

**Karine Zimmer**



Rede Municipal de Ensino de Florianópolis  
[karine.zimmer17@gmail.com](mailto:karine.zimmer17@gmail.com)

**Márcia Buss-Simão**



Universidade Federal de Santa Catarina  
(UFSC)  
[marcia.simao@gmail.com](mailto:marcia.simao@gmail.com)

# EDUCAÇÃO INFANTIL, GÊNERO E SEXUALIDADE: UMA ANÁLISE DE DOCUMENTOS CURRICULARES DE FORMAÇÃO INICIAL EM PEDAGOGIA

## RESUMO

O artigo traz dados de uma pesquisa em nível de mestrado que analisa os documentos curriculares de 13 cursos presenciais de formação inicial de licenciatura em Pedagogia das instituições da Associação Catarinense das Fundações Educacionais (ACAFE). Nas análises mapeia-se as disciplinas, a carga horária, os conteúdos formativos das ementas, a existência de diálogos interdisciplinares que contemplam as discussões de gênero e sexualidade. Os dados revelam que do total de 674 disciplinas apenas oito abordam denominações concernentes a gênero e sexualidade, o equivalente a 1% da relação de disciplinas dos documentos curriculares analisados. Das 621 ementas, 550 não fazem referência aos conteúdos formativos concernentes a gênero e sexualidade, o equivalente a 88,5% das ementas analisadas.

**Palavras-chave:** Educação infantil. Relações de gênero. Pedagogia.

## EARLY CHILDHOOD EDUCATION, GENDER AND SEXUALITY: AN ANALYSIS OF CURRICULUM DOCUMENTS FOR INITIAL FORMATION IN PEDAGOGY

## ABSTRACT

The article brings data from a research at the master's level that analyzes the curricular documents of 13 presentational courses for initial formation in Pedagogy at the institutions of the Associação Catarinense das Fundações Educacionais (ACAFE). For the analyzes we seek the mapping of the disciplines, the workload, the formative contents of the syllabus, the existence of interdisciplinary dialogues that contemplate gender and sexuality are mapped. The data reveal that from a total of 674 disciplines, only eight address denominations concerning gender and sexuality, equivalent to 1% of the list of disciplines in the analyzed curriculum documents. Of the 621 syllabus, 550 do not make reference to formation contents concerning gender and sexuality, equivalent to 88.5% of the analyzed disciplines.

**Keywords:** Early childhood education. Gender relations. Pedagogy.

**Submetido em:** 20/07/2021

**Aceito em:** 14/02/2022

**Publicado em:** 10/06/2022



<https://doi.org/10.28998/2175-6600.2022v14nEsp353-374>



## 1 PEDAGOGIA, INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL

Procurando colaborar com o debate sobre a problemática proposta no dossiê **Educação Infantil e currículo(s): culturas, docência e formação em debate**, reunimos elementos de uma pesquisa em nível de mestrado, que possam contribuir com a formação inicial de professoras e professores de educação infantil nos cursos de licenciatura em Pedagogia, tendo por foco a infância como categoria permanente da estrutura social e objeto da própria formação.

Nesse sentido, propomos analisar como os conhecimentos acerca das relações de gênero e sexualidade foram apropriados nos documentos curriculares de 13 instituições que ofertaram no início do ano letivo de 2020, cursos presenciais de formação inicial de licenciatura em Pedagogia da Associação Catarinense das Fundações Educacionais (ACAFE), são elas: FURB, UDESC, UNESC, UNIARP, UNIBAVE, UNIFEBE, UNIPLAC, UNISUL, UNIVALI, UNIVILLE, UNOCHAPECÓ, UNOESC e USJ.

A ACAFE é uma sociedade civil sem fins lucrativos que congrega as fundações educacionais criadas nesse estado, por lei dos poderes públicos estaduais e municipais. Com o objetivo de desenvolver o ensino superior em Santa Catarina, 15 fundações educacionais se uniram em torno da constituição de um órgão com as atribuições de planejar, articular e coordenar ações integradas entre elas. Na atualidade, a ACAFE está constituída por 11 universidades e 5 centros universitários, com cerca de 142 mil estudantes matriculadas/os em cursos de graduação e pós-graduação; 8.968 professoras/es; 925 cursos de graduação; 554 cursos de pós-graduação; atendendo pelo menos 53 cidades distribuídas pelas oito principais regiões catarinenses (Litoral - Grande Florianópolis, Nordeste, Planalto Norte, Vale do Itajaí, Planalto Serrano, Sul, Meio-Oeste e Extremo Oeste).

Como procedimento metodológico recorreremos a técnica de Análise de Conteúdo proposta por Laurence Bardin (1977) e Maria Laura Puglisi Barbosa Franco (2003), com o intuito de compreender como estão apropriados os conhecimentos acerca de gênero e sexualidade nos documentos curriculares dos 13 cursos analisados. Essa técnica se configura como um conjunto de procedimentos metodológicos com o objetivo de desvelar concepções sobre os conteúdos explícitos e implícitos sobre os quais nos debruçamos.

Para tal fim, mapeamos as disciplinas e suas respectivas cargas horárias, os conteúdos formativos das ementas, a existência de diálogos interdisciplinares que contemplam gênero e sexualidade. No intuito de dar visibilidade às possíveis formas de apropriação de uma perspectiva de gênero nos documentos curriculares, definimos

temáticas que pudessem estar explícita e implicitamente associadas às relações de gênero, são elas: gênero, sexualidade, corpo, diversidade, direitos humanos e identidade profissional.

Nessa direção, nosso referencial teórico conta com as contribuições dos *Estudos Sociais da Infância*, dos Estudos de Gênero e Estudos Feministas, em interlocução com uma *Pedagogia da Infância* (ROCHA, 1998; 2001). Os estudos realizados no Brasil ao longo dos últimos 20 anos, alicerçados nos *Estudos Sociais da Infância*, vem delineando no campo da Pedagogia uma área denominada *Pedagogia da Infância*, campo que sustenta debates sobre as especificidades da infância e das crianças [...], seus processos de constituição como seres humanos em diferentes contextos sociais, sua cultura, suas capacidades intelectuais, criativas, estéticas, expressivas e emocionais” (ROCHA, 2001, p. 31).

Essas questões firmam a necessidade de articulação entre as políticas educacionais e curriculares que orientam a formação inicial de licenciatura em Pedagogia e estudos da/na área da educação que atentam para as especificidades da infância e das crianças. A complexidade do que estamos propondo se respalda no fato de uma *Pedagogia da Infância*, trazer à tona questões concernentes aos conhecimentos contemplados na formação de professoras/es que irão exercer a docência *com* crianças em contexto institucional de educação infantil.

Articuladas às concepções expressas, demarcamos que as análises desenvolvidas acerca dos documentos curriculares dos 13 cursos presenciais de formação inicial de licenciatura em Pedagogia da ACAFE, foram com base nos dispositivos legais que seguem: Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia-licenciatura de 2006 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura e para a formação continuada) de 2015 (Resolução CNE/CP nº 2, de 01 de julho de 2015).

