolas. In MORO, Catarina; BALDEZ,

Etienne (org.). **Enlaces no debate sobre infância e educação infantil** [recurso eletrônico]. Curitiba: NEPIE/UFPR, 2020.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. As crianças e a infância: Definindo conceitos, delimitando o campo. *In*: PINTO, Mamuel; SARMENTO, Manuel Jacinto. (coord.). **As crianças: Contextos e identidades**. Braga: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 1997.

SARTI, Cynthia A. Família patriarcal entre os pobres urbanos? **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n. 82, p. 37-41, ago. 1992. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/981> Acesso em: 10 nov. 2023.

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

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL. Instrução nº 546, de 10 de janeiro de 1996. Aprovar as normas de coordenação pedagógica constantes do documento Cadernos da Escola Candanga, na forma do anexo único desta Instrução. **Diário Oficial do Distrito Federal**: seção 1, Brasília, DF, n. 10, p. 412, 15 jan. 1996. Disponível em: <https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Diario/b4be025d-5d02-318b-81ca-0d2b7041e23f/cf053097.pdf> Acesso em: 15 dez. 2023.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL. Instrução nº 725, de 03 de dezembro de 1999. Aprovar as normas de coordenação pedagógica nos níveis local, intermediário e central. **Diário Oficial do Distrito Federal**: seção 1, Brasília, DF, n. 232, p. 11-12, 07 dez. 1999. Disponível em: <http://www.sinj.df.gov.br/sinj/Diario/835b7fd1-5e30-3cdd-b3f2-981a214f5cab/3036c179.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2023.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL. Portaria nº 1.273, de 13 de dezembro de 2023. Dispõe sobre a organização e atuação dos servidores integrantes da Carreira Magistério do DF. **Diário Oficial do Distrito Federal nº 233**, seção 1, Brasília, DF, p. 4, 14 dez. 2023. Disponível em: <https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Diario/79df0de4-fc08-3377-890c-ce1eced96f8f/DODF%20233%2014-12-2023%20INTEGRA.pdf> Acesso em: 12 jan. 2024.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL. **Regimento da rede pública de ensino do Distrito Federal**. Brasília: SEEDF, 2019. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2017/08/Regimento-SEEDF-COMPLETO-FINAL.pdf> Acesso em: 15 dez. 2023.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL. **Currículo em Movimento da Educação Básica**: educação infantil. 2. ed. Brasília: SEEDF, 2018. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/Curri%CC%81culo-em-Movimento-Ed-Infantil_19dez18.pdf. Acesso em: dez. 2023.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL. **Escolas**. 2024. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/escolas/>. Acesso em: maio 2024.

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

da arte. **Cadernos Pagu**, Campinas, SP, v. 58, :e205815, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/18094449202000580015>

SILVA, Peterson Rigato da. Fissuras- masculinidades e feminilidades na construção da docência na educação infantil. In SILVA, Adriana Alves; FARIA, Ana Lúcia Goulart de; FINCO, Daniela (org.). **Isso aí é rachismo! Feminismo em estado de alerta na educação das crianças pequenas**: transformações emancipatórias para pedagogias descolonizadoras. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019

SIQUEIRA, Camila Karla Barbosa. As três ondas do movimento feminista e suas repercussões no direito brasileiro. In: ANDREUCCI; Álvaro Gonçalves Antunes; MAGALHÃES, Juliana Neuenschwander; SIQUEIRA, Gustavo Silveira (org.). **XXIV Congresso Nacional do CONPEDI**: UFMG/FUMEC/Dom Helder Câmara. Florianópolis: CONPEDI, 2015. p. 328-354.

TELES, Maria Amélia de Almeida. Feminismos, interseccionalidades, divisão sexual do trabalho, maternidade e creches! Ou quem se lembra das crianças pequenas? In SILVA, Adriana Alves; FARIA, Ana Lúcia Goulart de; FINCO, Daniela (org.). **Isso aí é rachismo! Feminismo em estado de alerta na educação das crianças pequenas**: transformações emancipatórias para pedagogias descolonizadoras. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019.