Vale destacar que temos conhecimento sobre a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, que institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica e revoga a Resolução CNE/CP nº 2, de 01 de julho de 2015. Entretanto, essa última estava em vigor no ano de 2019 quando iniciamos a reunião dos dados para essa pesquisa, ou seja, as instituições de ensino superior analisadas a tinham como dispositivo legal para orientação dos seus documentos curriculares.

Acrescemos que, por se tratar de um documento normativo, a implementação da Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 demanda ampla discussão, para que de forma democrática e participativa sejam debatidas e acordadas as formas de reformular ou alinhar os documentos curriculares das instituições de ensino superior. Esse processo de implementação requer tempo, por isso julgamos que não tenha sido possível, ainda, que as instituições do sistema ACADE realizassem essa discussão e incorporação. Além do fato de como autoras da pesquisa, nos posicionamos contrárias ao que consideramos um retrocesso, pois a Resolução CNE/CP nº 2/2019 menoriza a importância das discussões sobre as relações de gênero e sexualidade na formação inicial de professoras e professores para o exercício da docência *com* crianças pequenas desde bebês, em creches e pré-escolas.

Assim, situadas na condição social das crianças e na infância como categoria permanente da estrutura social e objeto da própria formação, buscamos indicativos teóricos para contribuir com debates mais aprofundados sobre as relações de gênero e sexualidade em sua interlocução com os documentos curriculares de formação inicial de licenciatura em Pedagogia. Nosso ponto de partida foi a busca em pesquisas já realizadas, como Koerich (2007), Lima (2008), Martins (2012), Ferreira (2013), Paraíso (2016) e Ribeiro (2018), que apontaram *ausências, silenciamentos e ocultamentos* dessas temáticas nos documentos curriculares que foram objetos de suas análises.

Destacamos que a recorrência de *ausências, silenciamentos e ocultamentos* das relações de gênero e sexualidade nos documentos curriculares de formação inicial de licenciatura em Pedagogia, indicada nessas pesquisas, é proporcionalmente contrária ao vivido cotidianamente por crianças em contexto institucional de educação infantil, assim como indicam Cláudia Vianna e Daniela Finco (2009), Jimena Furlani (2010) e Márcia Buss-Simão (2012).

Vianna e Finco (2009, p. 270) ao indicarem que é no convívio com professoras/es e com as outras crianças que “[...] o corpo ganha destaque: os gestos, os movimentos e as posturas são alinhavados socialmente”, nos ajudam a ponderar sobre as relações de gênero e sexualidade estabelecidas em creches e pré-escolas, pois, são nesses contextos que os corpos “[...] ganham determinado lugar e uma imagem, segundo padrões de conduta e valores culturais em que cada criança se insere” (VIANNA; FINCO, 2009, p. 270).

Nessa perspectiva, são nas crianças pequenas desde bebês que os significados de gênero são impressos “[...] de acordo com as expectativas colocadas diariamente para as crianças, na forma como as professoras interagem com elas” (VIANNA; FINCO, 2009, p. 279). Essa forma de interação, a qual as autoras se referem, exige intencionalidade, exige

que a ação docente esteja embasada teoricamente e isso implica em uma formação inicial que contemple uma multiplicidade de conhecimentos, assim como anunciou Rocha (2001, p. 31):

É fato que permanece o problema relativo aos conhecimentos específicos. Se não do ponto de vista do ensino, pois não é objetivo da Educação Infantil ensinar conteúdos, o problema se coloca pelo menos do ponto de vista da formação dos professores [das professoras] de creche e pré-escola, pois a se considerar a multiplicidade de aspectos, saberes e experiências exigidos pela criança, coloca-se em questão quais domínios necessariamente devem fazer parte da formação do professor [da professora] neste âmbito.

Esses apontamentos em relação a etapa da educação infantil, evidenciam que “[...] o campo pedagógico não tem contemplado suficientemente a especificidade da educação da criança pequena em instituições não-escolares, tais como a creche e a pré-escola” (ROCHA, 2001, p. 27). Condição que compromete a organização curricular dos cursos de formação inicial de licenciatura em Pedagogia, como observamos nas pesquisas escolhidas para aprofundar o diálogo teórico, as quais evidenciam as implicações da pouca ou nenhuma menção de gênero e sexualidade para formação inicial de professoras/es que irão exercer a docência *com* crianças pequenas. Nesse cenário, concordamos com Ana Beatriz Cerisara (2002, p. 107) que já demarcava a necessidade de se “[...] reformular os atuais cursos responsáveis pela formação das profissionais, integrando os elementos que constituem a especificidade do trabalho junto a instituições educativas para crianças pequenas”.

Partindo dessa perspectiva cabe problematizar: Por que a infância continua sendo considerada como um período da vida de preparo para a adultez? As crianças dão significado próprio à sua sexualidade ou a vivem como uma experiência que antecede os modos de viver a sexualidade na adultez? E, se para construir práticas educativas-pedagógicas mais dialógicas com as crianças, acolhêssemos e considerássemos as suas manifestações expressivas e o que elas trazem de seus contextos de vida, mais marcadamente, as relações de gênero e sexualidade, para, a partir daí, balizar a ação educativa? Nessa acepção:

[...] Pedagogia da Infância terá como objeto de preocupação os processos de constituição do conhecimento das crianças como seres humanos concretos e reais, pertencentes a diferentes contextos sociais e culturais também constitutivos de suas infâncias. A construção deste campo poderá diferenciar-se na medida em que considere as diferentes dimensões humanas envolvidas na construção do conhecimento e os sujeitos históricos “objetos” da intervenção educativa (COUTINHO; ROCHA, 2007, p. 11).

Colaborando com essa discussão, Buss-Simão (2012) dedicou-se a investigar os significados e usos dados pelas crianças à dimensão corporal. A autora ressaltou que desconhecimento por parte das/os professoras/es sobre como as relações de gênero e sexualidade são vividas e significadas pelas crianças, comprometem a ação docente, visto que:

[...] esse não conhecimento precisava, em muitas situações, de alguma resposta e encaminhamento imediato, os quais se davam sob uma postura de negação, ou reprimendas, sobretudo, quando as situações envolviam questões de gênero e sexualidade ou, quando as crianças criavam capacidades de se relacionar com outras crianças e adultos por meio dessa dimensão corporal que não correspondiam aos padrões tidos como 'normais' ou civilizados (BUSS-SIMÃO, 2012, p. 28).

Frente às negações, reprimendas, opressões e constrangimentos que as crianças podem ser submetidas ao que concerne as relações de gênero e sexualidade, causadas pelo desconhecimento ou, por aquilo que é próprio das crenças pessoais da/o professora/o, mas que se confunde com a ação docente, acrescentamos as contribuições de Furlani (2010, p. 46):

Muitas pessoas (inclusive nós – educadoras e educadores) diante de novas possibilidades explicativas e conceituais em relação aos sujeitos de gênero e sexualidade, resistem a essas possibilidades conceituais e explicativas. Essa resistência está, muitas vezes, respaldada e justificada, mesmo que imperceptivelmente, no crédito que conferimos a “verdades” advindas de campos do conhecimento humano considerados não-científicos ou em crenças pessoais.

Mesmo com alguns avanços no que diz respeito à gênero e sexualidade no campo da educação, ainda é possível perceber a necessidade de aprofundamento e reincidência, afinal os efeitos são evidentes, uma vez que as crianças, grupo social estruturalmente ignorado, sentem as opressões estabelecidas pelas relações de poder, neste caso de uma formação humana cisheteronormativa constituidora das/os professoras/es que é reafirmada nos processos educativos *com* e sobre as crianças.

Esses pressupostos acarretam, portanto, uma tomada de posição, sobretudo, questionar em que medida a infância e a complexidade que a constitui, especificamente gênero e sexualidade, estão apropriados nos documentos curriculares de formação inicial de licenciatura em Pedagogia, que formam professoras e professoras de educação infantil para exercício da docência *com* as crianças pequenas, desde bebês.

## 2 INFÂNCIA, GÊNERO E SEXUALIDADE: NAS DISCIPLINAS DOS DOCUMENTOS CURRICULARES

As instituições analisadas do sistema ACAFE, FURB, UDESC, UNESC, UNIARP, UNIBAVE, UNIFEBE, UNIPLAC, UNISUL, UNIVALI, UNIVILLE, UNOCHAPECÓ, UNOESC e USJ, têm o total de 674 disciplinas, sendo 623 disciplinas obrigatórias e 51 disciplinas não obrigatórias (optativas, eletivas e/ou atividades curriculares). Com a realização do recenseamento de disciplinas que mencionam explicitamente os temas gênero, sexualidade, corpo, diversidade, direitos humanos e identidade profissional, constatamos que, elementos fundamentais para a ampliação, complexificação e diversificação dos conhecimentos acerca de gênero na formação inicial de licenciatura em Pedagogia, foram apresentados com pouca ou nenhuma visibilidade. No Quadro 1, apresentamos o recenseamento dos títulos de disciplinas que fazem menção aos temas elencados:

**Quadro 1: Recenseamento dos títulos de disciplinas que fazem menção aos temas elencados.**

Temas	FURB	UNIBAVE	UNIVALI	USJ	UNISUL	UNOCHAPECÓ	UNESC	UDESC	UNIVILLE	UNIPLAC	UNIARP	UNIFEBE	UNOESC	Total de ocorrências:
<b>Gênero</b>	0	0	0	1	1	2	0	2	0	0	0	0	0	<b>6</b>
<b>Sexualidade</b>	0	0	0	1	1	0	1	1	0	0	0	0	0	<b>4</b>
<b>Corpo</b>	0	1	1	1	0	0	1	0	1	0	0	0	0	<b>5</b>
<b>Diversidade</b>	1	0	0	0	0	1	1	0	1	0	0	0	0	<b>4</b>
<b>Direitos humanos</b>	1	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	<b>3</b>
<b>Identidade profissional</b>	1	0	0	0	1	0	1	0	0	1	0	1	0	<b>5</b>

Fonte: Elaborado pelas autoras em 2021.

A partir dos dados quantitativos disposto no Quadro 1, constatamos que os conhecimentos acerca das relações de gênero e sexualidade se concentram em disciplinas específicas, refutando as indicações de pesquisas da área (KOERICH, 2007; LIMA, 2008; SILVA, 2011; MARTINS 2012; HAMPEL, 2013; SANTOS, 2016; RIBEIRO, 2018) que propõem que tais conteúdos formativos perpassem as diferentes disciplinas que compõem os documentos curriculares dos cursos de formação inicial de licenciatura em Pedagogia.

Vale destacar que, as disciplinas específicas que concentram conteúdos formativos concernentes às relações de gênero e sexualidade são importantes e necessárias,

entretanto, consideramos potente para a formação inicial de professoras/es de educação infantil que tais conhecimentos sejam contemplados nas diferentes disciplinas que compõem o currículo, em direção a uma [...] formação voltada para a promoção de relações interpessoais dotada de significados não-discriminadores” (VIANNA; UNBEHAUM, 2006, p. 418).

Conforme apresentado no Quadro 1, contabilizamos seis títulos de disciplinas com o tema gênero e quatro títulos de disciplinas com o tema sexualidade, sendo que duas das disciplinas que contabilizamos continham as duas palavras: **Docência em sexualidade e gênero** e a disciplina **Educação, gênero e sexualidade**, ou seja, contabilizamos tanto para o tema gênero quanto para o tema sexualidade. Tendo em conta essas informações, contabilizamos o total de oito disciplinas com denominações concernentes aos temas gênero e sexualidade, sendo quatro em caráter obrigatório e quatro organizadas como disciplinas não obrigatórias.

As disciplinas em caráter obrigatório são: **Cotidiano escolar: relações de gênero e profissão docente** (UNISUL, 2012), organizada na segunda fase com carga horária de 60h; **Sexualidade e orientação sexual: educação, cultura e transformação social** (UNISUL, 2012), organizada na segunda fase com carga horária de 60h; **Educação, gênero e sexualidade** (UDESC, 2018), organizada na terceira fase com carga horária de 72h; **Docência em sexualidade e gênero** (USJ, 2019), organizada na sexta fase com carga horária de 68h;

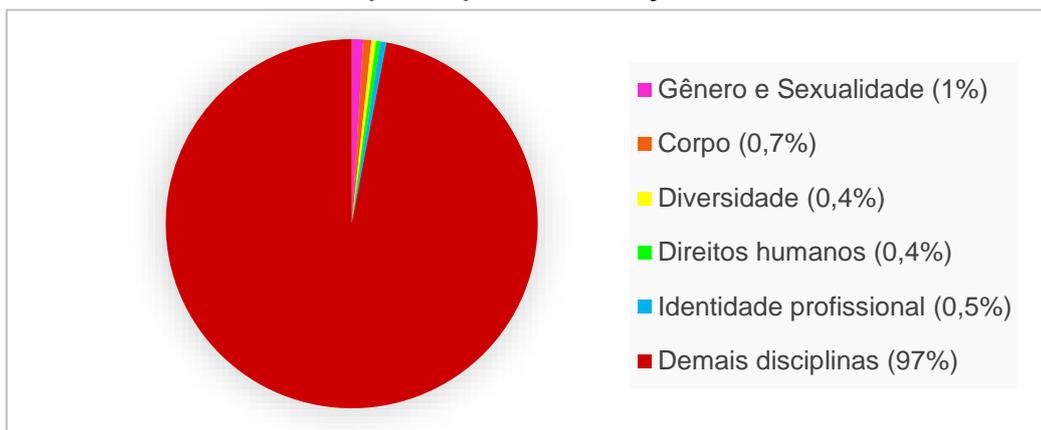
As disciplinas não obrigatórias são: **Diversificação e aprofundamento de estudos em famílias, gênero e violências** (UDESC, 2018), com o total de 306h distribuídas em três fases (sexta, sétima e oitava fases); **Educação Sexual** (UNESC, 2018), com carga horária de 72h; **Escola e Família** e **Sociedade, escola e violência** (UNOCHAPECÓ, 2014), ambas com carga horária de 40h. Cabe destacar que essas duas últimas disciplinas não mencionam especificamente as palavras gênero e sexualidade, entretanto, situadas conceitualmente compreendemos que as palavras *família* e *violência* contemplam conteúdos formativos relacionados à gênero.