TORRES, Suzana Rodrigues. Reuniões pedagógicas: espaço de encontro entre coordenadores e professores ou exigência burocrática? In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (org.); PLACCO, Vera Maria Nigro (org.). **O coordenador pedagógico e o espaço de mudança**. 9. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **Regulamento PPGEMP**. Brasília: UnB, 2022. Disponível em: https://www.fe.unb.br/images/pos-graduacao/PPGEMP/documentos/Regulamento_Mestrado_Profissional.pdf Acesso em: 13 jan. 2024.

VIANNA, Cláudia; ALVARENGA, Carolina Faria. A inserção de gênero na educação infantil: a experiência de Portugal - entrevista com Maria João Cardona. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 44, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201844002004>

VIANNA, Cláudia; FINCO, Daniela. Meninas e meninos na educação infantil: uma questão de gênero e poder. **Cadernos Pagu**, Campinas, v. 33, p. 266-283, jul./dez. 2009. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/8644928>. Acesso em: 23 jan. 2024.

VIANNA, Heraldo Marelím. **Pesquisa em Educação**: a observação. Brasília: Plano editora, 2003.

VIEIRA, Renata Almeida; FINCO, Daniela. Sinto falta de uma menina para acalmar esses garotos: a importância de refletir gênero na educação infantil. In SILVA, Adriana Alves; FARIA, Ana Lúcia Goulart de; FINCO, Daniela (org.). **Isso aí é rachismo! Feminismo em estado de alerta na educação das crianças pequenas**: transformações emancipatórias para pedagogias descolonizadoras. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019.

VOLTARELLI, Monique Aparecida. **Os estudos sociais da infância na América do Sul**. Curitiba: CRV, 2023.

ZANETTE, Jaime Eduardo. **Coordenação pedagógica na educação infantil e as (im)possibilidades de uma rede (in)formativa sobre gênero e sexualidade**. 2018. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

ZANETTE, Jaime Eduardo; LEGUIÇA, Michele; FELIPE, Jane. Mas o que tinha no meu corpo? Discutindo sobre infância e transexualidade. **Revista e Educação, Ciência e Cultura**, Canoas, v, 24, n. 3, p. 109-123, nov. 2019. DOI: <https://doi.org/10.18316/recc.v24i3.5512>

APÊNDICE A – QUADRO DE LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO

Quadro 7 - Pesquisas classificadas de acordo com as dimensões formuladas pela autora

1ª dimensão - Infância idealizada: discursos de inocência e proteção infantil			
Título	Autores/as	Ano	Tipologia
Em nome dos cuidados, da proteção e da educação: infância, corpo, gênero e sexualidade como discursos entre professoras da Educação Infantil	Raquel Gonçalves Salgado; Paula Fernanda Martins Garcia	2018	Artigo
Gênero e geração: Dimensões do cuidado nas relações educativas na educação infantil	Juliana Shumacker Lessa; Márcia Buss-Simão	2021	Artigo
Infâncias, gênero e sexualidade: Uma investigação com professores de Educação Infantil	Eduardo Benedito Cólis; Leonardo Lemos de Souza	2020	Artigo
Gêneros, sexualidades e infâncias: cenas de crianças na contramão da inocência	Raquel Gonçalves Salgado; Leonardo Lemos de Souza	2018	Artigo
Mas o que tinha no meu corpo? Discutindo sobre infâncias e transexualidade	Jaime Eduardo Zanette; Michele Leguiça; Jane Felipe	2019	Artigo
2ª dimensão - Prática e formação docente			
Título	Autores/as	Ano	Tipologia
Relações de gênero na Educação Infantil: estrutura e agência no processo de construção de sentidos sobre ser menino e menina	Sandro Vinicius Sales Santos; Isabel de Oliveira Silva	2020	Artigo
Saberes escolares, diversidade sexual e gênero na educação infantil	Neil Franco	2019	Artigo
Gender expectations and their crossing in playtime activities in early childhood education	Jéssica Fernanda Shimitz Coelho; Prsicila Renata Martins; Adré Luiz dos	2021	Artigo

	Santos Silva; Denise Bolzan Berlese		
Escola e infância: a transfobia remorada	Nosli Melissa de Jesus Bento; Nubea Rodrigues Xavier; Mgda Sarat	2020	Artigo
Construções de sentido sobre a diversidade sexual: outro olhar para educação infantil	Carlos José de Moura Ciribelli; Emerson Fernando Rasera	2019	Artigo
Infância, gênero e educação infantil: percepções e ações na formação continuada dos educadores	Vanessa Cristina Sossai Camilo	2019	Dissertação de mestrado
Atira no coração dela: Corpos e <i>Scripts</i> de gênero na Educação Infantil	Michele Lopes Leguiça	2019	Dissertação de Mestrado
Cenas e discursos heteronormativos e de gênero na Educação Infantil	Cássia Cristiane Lopes de Almeida	2020	Dissertação de Mestrado
Relações de gênero na Educação Infantil: tensões contemporâneas e expressões de resistência de docentes da rede municipal de educação de Belo Horizonte	Cláudia Silva Ribeiro Cruz	2021	Dissertação de Mestrado
Coordenação pedagógica na educação infantil e as (im)possibilidades de uma rede (in)formativa sobre gênero e sexualidade	Jaime Eduardo Zanette	2018	Dissertação de Mestrado
3ª dimensão - Políticas de gênero na Primeira Infância			
Título	Autores/as	Ano	Tipologia
Relações de gênero, educação da pequena infância e mudanças políticas no Brasil: contribuições para um estado da arte	Peterson Rigato da Silva; Tássio José da Silva; Daniela Finco	2020	Artigo
Políticas de Educação Infantil e relações de gênero: implicações para a formação docente na perspectiva da diversidade e da diferença	Cleriston Izidoro dos Anjos; Djenane Martins Oliveira; Márcia Aparecida Gobbi	2019	Artigo

Gênero nas políticas educacionais para a infância: o que os documentos nacionais revelam?	Laiane Barros Menezes; Faní Quitéria Nascimento Rhem	2022	Artigo
A inserção de gênero na educação infantil: a experiência de Portugal – entrevista com Maria João Cardona	Cláudia Vianna; Carolina Faria Alvarenga	2018	Entrevista
Gênero como uma dimensão de qualidade: uma análise do processo de construção da Educação Infantil Paulistana	Carolina Faria Alvarenga; Claudia Vianna	2018	Artigo

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

APÊNDICE B - ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA – PROFESSORES/AS

Esta entrevista faz parte da pesquisa acadêmica que tem como objetivo compreender como as questões de gênero são concebidas e abordadas na coordenação pedagógica de um jardim de infância. Dividida em dois eixos, a entrevista inicialmente abordará questões de aspectos gerais e concepções pedagógicas, antes de adentrar especificamente nas perspectivas e práticas relacionadas ao gênero na Educação Infantil.

Eixo I – Aspectos pessoais e concepções pedagógicas

1. Qual sua formação acadêmica? Possui alguma formação específica sobre Educação Infantil?
2. Há quanto tempo atua na Educação Infantil?
3. Como você define a importância da Educação Infantil na formação das crianças?
4. Quais são suas principais influências e referências na sua prática pedagógica?
5. Quais estratégias você utiliza para tentar promover a igualdade e a inclusão com as crianças?
6. Como você considera sua relação com as famílias na construção de um ambiente e acolhedor e de respeito à diversidade?

Eixo I I– Gênero na Educação Infantil

1. Quais são suas concepções sobre o que significa ser menino ou menina?
2. Você considera importante o debate sobre gênero na Educação Infantil?
3. Durante sua formação, dentro ou fora da escola, você teve a oportunidade de estudar sobre gênero na infância?
4. Como você seleciona o material pedagógico usado com as crianças? (Livros, brinquedos, fantasias)?
5. Quais são os principais desafios que você percebe ao abordar temas de gênero com as crianças?
6. Na sua opinião, quais estratégias a instituição poderia adotar para melhorar o debate sobre as questões de gênero dentro da escola?