Isto posto, as instituições UDESC, UNISUL e USJ ofertam disciplinas em caráter obrigatório com denominações sobre gênero e sexualidade e a UNESC e UNOCHAPECÓ ofertam disciplinas não obrigatórias com essas temáticas. Consequentemente, nas instituições UNESC e UNOCHAPECÓ, somente estudantes que demonstram interesse nessas temáticas sobre gênero, cursam as disciplinas não obrigatórias ofertadas.

Nesse cenário, disciplinas com a denominação sobre gênero e sexualidade ocupam, aproximadamente, o espaço de 1% da relação de disciplinas (obrigatórias e não

obrigatórias) dos documentos curriculares analisados, conforme apresentamos no Gráfico 1:

**Gráfico 1: Títulos de disciplinas que fazem menção aos temas elencados.**



Fonte: Elaborado pelas autoras em 2021.

Ainda observando o recenseamento da menção dos temas elencados nessa análise nas disciplinas dos cursos de licenciatura em Pedagogia da ACAFE, contabilizamos quatro disciplinas que fazem menção à diversidade. Sendo que três estão organizadas em caráter obrigatório, são elas: **Educação e diversidades** (FURB, 2017), organizada na sexta fase com carga horária de 72h; **Educação em direitos humanos e diversidade religiosa** (UNOCHAPECÓ, 2014), organizada na sétima fase com carga horária de 40h e; **Diversidade e educação inclusiva** (UNIVILLE, 2019), organizada na terceira fase com carga horária de 72h. Sendo uma disciplina organizada em caráter não obrigatório: **Educação para diversidade** (UNESC, 2018) com carga horária de 72h.

Vale destacar que, também contabilizamos a disciplina **Educação em direitos humanos e diversidade religiosa** (UNOCHAPECÓ, 2014) para o tema direitos humanos, que conta com mais duas disciplinas em caráter obrigatório, são elas: **Educação, inclusão e direitos humanos** (FURB, 2017), organizada na sétima fase com carga horária de 72h e **Direitos humanos** (UNIVALI, 2019), organizada na oitava fase com carga horária de 60h.

Levando em conta essas informações, para a organização dos dados no Gráfico 1, consideramos o total de três disciplinas com o tema diversidade e três disciplinas com o tema direitos humanos. Esse número revela que 0,4% das disciplinas dispostas nos documentos curriculares das 13 instituições da ACAFE, que ofertam o curso presencial de formação inicial de licenciatura em Pedagogia, são dedicadas aos conhecimentos sobre diversidade, sendo a mesma porcentagem contabilizada para direitos humanos.

Para o tema corpo contabilizamos um total de cinco disciplinas em caráter obrigatório, são elas: **Fundamentos do movimento e da corporeidade** (UNESC, 2018), organizada na segunda fase com carga horária de 72h; **Corpo, movimento e infância** (UNIBAVE, 2018), organizada na oitava fase com carga horária de 30h; **Corpo e movimento** (UNIVALI, 2019), organizada na segunda fase com carga horária de 60h; **Corporeidade e movimento** (UNIVILLE, 2019), organizada na segunda fase com carga horária de 72h e; **Corpo e movimento** (USJ, 2019), organizada na sétima fase com carga horária de 68h. Esses dados revelam que 0,7% da relação de disciplinas dispostas nos documentos curriculares das 13 instituições da ACAFE, que ofertam o curso presencial de formação inicial de licenciatura em Pedagogia, são dedicadas aos conhecimentos sobre o corpo.

Por fim, contabilizamos cinco disciplinas que contemplam o tema identidade profissional, todas em caráter obrigatório: **Cotidiano escolar: relações de gênero e profissão docente** (UNISUL, 2012), organizada na segunda fase com carga horária de 60h; **Pedagogia: História e Profissão** (FURB, 2017), organizada na primeira fase com carga horária de 72h; **Pedagogia e profissão docente** (UNESC, 2018), organizada na primeira fase com carga horária de 72h; **Profissionalidade Docente** (UNIFEBE, 2020), organizada na primeira fase com carga horária de 70h e; **Profissão docente** (UNIPLAC, [2020?]), organizada na primeira fase com carga horária de 40h. Esses dados revelam que, aproximadamente, 0,5% das disciplinas dispostas nos documentos curriculares das 13 instituições da ACAFE, que ofertam o curso presencial de formação inicial de licenciatura em Pedagogia, são dedicadas aos conhecimentos sobre identidade profissional.

Com isso, constatamos que mesmo somando todas as temáticas, o espaço destinado às disciplinas que contemplam as denominações gênero, sexualidade, corpo, diversidade, direitos humanos e identidade profissional, não chegam a ocupar 3% do número total de disciplinas dos documentos curriculares das 13 instituições do sistema ACAFE, que ofertam cursos presenciais de formação inicial de licenciatura em Pedagogia.

Os dados quantitativos apresentados revelam a recorrência de *ausências, silenciamentos e ocultamentos* dessas temáticas na denominação de disciplinas nos documentos curriculares dos cursos de formação inicial de licenciatura em Pedagogia, assim como constatado em pesquisas da área com a mesma problemática, a exemplo, Koerich (2007), Lima (2008), Martins (2012), Ferreira (2013) e Ribeiro (2018).

Ao percebermos a ausência desse momento [discussões sobre gênero e sexualidade] em cursos de Pedagogia notamos que o discurso promovido pelo silêncio pode ficar ecoando por muito tempo e de várias maneiras, ele pode

promover outros discursos a partir da sua ausência, pois dá margem para falas equivocadas, como a do medo, preconceito e aos discursos que se fazem a partir apenas da opinião própria dos sujeitos (senso comum) sem levá-los a uma reflexão mais aprofundada (KOERICH, 2007, p. 73).

Esses apontamentos, acerca da pouca ou nenhuma menção sobre gênero e sexualidade nos documentos curriculares do curso de formação inicial de licenciatura em Pedagogia, também são destacados por Ferreira (2013, p. 26):

[...] a ausência de discussões sistematizadas em torno do gênero e da sexualidade pode contribuir para aumentar a cultura machista, sexista e homofóbica no ambiente escolar [e ensino superior], visto que, alguns (mas) educadores (as) acabam por reproduzir estereótipos e oferecer poucas oportunidades para reflexão sobre as questões que envolvem a diversidade, seja por se omitirem, se permitirem silenciar, seja desconhecimento, ou por produzir e transmitir modelos de conduta e valores que encarnam em preconceitos e desigualdades.