APÊNDICE C - ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA – COORDENADORA

Esta entrevista faz parte da pesquisa acadêmica que tem como objetivo compreender como as questões de gênero são concebidas e abordadas na coordenação pedagógica de um jardim de infância. Dividida em dois eixos, a entrevista inicialmente abordará questões de aspectos gerais e concepções pedagógicas, antes de adentrar especificamente nas perspectivas e práticas relacionadas ao gênero na Educação Infantil.

Eixo I – Aspectos pessoais e concepções pedagógicas

1. Qual sua formação acadêmica? Possui alguma formação específica sobre Educação Infantil?
2. Há quanto tempo atua na Educação Infantil?
3. Há quanto tempo atua como coordenadora do Jardim?
4. Você possui formação específica para o cargo de coordenadora pedagógica?
5. Como você define a importância da Educação Infantil na formação das crianças?
6. Quais são suas principais influências e referências na sua prática pedagógica?

Eixo I I– Gênero na Educação Infantil

1. Durante a sua formação você teve a oportunidade de estudar sobre gênero na Educação Infantil?
2. Quais são suas concepções sobre o que significa ser menino ou menina?
3. No espaço da coordenação pedagógica do jardim é promovida alguma forma de discussão ou estudo para os/as professores/as sobre a abordagem de temas relacionados ao gênero na Educação Infantil? Como isso ocorre?
4. O jardim, por meio da coordenação pedagógica, fornece recursos pedagógicos (livros, materiais, guias) para apoiar professores/as na abordagem de temas de gênero? Como esses recursos são selecionados?
5. Você já enfrentou resistência ou questionamentos por parte dos professores/as, direção ou responsáveis das crianças ao tratar de alguma forma, questões relacionadas ao gênero?
6. Como você acha que a coordenação pedagógica pode contribuir para possíveis mudanças em práticas docentes entendidas como discriminatórias e excludentes?

APÊNDIC//E D - ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

2º MOMENTO

COORDENADORA E PROFESSORA COM A PRÁTICA OBSERVADA

O objetivo das oficinas foi proporcionar ferramentas e reflexões que incentivassem a promoção de uma prática mais acolhedora e sensíveis à diversidade, principalmente, às questões de gênero. Nesta entrevista, buscamos explorar de que forma essas formações influenciaram a prática pedagógica, se houve transformações perceptíveis e como esse processo pode ser avaliado.

1. Como você descreveria a experiência das oficinas?
2. Você considera que houve alguma transformação/mudança em sua abordagem com as crianças após participar dessas formações? Se sim, de que forma?
3. Você poderia compartilhar algum exemplo concreto de como as reflexões das oficinas foram aplicadas na sua prática diária com as crianças?
4. Em sua opinião, quais foram os maiores desafios encontrados ao tentar integrar as reflexões das oficinas em sua prática?
5. Você sente// que oficinas contribuíram para o desenvolvimento de uma consciência crítica sobre questões de igualdade e diversidade entre os/as professores/as do Jardim?
6. Quais são suas perspectivas futuras em relação à continuidade de um trabalho que reflita sobre essas questões?

/APÊNDICE E - ROTEIRO INICIAL DAS OFICINAS

OFICINA I

TEMA: A regulação dos corpos infantis e o conceito de gênero

OBJETIVO: Discutir o conceito de gênero e refletir como podemos regular os corpos infantis dentro de uma perspectiva binária

PARTICIPANTES: Professores/as e coordenadora pedagógica

TEMPO DA ATIVIDADE: Até 3 horas – coordenação pedagógica

ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS:

- Pergunta inicial: O que é gênero para você? – Por meio do aplicativo *Mentimeter* (as respostas vão aparecendo na tela projetada). Fazer uma breve discussão sobre as respostas (10 minutos);
- Apresentar o conceito de gênero por meio do vídeo: “Gênero: o que é (e o que não é)”, disponível em https://www.youtube.com/watch?v=x_WkMLkdl6M (15 minutos);
- /Debate com o grupo sobre o vídeo, fazendo paralelos com as respostas apresentadas (20 minutos);
- Pausa: Lanche (10 minutos)
- Solicitar que os/as participantes formem duplas. Distribuir pequenos textos e imagens com exemplos de práticas pedagógicas que, de alguma forma, regulam os corpos das crianças. Solicitar as/os professoras/es que criem outras possibilidades para os exemplos dentro do conceito de gênero apresentado. Compartilhar as respostas com o grupo. (40 minutos);

AVALIAÇÃO DA OFICINA: Cada participante terá até 1 minuto para avaliar e comentar sobre as atividades desenvolvidas na oficina. (10 minutos).

OFICINA II

TEMA: Práticas sexistas: uma manutenção da desigualdade de gênero

OBJETIVO: Refletir e identificar na rotina dentro do Jardim práticas que podem contribuir na manutenção da desigualdade de gênero

PARTICIPANTES: Professores/as e coordenadora pedagógica

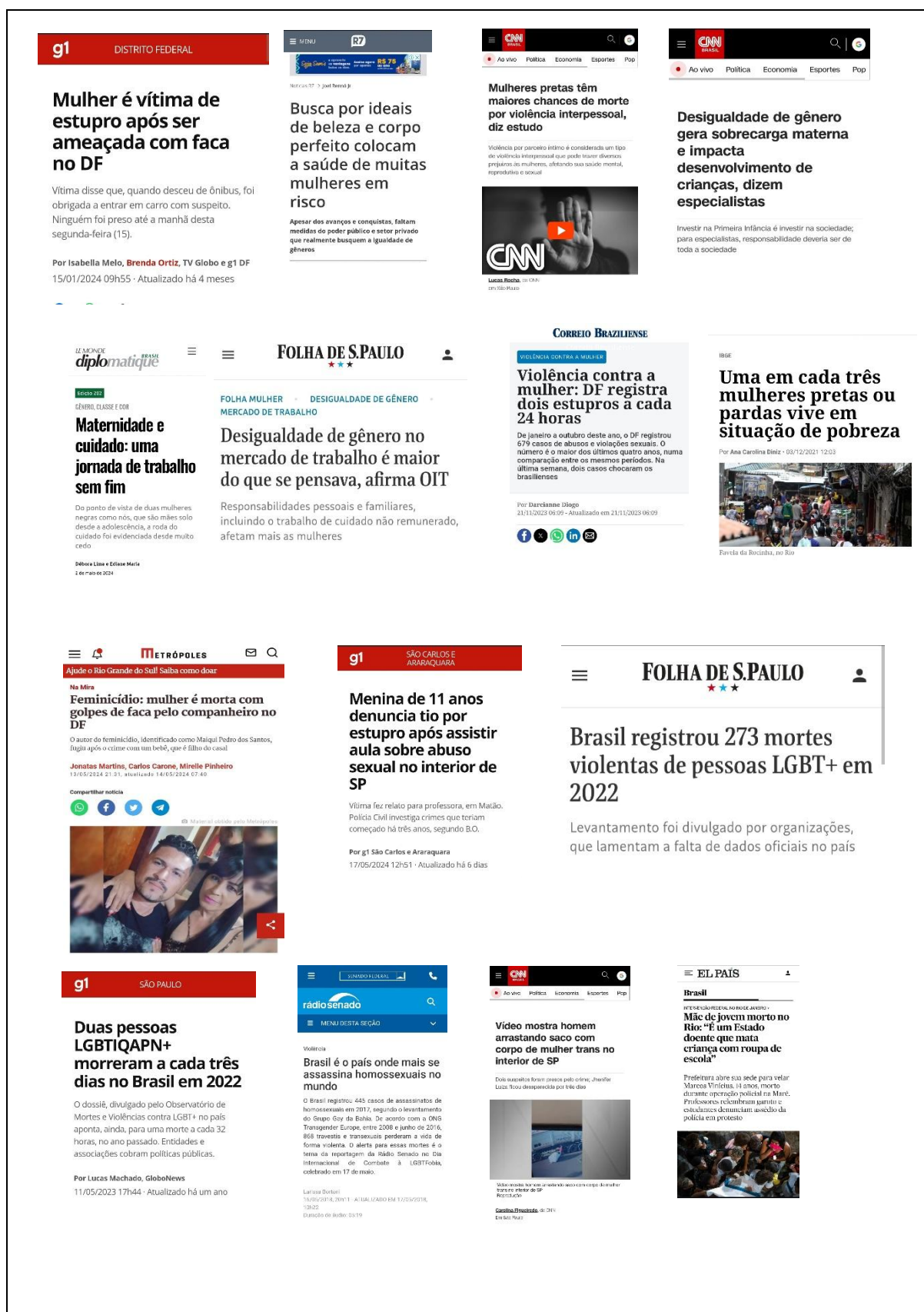
TEMPO DA ATIVIDADE: Até 3 horas – coordenação pedagógica