Destacamos que reunimos as ementas de 621 das 674 disciplinas, visto que não localizamos as ementas das 50 disciplinas da UNIVALI, a ementa de uma disciplina da USJ, a ementa de uma disciplina da UNESC e a ementa de uma disciplina da UNIPLAC. No Quadro 2, apresentamos o recenseamento de ementas de disciplinas que fazem menção aos temas elencados:

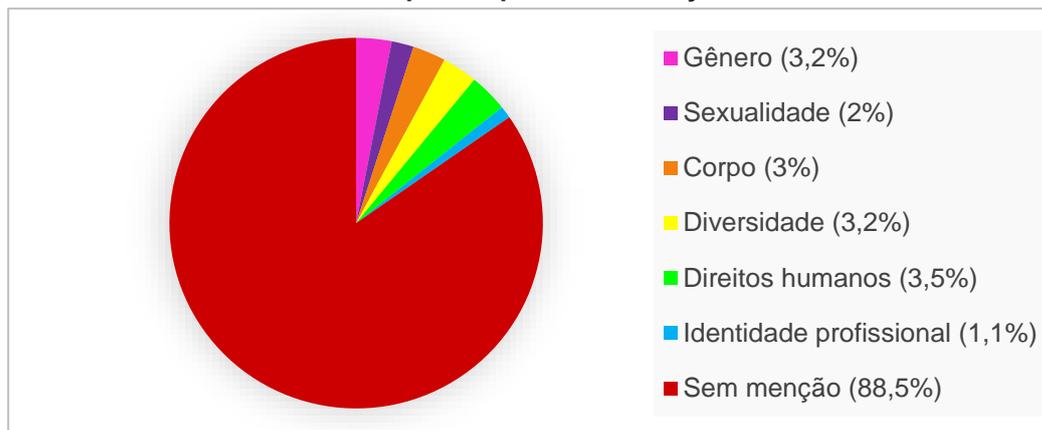
**Quadro 2: Recenseamento de ementas de disciplinas que fazem menção aos temas elencados.**

Temas	FURB	UNIBAVE	UNIVALI*	USJ	UNISUL	UNOCHAPECÓ	UNESC	UDESC	UNIVILLE	UNIPLAC	UNIARP	UNIFEPE	UNOESC	Total de ocorrências:
<b>Gênero</b>	1	3	0	2	2	3	0	4	2	0	0	1	2	<b>20</b>
<b>Sexualidade</b>	1	2	0	2	2	1	1	2	0	0	0	0	2	<b>13</b>
<b>Corpo</b>	0	2	0	4	1	1	0	0	5	0	4	1	1	<b>19</b>
<b>Diversidade</b>	5	2	0	2	1	2	1	2	2	0	1	1	1	<b>20</b>
<b>Direitos humanos</b>	4	4	0	5	1	2	0	0	4	0	0	1	1	<b>22</b>
<b>Identidade profissional</b>	1	1	0	1	1	0	1	0	0	1	0	1	0	<b>7</b>

Fonte: Elaborado pelas autoras em 2021.

Dessa forma, constatamos que os conhecimentos acerca de gênero, sexualidade, corpo, diversidade, direitos humanos e identidade profissional, são mencionados em apenas 71 ementas. Na sequência, apresentamos as porcentagens de menções em relação ao número de ementas de disciplinas obrigatórias e não obrigatórias:

Gráfico 2: Ementas de disciplinas que fazem menção aos temas elencados.



Fonte: Elaborado pelas autoras em 2021.

Como podemos observar no Gráfico 2, contabilizamos um total de 550 ementas de disciplinas não fazem menção aos temas gênero, sexualidade, corpo, diversidade, direitos humanos e identidade profissional, o que equivale a 88,5% das ementas analisadas.

### 3 INFÂNCIA, GÊNERO E SEXUALIDADE: DESBRAVANDO OS CORREDORES DOS DOCUMENTOS CURRICULARES

Seguindo a técnica de Análise de Conteúdo, recorreu-se a classificação das ementas e disciplinas a partir dos temas: gênero, sexualidade, corpo, diversidade, direitos humanos e identidade profissional, para a definição de três categorias *centrais* de análise e duas categorias *específicas* de análise, com o objetivo de desvelar concepções sobre os conteúdos explícitos e implícitos sobre os quais nos debruçamos.

Cabe destacar que, nesse processo de categorização nos deparamos com o desafio de não seguir todas as qualidades definidas por Bardin (1977) para a delimitação das categorias de análise, uma vez que a maioria dos elementos estão estreitamente associados - gênero, sexualidade, corpo, diversidade, direitos humanos e identidade profissional – sendo necessário classificar o mesmo elemento (ementa e disciplina) em diferentes categorias e, também, pela necessidade de ao longo do texto repetir determinadas ementas e disciplinas para desenvolver análises considerando aspectos distintos. Desse modo, uma mesma disciplina foi agrupada em mais de uma categoria ou foi citada de forma repetida na mesma categoria, conseqüentemente, não cumprimos a exigência da exclusão mútua (exclusividade).

A primeira categoria *central* de análise denominamos de **Gênero, sexualidade e corpo: marcadores sociais da diferença**; a qual se desdobra em duas categorias

*específicas* de análise: i) Corpo “dissociado” de gênero e ii) Sexualidade nas perspectivas biologicista e desenvolvimentista. A segunda categoria *central* de análise denominamos de **A tentação da diversidade e direitos humanos: sujeitas/os de direitos ou objetos de discursos**, que compreende ementas e disciplinas com referência à diversidade e direitos humanos dissociado explicitamente de gênero. Por fim, a terceira categoria *central* de análise denominamos de **Identidade profissional e as marcas do patriarcado numa profissão feminizada**, que compreende ementas e disciplinas que fazem referência à identidade profissional docente com abordagens voltadas às especificidades histórica e social, nessa categoria de análise, acrescentamos a problematização da perspectiva adotada pelas 13 instituições analisadas nos seus documentos curriculares ao utilizar o masculino genérico como regra de escrita, mesmo se tratando de uma profissão que ao longo da sua trajetória foi sendo ocupada, majoritariamente, por mulheres.

O conjunto de ementas e disciplinas classificadas na primeira categoria *central* de análise denominada **Gênero, sexualidade e corpo: marcadores sociais da diferença**, apresenta uma perspectiva de gênero, sexualidade, corpo, diversidade, direitos humanos e identidade profissional que contempla conhecimentos acerca dessas temáticas, que ampliam, complexificam e diversificam a formação inicial ofertada a professoras/es de educação infantil nos cursos de licenciatura em Pedagogia do sistema ACAFE.

Essa categoria *central* está constituída por ementas e disciplinas que se referem a gênero, sexualidade e corpo como dimensões estreitamente imbricadas constituintes das/os sujeitas/os sociais, indo ao encontro de uma concepção de gênero que “nem sempre se constitui de maneira coerente ou consistente nos diferentes contextos históricos” (BUTLER, 2019, p. 21).

A perspectiva adotada pelas instituições nessas ementas e disciplinas classificadas na primeira categoria de análise, no que diz respeito aos temas gênero, sexualidade e corpo, além de dar visibilidade aos conceitos com a menção às próprias palavras, amplia e complexifica os conhecimentos contemplados na formação inicial professoras/es de educação infantil nos cursos de licenciatura em Pedagogia, por incluir a interseção dos marcadores sociais da diferença constituintes das/os sujeitas/os sociais, a exemplo raça, etnia e classe. Além de contemplar conteúdos formativos acerca das famílias, violências,

movimento feminista<sup>1</sup>, divisão sexual do trabalho, feminilidades e masculinidades, movimento LGBT<sup>2</sup>, homofobia e heterossexismo.