E/STRATÉGIAS METODOLÓGICAS:

- Espalhar reportagens que abordem questões relacionadas à desigualdade de gênero. Cada professor/a deverá escolher uma das notícias e, em seguida, pensar uma prática sexista que contribui na manutenção do problema apresentado na notícia (20 minutos);
- A partir das práticas sexistas apresentadas pelo grupo, refletir e discutir se dentro do jardim, de alguma forma, essas ou outras práticas são realizadas (20 minutos);
- Vídeo: Por que precisamos de uma educação antissexista?/ Educação para as relações de gênero. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=gdrw40cfFIQ> (10 minutos);
- Debate sobre o vídeo (15 minutos);
- Pausa: Lanche
- Apresentar a história: “Quem disse?” de Caroline Arcari e ilustrações de Guilherme Lira. Dividir os/as professores/as em duplas e solicitar que criem uma atividade para ser realizada com as crianças, a partir da história apresentada (40 minutos).

AVALIAÇÃO DA OFICINA: Os participantes farão um desenho representando a experiência das oficinas com uma frase explicativa. Partilhar com o grupo. (20 minutos).

APÊNDICE F – IMAGENS DAS REPORTAGENS USADAS NA OFICINA 2



ANEXO A - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

INSTITUTO DE CIÊNCIAS
HUMANAS E SOCIAIS DA
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA -
UNB



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Questões de gênero na Educação Infantil: possibilidades e desafios na coordenação pedagógica do Distrito Federal

Pesquisador: THAMARA MARIA LIMA SERPA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 75903623.8.0000.5540

Instituição Proponente: Faculdade de Educação

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.598.682

Apresentação do Projeto:

A proposição desta pesquisa de mestrado, perpassa por observações reflexivas das atividades desenvolvidas no espaço-tempo das coordenações pedagógicas materializadas no Jardim de Infância pesquisado. O jardim de infância selecionado possui, em média, 20 profissionais na área pedagógica, entre professores, coordenadores e gestores. As observações acontecerão entre o período de fevereiro a julho de 2024. Pretende-se também lançar mão de questionários destinados aos sujeitos da pesquisa (professores e coordenadores). Para complementar as informações levantadas nas observações e nos questionários, planeje-se utilizar a análise documental dos relatórios de coordenação pedagógica realizados pelos 18 Jardins de Infância da Coordenação Regional de Ensino do Plano Piloto (CRE-PP), do ano de 2018, ano de implementação do Currículo em Movimento de Distrito Federal, até o ano vigente, além da análise dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) de cada Jardim de Infância, considerando as ações que envolvam a temática de gênero. Por fim, como contribuição técnica, será elaborado um curso de formação continuada destinado aos profissionais de Educação Infantil da rede pública do Distrito Federal, considerando os estudos sobre gênero.

Hipótese:

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de
Bairro: ASA NORTE **CEP:** 70.910-900
UF: DF **Município:** BRASILIA
Telefone: (61)3107-1592 **E-mail:** cep_chs@unb.br

**INSTITUTO DE CIÊNCIAS
HUMANAS E SOCIAIS DA
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA -
UNB**



Continuação do Parecer: 6.598.682

Apresento como hipótese, com base na prática como professora, coordenadora local e intermediária na rede de ensino público do Distrito Federal, o entendimento de que a coordenação pedagógica na Educação Infantil não considera a discussão sobre gênero instrumento necessário para a formação continuada dos professores, operando assim em um mecanismo de silenciamento e regulação dos corpos infantis.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Compreender como as questões de gênero são pensadas e estruturadas no jardim de infância, considerando o espaço-tempo da coordenação pedagógica

Objetivo Secundário:

- Investigar as concepções dos professores/as e coordenadores/as sobre gênero na educação infantil;
- Analisar como os/as coordenadores/as pedagógicos/as exploram e aplicam questões relacionadas ao gênero;
- Verificar como as discussões materializadas sobre gênero no espaço da coordenação pedagógica podem influenciar o planejamento docente;
- Identificar de que maneira as questões de gênero são desenvolvidas no processo de planejamento docente.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Texto apresentado pela pesquisadora

Riscos:

Pode-se perceber como RISCO a exposição de posicionamentos antagônicos devido a crenças e valores ou a própria recusa quanto a participação.

Para tanto será realizada uma reunião prévia com os participantes (professores e coordenadores) para que seja esclarecido o cunho benéfico da pesquisa que visa trazer uma reflexão sobre os direitos das crianças em se expressarem e se manifestarem de forma livre, rompendo com estereótipos preconceituosos de gênero.

Benefícios:

Espera-se como BENEFÍCIOS esta pesquisa possa auxiliar em estudos relacionados ao gênero e

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de
Bairro: ASA NORTE **CEP:** 70.910-900
UF: DF **Município:** BRASILIA
Telefone: (61)3107-1592 **E-mail:** cep_chs@unb.br

**INSTITUTO DE CIÊNCIAS
HUMANAS E SOCIAIS DA
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA -
UNB**



Continuação do Parecer: 6.598.682

Educação Infantil, entendendo a coordenação pedagógica como instrumento necessário para a formação continuada dos professores, operando contra um mecanismo de silenciamento e regulação dos corpos infantis.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa apresentada de forma clara e atende os preceitos éticos.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

- TCLE adequado;
- Cronograma;
- Aceite Institucional;
- Roteiro adequado;

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

A pesquisa não apresenta pendências ou inadequações, considero aprovado.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2183865.pdf	14/11/2023 13:22:30		Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto_.pdf	14/11/2023 13:19:42	THAMARA MARIA LIMA SERPA	Aceito
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2183865.pdf	26/10/2023 09:38:37		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.pdf	26/10/2023 09:37:07	THAMARA MARIA LIMA SERPA	Aceito
Outros	termo_de_resp_copias_de_documentos.pdf	26/10/2023 09:29:34	THAMARA MARIA LIMA SERPA	Aceito
Outros	Curriculo_Lattes_Etienne.pdf	26/10/2023 09:27:23	THAMARA MARIA LIMA SERPA	Aceito
Outros	Curriculo_Lattes_Thamara.pdf	26/10/2023 09:27:12	THAMARA MARIA LIMA SERPA	Aceito
Outros	Memorando_autorizacao_UNIEB.pdf	26/10/2023 09:25:20	THAMARA MARIA LIMA SERPA	Aceito
Outros	Memorando_autorizacao_SEEDF.pdf	26/10/2023	THAMARA MARIA	Aceito

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de
Bairro: ASA NORTE **CEP:** 70.910-900
UF: DF **Município:** BRASILIA
Telefone: (61)3107-1592 **E-mail:** cep_chs@unb.br