Em consonância com os diálogos teóricos estabelecidos para desenvolver as análises, constatamos que as ementas e disciplinas que compõem a primeira categoria *central* **Gênero, sexualidade e corpo: marcadores sociais da diferença**, apresentam indicativos que ganham destaque por interseccionar conhecimentos sobre gênero, sexualidade, corpo, diversidade, direitos humanos e identidade profissional. Assim, nessa primeira categoria *central* de análise, especificamente, desvela-se que a perspectiva de gênero apropriada nos documentos curriculares, amplia, diversifica e complexifica os conhecimentos privilegiados na formação inicial de professoras/es de educação infantil nos cursos de licenciatura em Pedagogia, para que contribuam com a problematização dos estereótipos (re)produzidos sob a lógica cisheteronormativa. Entretanto, destacamos que apesar de se instituírem como menções importantes e significativas, as consideramos, ainda, insuficientes.

As ementas e disciplinas classificadas na categoria *específica* **Corpo “dissociado” de gênero** apresentam uma perspectiva que não associa explicitamente o corpo às relações de gênero e sexualidade. Entretanto, cabe indagarmos quais são as expectativas implícitas em relação a mulher e homem, menina e menino, feminilidades e masculinidades, quando se trata de consciência corporal, movimento, corporeidade? Na compreensão de Marlucy Paraíso (2016, p. 224):

[...] com um raciocínio generificado [...] meninos e meninas [mulheres e homens] recebem tratamentos distintos e cobranças diferenciadas. Ensina-se que menino é e deve ser diferente de menina. Admitem-se determinadas condutas de meninos que não se admitem das meninas. Esperam-se coisas de meninas que não se esperam de meninos. Classificam-se como normais e como anormais determinados comportamentos e desempenhos. Cobram-se desempenhos diferenciados de meninas e meninos e, então, usam-se técnicas diferenciadas para governar meninos e meninas.

Essas expectativas, (re)produzidas em determinados processos educativos, evidenciam a importância de compreender o corpo para além de determinismos e estereótipos, pois como bem destacado por Butler (2019, p. 195): “Se gênero não está amarrado ao sexo, causal ou expressivamente, então ele é um tipo de ação que pode

<sup>1</sup> Aqui movimento feminista é assim referenciado no singular por respeitar o texto da ementa, entretanto consideramos que esse movimento social é constituído por diferentes trajetórias e vertentes conceituais.

<sup>2</sup> A Sigla LGBT é uma referência ao texto da ementa analisada. Consideramos importante demarcar a sigla LGBTQIA+, para dar visibilidade às mais variadas formas de identidades, como Q (*queer*), I (intersexuais), A (assexuais). Vale destacar que algumas vertentes conceituais indicam o uso da sigla LGBTQQICAAPF2K+ (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, *Queer*, Questionando, Intersexuais, Curioso, Assexuais, Aliados, Pansexuais, Polisssexuais, Familiares, 2-espíritos e *Kink*).

potencialmente se proliferar além dos limites binários impostos pelo aspecto binário aparente do sexo”.

Nesse sentido, mais importante do que determinar se essas diferenças são naturais ou culturais, talvez seja compreender o efeito dessa (re)produção para a constituição das/os sujeitas/os sociais (LOURO, 2013). Quais são as implicações de conceber o corpo numa lógica cisheteronormativa? O corpo quando não considerado nas diferentes dimensões que o constituem - política, cultural, sexual, biológica – pode recair numa lógica que (re)produz estereótipos acerca do corpo.

Mobilizadas pela resistência a essa perspectiva cisheteronormativa de corpo, gênero e sexualidade, concordamos com Paraíso (2016, p. 389) ao enfatizar que: “A resistência é aqui entendida, portanto, como força que move, atravessa, que torce e se alimenta de outras forças com o intuito de aumentar a potência dos corpos. É efeito de encontros capazes de mobilizar forças; é força inventiva que move e cria possíveis”.

A categoria *específica* **Sexualidade nas perspectivas biologicista e desenvolvimentista**, é composta por disciplinas em caráter obrigatório que contemplam em suas ementas, conteúdos formativos acerca da sexualidade dissociada explicitamente de gênero, são elas: **Estudos Teórico-práticos do Ensino de Ciências** (UNIBAVE, 2018), organizada na quinta fase com carga horária de 60h; **Fundamentos Neurobiológicos da Aprendizagem** (UNIBAVE, 2018) organizada na sexta fase com carga horária de 30h; **Psicologia da educação** (USJ, 2019), organizada na segunda fase com carga horária de 68h; **Introdução ao Desenvolvimento Humano** (UNOESC, 2020), organizada na primeira fase com carga horária de 40h e; **Teoria e Práticas de Ciências** (UNOESC, 2020), organizada na sexta fase com carga horária de 80h.

As perspectivas teóricas adotadas pelas instituições na organização das disciplinas e ementas citadas, remetem a uma sexualidade, evidentemente, aproximada do determinismo biológico e desenvolvimentista. Fato que invisibiliza conhecimentos que contemplam a sexualidade em toda a sua complexidade, especialmente por não incluir gênero, categoria social inextricavelmente vinculada a questões da sexualidade.

Nesse sentido, Butler (2019, p. 195) sublinha que essas perspectivas correspondem “[...] a um uso especificamente político da categoria natureza, o qual serve aos propósitos da sexualidade reprodutora [...], não há razão para dividir os corpos humanos em sexos masculino e feminino, exceto que uma tal divisão é adequada às necessidades econômicas da heterossexualidade”. A invisibilização, silenciamento e/ou marginalização acerca da sexualidade em toda a sua complexidade na formação inicial de professoras/es de educação infantil nos cursos de licenciatura em Pedagogia, se configura como limitante

para que professoras/es no exercício da docência em contexto de educação infantil, contem com uma formação “[...] inteligente e sensível sobre a sexualidade, como uma construção social contraditória e socialmente complexa” (BRITZMAN, 1996, p. 81).

Diante disso, *desnudar os silêncios* sobre sexualidade que ocupam os *corredores* dos documentos curriculares de formação inicial de professoras/es de educação infantil dos cursos de licenciatura em Pedagogia, se justifica pelo intuito de desestabilizar a naturalização da lógica cisheteronormativa hegemônica que orienta a seleção de conhecimentos para a formação inicial de professoras/es que exercem ou irão exercer a docência na etapa da educação infantil.

A definição da segunda categoria *central* **A tentação da diversidade e direitos humanos: sujeitas/os de direitos ou objetos de discursos**, se fundamenta no artigo intitulado *A tentação da diversidade – e seus riscos* de Jens Qvortrup (2010), no qual o autor adverte sobre como é tentador escolher uma perspectiva focada na diversidade para combinar as diversas identidades que constituem as/os sujeitas/os sociais, porém, destaca que essa escolha implica na impossibilidade de “[...] controlar todos os fatores de identidade envolvidos” (QVORTRUP, 2010, p. 1127). Bem como pelos alertas de pesquisadoras/es da área, que destacam os riscos do uso desmedido da diversidade e direitos humanos, sem a compreensão da complexidade de seu significado, recaindo no uso irrestrito desses termos. Nessa perspectiva, Vianna (2018, p. 77) alerta que:

Tanto na Constituição Federal quanto na Lei de Diretrizes e Bases (LDB), as relações de gênero ficavam subsumidas ao discurso geral sobre direitos e valores. Naquele momento, destacávamos como positiva a referência aos direitos humanos e a abertura para as demandas organizadas nas políticas públicas. Mas também alertávamos para o risco de que a menção ao gênero permanecesse velada com o uso do masculino genérico e na menção universal aos direitos humanos, uma vez que as políticas públicas não mencionavam explicitamente a referência de gênero.

Boaventura de Souza Santos (2013, p. 42), problematiza a hegemonia dos direitos humanos como linguagem de dignidade humana, pois: “A grande maioria da população mundial não é sujeito de direitos humanos. É objeto de discursos de direitos humanos”, nesse sentido o autor destaca que:

Temos, pois, de ter em mente que o mesmo discurso de direitos humanos significou coisas muito diferentes em diferentes contextos históricos e tanto legitimou práticas revolucionárias como práticas contrarrevolucionárias. Hoje, nem podemos saber com certeza se os direitos humanos do presente são uma herança das revoluções modernas ou das ruínas dessas revoluções. Se têm por detrás de si uma energia revolucionária de emancipação ou uma energia contrarrevolucionária (SANTOS, 2013, p. 49).

Considerando os alertas de Qvortrup (2010), Santos (2013) e Vianna (2018), constatamos a partir das ementas e disciplinas que compõem a segunda categoria *central* **A tentação da diversidade e direitos humanos: sujeitas/os de direitos ou objetos de discursos**, que cinco disciplinas contemplam em seu título as palavras diversidade e/ou direitos humanos, são elas: **Educação em Direitos Humanos e Diversidade Religiosa** (UNOCHAPECÓ, 2014), organizada em caráter obrigatório na sétima fase com carga horária de 40h; **Educação, Inclusão e Direitos Humanos** (FURB, 2017), organizada em caráter obrigatório na sétima fase com carga horária de 72h; **Educação para Diversidade** (UNESCO, 2018), organizada em caráter não obrigatório com carga horária de 72h; **Direitos Humanos** (UNIVALI, 2019), organizada em caráter obrigatório com carga horária de 60h e; **Diversidade e Educação Inclusiva** (UNIVILLE, 2019), organizada em caráter obrigatório na terceira fase com carga horária de 72h.

Ao tensionarmos o possível uso desmedido da diversidade e dos direitos humanos, constatamos conteúdos formativos de ementas que corroboram com pesquisas que analisam o processo de constituição dos documentos curriculares de formação inicial de licenciatura em Pedagogia (SILVA, 2011; FERREIRA, 2013; CRUZ, 2014), as quais constatarem que o processo de organização curricular (estruturação do PPC) é permeado por relações de poder entre sujeitas/os sociais e/ou grupos responsáveis por essa demanda. As pesquisadoras sublinham que por meio de disputas, embates e concessões são criadas estratégias que, em certa medida, contemplam elementos que podem contribuir para a ampliação e complexificação dos conhecimentos acerca das relações de gênero e sexualidade nos documentos curriculares analisados. Assim, ao cotejarmos os apontamentos de Silva (2011), Ferreira (2013) e Cruz (2014), com as ementas e disciplinas analisadas, constatamos que uma dessas estratégias se configura com o uso dos termos diversidade e direitos humanos.

A definição da terceira categoria *central* de análise denominada **Identidade profissional e as marcas do patriarcado numa profissão feminizada**, está calcada na análise de cinco disciplinas em caráter obrigatório que contemplam conhecimentos acerca da identidade profissional docente, sem associação explícita com as relações de gênero, elemento fulcral na construção dessa identidade, são elas: **Pedagogia: História e Profissão** (FURB, 2017), organizada na primeira fase com carga horária de 72h; **Pedagogia e profissão docente** (UNESCO, 2018), organizada na primeira fase com carga horária de 72h; **Profissionalidade Docente** (UNIFEBE, 2020), organizada na primeira fase com carga horária de 70h e; **Profissão docente** (UNIPLAC, [2020?]), organizada na primeira fase com carga horária de 40h.

Considerando o exposto, compreendemos que estamos diante de um paradoxo: as mulheres são a maioria nos cursos de licenciatura em Pedagogia e, em Santa Catarina, 94% do corpo docente que atua na educação infantil (creche e pré-escola) são do sexo feminino, entretanto, constatamos que a identidade docente demarcada nos documentos curriculares analisados ainda está fortemente associada a uma perspectiva que valoriza os considerados modelos masculinos de profissionalidade em contraposição ao que se convencionou considerar como modelos femininos.

Em outras palavras, uma identidade docente orientada por uma perspectiva de racionalidade, impessoalidade e esforço, características concebidas pelo senso comum como masculinas e com valor profissional, e a negação da afetividade, cuidado e maternagem, características associadas ao feminino, como adjetivos que desqualificam a profissionalidade docente. Para Ana Beatriz Cerisara (2002), o caráter ambíguo da profissão se dá tanto pela atividade que a constitui quanto pela/o responsável por realizá-la, alternando-se entre o domínio doméstico da educação (casa-mãe) e o domínio público da educação formal (instituição-professora). Assim, a ambiguidade da profissão se revela entre a função materna e a função docente.

Conceber a formação inicial de licenciatura em Pedagogia numa perspectiva contra-hegemônica às feminilidades e masculinidades normativas, pode contribuir para que as/os professoras/es de educação infantil, possam (re)construir uma identidade profissional docente alicerçada na superação das desigualdades de gênero, do desprestígio social, da estratificação generificada da carreira docente, do rebaixamento salarial e para a desmarginalização das identidades sexuais divergentes à heteronormativa, que ocorre em maior nível na etapa da educação infantil por conta dos fatores históricos e sociais fortemente associados às relações de gênero.

Nesse sentido, por meio de análises orientadas pelo nosso aporte teórico, constatamos que os documentos curriculares definidos como campo empírico, apresentam indicativos que apontam uma perspectiva de identidade profissional docente pautada na lógica cisheteronormativa. Essa compreensão está fundamentada, além dos fatores discorridos, na escrita no masculino genérico, que [...] não apenas expressa relações, poderes, lugares, ela os institui; ela não apenas veicula, mas produz e pretende fixar diferenças (LOURO, 2013, p. 69). Assim, das 13 instituições definidas como campo empírico, nenhuma faz o uso do gênero apenas no feminino, sendo que três fazem referência ao masculino e feminino, são elas: UNOCHAPECÓ (2014) faz o uso de **Pedagogos/as** em uma disciplina não obrigatória; UDESC (2018) faz o uso de

**Educadores(as)** em uma disciplina não obrigatória e; UNIARP (2020) faz o uso de **Psicopedagogo(a)** em uma disciplina obrigatória.