**INSTITUTO DE CIÊNCIAS
HUMANAS E SOCIAIS DA
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA -
UNB**



Continuação do Parecer: 6.598.682

Outros	Memorando_autorizacao_SEEDF.pdf	09:25:05	LIMA SERPA	Aceito
Outros	instrumento_de_coleta_de_dados_Profe ssores.pdf	26/10/2023 09:23:11	THAMARA MARIA LIMA SERPA	Aceito
Outros	instrumento_de_coleta_de_dados_coord enadores.pdf	26/10/2023 09:22:58	THAMARA MARIA LIMA SERPA	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto.pdf	26/10/2023 09:22:24	THAMARA MARIA LIMA SERPA	Recusad o
Outros	carta_de_revisao_etica.pdf	26/10/2023 09:22:13	THAMARA MARIA LIMA SERPA	Aceito
Outros	aceite_institucional_JI.pdf	26/10/2023 09:21:34	THAMARA MARIA LIMA SERPA	Aceito
Outros	carta_de_encaminhamento.pdf	26/10/2023 09:21:04	THAMARA MARIA LIMA SERPA	Aceito
Cronograma	Cronograma.pdf	26/10/2023 09:20:32	THAMARA MARIA LIMA SERPA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_coordenadores_e_professores.pdf	26/10/2023 09:19:18	THAMARA MARIA LIMA SERPA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

BRASILIA, 22 de Dezembro de 2023

Assinado por:
ANDRE VON BORRIES LOPES
(Coordenador(a))

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de
Bairro: ASA NORTE **CEP:** 70.910-900
UF: DF **Município:** BRASILIA
Telefone: (61)3107-1592 **E-mail:** cep_chs@unb.br

ANEXO B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado a participar da pesquisa “Questões de gênero na Educação Infantil: possibilidades e desafios na coordenação pedagógica”, de responsabilidade de *Thamara Maria Lima Serpa*, estudante de *mestrado- modalidade profissional* da *Universidade de Brasília*. O objetivo desta pesquisa é compreender como as questões de gênero são concebidas e abordadas na coordenação pedagógica de um jardim de infância do Distrito Federal. *Além disso, pretende-se investigar as concepções dos professores/as e coordenadores/as sobre gênero na Educação Infantil; analisar como os/as coordenadores/as pedagógicos/as exploram e aplicam questões relacionadas ao gênero; e identificar de que maneira as questões de gênero são desenvolvidas no processo de planejamento docente.* Assim, gostaria de consultá-lo/a sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

A coleta de dados será realizada por meio de *uma entrevista e da observação participante* na própria instituição. São para estes procedimentos que você está sendo convidado/a a participar. Como a pesquisa versa sobre um tema de delicado trato, pode-se perceber como RISCO a exposição de posicionamentos antagônicos devido a crenças e valores ou a própria recusa quanto a participação. Para tanto será realizada uma reunião prévia com os participantes (professores/as e coordenadores/as) para que seja esclarecido o cunho benéfico da pesquisa que visa trazer uma reflexão sobre os direitos das crianças em se expressarem e se manifestarem de forma livre, rompendo com estereótipos preconceituosos de gênero.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo/a. Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como entrevistas e registros de observação (anotações e gravações) ficarão sob a guarda da pesquisadora responsável pela pesquisa.

Espera-se como BENEFÍCIOS que esta pesquisa possa auxiliar em estudos relacionados ao gênero e Educação Infantil, entendendo a coordenação pedagógica como instrumento necessário para a formação continuada dos professores, operando contra um mecanismo de silenciamento e regulação dos corpos infantis.

Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a

qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do telefone (61) 992037301 ou pelo e-mail *thamara.lserpa@gmail.com*.

A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio da divulgação da dissertação e, caso seja interesse da instituição, por meio de uma palestra com apresentação de slides, podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília. As informações com relação à assinatura do TCLE ou aos direitos do participante da pesquisa podem ser obtidas por meio do e-mail do CEP/CHS: cep_chs@unb.br ou pelo telefone: (61) 3107 1592.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o/a pesquisador/a responsável pela pesquisa e a outra com você.

Assinatura do/da participante

Assinatura do/da pesquisador/a

Brasília, ____ de _____ de _____