Nessa perspectiva, constatamos que não se trata de uma simples escrita ou forma de expressão, pois reafirma o lugar que as mulheres e feminilidades são colocadas [quando são] insistentemente nas diferentes instâncias da sociedade ocidental brasileira. Essa crítica tem como objetivo provocar o estranhamento aos estereótipos misóginos legitimados por meio da linguagem oral e escrita, não de impor uma outra *camisa de força*, uma vez que:

[...] o uso predominante do masculino genérico como um limite à expansão de uma perspectiva de igualdade de gênero na educação brasileira. Sabemos que, em nossa sociedade, o uso da palavra articulada ou escrita como meio de expressão e de comunicação tem no masculino genérico a forma utilizada para expressar ideias, sentimentos e referências a outras pessoas. Contudo, essa utilização nunca é neutra. [...] Se, por um lado, o masculino genérico por elas empregado expressa uma forma comum de se manifestar, por outro, seu uso – especialmente em textos que tratam de direitos – tem um efeito histórico e político. A adoção exclusiva do masculino reforça a discriminação sexista (VIANNA; UNBEHAUM, 2006, p. 419).

Acrescemos reflexões acerca do uso da palavra homem para se referir à humanidade, ou seja, mulheres e homens (referência binária). Louro (2013) pontuou que a conformidade com as regras de linguagem da norma culta da língua portuguesa pode impedir de atentarmos para o caráter sexista que seu uso tem, ao demarcar os lugares dos gêneros pelo ocultamento do feminino.

## 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como já destacado, o texto que aqui apresentamos faz parte de uma pesquisa de mestrado ainda em desenvolvimento. Nesse sentido, os dados que expusemos são relativos a uma aproximação quantitativa e análises qualitativas iniciais.

Nesse sentido, consideramos relevante atentarmos para como os conhecimentos conformadores da heterogeneidade que constitui a infância, mais especificamente gênero e sexualidade, foram apropriados e contemplados nos documentos curriculares de formação inicial de professoras/es de educação infantil de 13 cursos presenciais de licenciatura em Pedagogia do sistema ACADE. Constatamos a partir da quantificação de frequência, que gênero e sexualidade ocupam um pouco mais de 1% da relação de 674 disciplinas dos documentos curriculares analisados. As demais temáticas definidas para quantificação: corpo, diversidade, direitos humanos e identidade profissional, ocupam

aproximadamente, 2% do conjunto das 674 disciplinas dos documentos curriculares analisados.

Esses dados possibilitam confirmar a presença de conhecimentos sobre gênero e sexualidade nos currículos de formação inicial de professoras/es de educação infantil, porém, quando comparada ao conjunto total de disciplinas dos documentos curriculares analisados, configura-se como pouca ou nenhuma menção.

Diante da pouca ou nenhuma menção sobre gênero e sexualidade evidenciada nos documentos curriculares analisados, consideramos fundamental o movimento de resistência e insurgência frente aos retrocessos vividos na política educacional brasileira e que afetam as políticas curriculares, aqui, mais especificamente, no que tange a formação inicial de professoras/es de educação infantil. Mantemos aqui o alerta de que consideramos fulcral que gênero e sexualidade perpassem os conhecimentos acerca da infância e, para tal, faz-se necessário uma formação inicial que subsidie essas discussões para o exercício da docência em contexto institucional de educação infantil, para a construção de uma sociedade que possa romper essa perspectiva cisheteronormativa que modela a cultura, a dominação masculina e que impõe expectativas/expressões de gênero baseadas em identidades binárias e nas masculinidades e feminilidades hegemônicas.

## REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

BRITZMAN, Deborah P. O que é esta coisa chamada amor: identidade homossexual, educação e currículo. **Educação & Realidade**. 21(1): 71-96. jan/jul. 1996.

BUSS-SIMÃO, Márcia. **Relações sociais em um contexto de educação infantil**: um olhar sobre a dimensão corporal na perspectiva de crianças pequenas. 2012. 312 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação: Linha Ensino e Formação de Educadores da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão de identidade. Tradução de Renato Aguiar. 18ª ed. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019.

CERISARA, Ana Beatriz. **Professoras de educação infantil**: entre o feminino e o profissional. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Questões da Nossa Época: v. 98).

COUTINHO, Ângela Maria Scalabrin; ROCHA, Eloísa Acires Candal. Bases Curriculares para a Educação Infantil? Ou isso ou aquilo. **Revista Criança**. Brasília. vol. 43, p. 10-11, ago/2007.

CRUZ, Lilian Moreira. **Discursos cambiantes sobre corpo, gênero e sexualidade no curso de Pedagogia da UESB**. 2014. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) - Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Formação de Professores, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Jequié, 2014.

FERREIRA, Taisa de Sousa. **Entre o real e o imaginário**: problematizando o currículo do curso de licenciatura em Pedagogia em relação a gênero e sexualidade. 2013. 319 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Departamento de Educação, Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2013.

FRANCO, Maria Laura P.B. **Análise de Conteúdo**. Brasília: Plano Editora, 2003.

FURLANI, Jimena. Gêneros e sexualidades – problematizando a educação e processos de produção de conhecimentos. Instrumento: **R. Est. Pesq. Educ.** Juiz de Fora, v. 12, n. 1, jan./jun. 2010.

HAMPEL, Alissandra. **"A gente não pensava nisso..."**: educação para a sexualidade, gênero e formação docente na região da Campanha/RS. 2013. 194 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

KOERICH, Maria Cecília Takayama. **História de uma presença-ausente**: sexualidade e gênero em currículos de Pedagogia. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

LIMA, Tatiane de Lucena. **Identidades, currículo e formação docente**: um estudo sobre implicações de gênero em práticas educativas de estudantes de pedagogia. 2008. 209 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 15 ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2013.

MARTINS, Walkíria de Jesus França. **Gênero e Sexualidade na formação docente**: uma análise no curso de Pedagogia da UFMA-São Luís. 2012. 187 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2012.

PARAISO, Marlucy Alves. Currículo e relações de gênero: entre o que se ensina e o que se pode aprender. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 17, n. 33, p. 206-237, jan./abr. 2016.

QVORTRUP, Jens. A tentação da diversidade – e seus riscos. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1121-1136, out/dez. 2010b.

RIBEIRO, Diego Duarte. **Relações de gênero e formação docente**: masculinidades e posturas feministas no curso de Pedagogia da UNIFAL-MG. 2018. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Alfenas, Alfenas, 2018.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. **A pesquisa em educação infantil no Brasil**: trajetória

recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia. 187 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação/UNICAMP, 1998.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. A pedagogia e a educação infantil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 16, p. 27-34, jan./abr. 2001.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Direitos humanos, democracia e desenvolvimento**. São Paulo: Cortez, 2013.

SANTOS, Maria do Carmo Gonçalo. **As contribuições do currículo da formação para a prática pedagógica docente com gênero e sexualidade na educação básica**. 2016. 400 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016.

SILVA, Kelly da. **Currículo, gênero e identidade na formação de professores/as**. 2011. 195 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2011.

VIANNA, Cláudia; UNBEHAUM, Sandra. Gênero na educação básica: Quem se importa? Uma análise de documentos de políticas públicas no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 95, p. 407-428, maio/ago. 2006.

VIANNA, Cláudia Pereira; FINCO, Daniela. Meninas e meninos na Educação Infantil: uma questão de gênero e poder. **Cadernos Pagu**, nº 33, 265-283. 2009.

VIANNA, Cláudia. **Políticas de educação, gênero e diversidade sexual: breve história de lutas, danos e resistências**. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.