

O FIO INDIVISÍVEL DA EDUCAÇÃO

ROGÉRIO GONÇALVES revela como a união entre Educação em Direitos Humanos, Educomunicação e Gestão Democrática contribui para a melhoria do ensino público no município de São Paulo.

MUITO ALÉM DAS PÁGINAS



MULHERES
BIOGRAFIAS
QUE INSPIRAM



Coordenaram esta edição: Manuel Francisco Neto / Maria Mbuanda Caneca Gunza Francisco / Vilma Maria da Silva

<https://primeiraevolucao.com.br>



<https://doi.org/10.52078/2675-2573.rpe.64>

Editor Responsável: Antônio Raimundo Pereira Medrado
Editor correspondente (ANGOLA): Manuel Francisco Neto

Coordenação editorial:

Ana Paula de Lima
Andreia Fernandes de Souza
Antônio Raimundo Pereira Medrado
Isac dos Santos Pereira
José Wilton dos Santos
Vilma Maria da Silva

Coordenação editorial (Angola):

Manuel Francisco Neto
Maria Mbuanda Caneca Gunza Francisco

Com. de Avaliação e Leitura:

Prof. Dr. Adelfson Batista Lins
Prof. Me. Alexandre Passos Bitencourt
Profa. Esp. Ana Paula de Lima
Profa. Dra. Andreia Fernandes de Souza
Profa. Bianca de Assis Pirahy
Profa. Dra. Denise Mak
Prof. Me. Edson da Conceição Graça (Angola)
Prof. Me. Isac dos Santos Pereira
Prof. Dr. Manuel Francisco Neto (Angola)
Profa. Ma. Maria Mbuanda Caneca Gunza Francisco (Angola)
Profa. Esp. Mirella Clerici Loayza
Prof. Me. Tavares dos Santos Muhongo (Angola)
Profa. Dra. Thaís Thomaz Bovo
Prof. Me. Wilder Dala Quinjango (Angola)

Bibliotecária:

Patrícia Martins da Silva Rede

Colunistas:

Prof. Dr. Adelfson Batista Lins
Profa. Bianca de Assis Pirahy
Prof. Dr. Isac Chateaneuf
Jornalista João Domingos Terin (William Terin)
Profa. Ma. Cleia Teixeira da Silva
Prof. Me. José Wilton dos Santos
Profa. Esp. Mirella Clerici Loayza

Web-edição:

T.I. Lee Anthony Medrado

Contatos

Tel. 55(11) 99543-5703
Whatsapp: 55(11) 99543-5703
primeiraevolucao@gmail.com (S. Paulo)
netomanuefrancisco@gmail.com (Luanda)
<https://primeiraevolucao.com.br>

Imagens, fotos, vetores etc:

<https://publicdomainvectors.org/>
<https://pixabay.com>
<https://www.pngwing.com>
<https://br.freepik.com>

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Revista Primeira Evolução [recurso eletrônico] / [Editor] Antonio Raimundo Pereira Medrado. – ano 7, n. 64 (abr. 2026). – São Paulo : Edições Livro Alternativo, 2026. 222 p. : il. color

Bibliografia

Publicação contínua desde 2020.

Bimestral

e-ISSN 2675-2573

Disponível apenas online.

Modo de acesso: <https://primeiraevolucao.com.br>

DOI: <https://doi.org/10.52078/2673-2573.rpe.64>

1. Educação – Periódicos. 2. Pedagogia – Periódicos. I. Medrado, Antonio Raimundo Pereira, editor. II. Título.

CDD 22. ed. 370.5

Patrícia Martins da Silva Rede – Bibliotecária – CRB-8/5877

Em parceria com:



São Paulo | 2026

Publicada no Brasil por:

Livro Alternativo
www.livroalternativo.com.br

CNPJ: 28.657.494/0001-09

05 EDITORIAL

Antonio R P Medrado

06 Catalog'Art; Naveg'Ações de Estudantes

Isac Chateaneuf

07 Sobre filas, silêncios e aprendizados invisíveis

Mirella Clerici

08 Ciência, Tecnologia & Sociedade

Adeilson Batista Lins

14 POIESIS

J. Wilton

16 O FIO INDIVISÍVEL DA EDUCAÇÃO - Rogério Gonçalves

J. Wilton e Cleia Teixeira



ARTIGOS

1. A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA INFANTIL NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO	25
<i>Adriana Silva de Santana Barros</i>	
2. CONHECIMENTO DOS MORADORES DO ZANGO III SOBRE O USO DE MEDICAMENTOS PARA O TRATAMENTO DA OXIÚROS NO SEGUNDO SEMESTRE DE 2025	31
<i>Aldair de Jesus Adão / Calunda dos Santos Jorge</i>	
3. DESAFIOS, AVANÇOS E CAMINHOS PARA UMA EDUCAÇÃO VERDADEIRAMENTE INCLUSIVA	36
<i>Ana Cristina Ogando Gomez de Carvalho</i>	
4. O ENSINO DE HISTÓRIA E AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA ESCOLA PÚBLICA	42
<i>Ana Elisa Bagó de Oliveira</i>	
5. ENTRE O BRINCAR E O APRENDER: AS METODOLOGIAS ATIVAS COMO POSSIBILIDADE PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	52
<i>Carina Fardim Soares</i>	
6. PLURALIDADE DA INTELIGÊNCIA E INCLUSÃO ESCOLAR: FUNDAMENTOS TEÓRICOS E IMPLICAÇÕES JURÍDICO-EDUCACIONAIS	61
<i>Claudiene Alves da Silva</i>	
7. O PAPEL DO PROFESSOR MEDIADOR NA FORMAÇÃO DO LEITOR CRÍTICO	68
<i>Denise Teixeira Santos Menezes</i>	
8. RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: IDENTIDADES E SUBJETIVIDADES NA INFÂNCIA	75
<i>Diego Agostinho Dynczki</i>	
9. TECNOLOGIA, INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL	85
<i>Edna Farias Cordeiro</i>	
10. A IMPORTÂNCIA DA GEOGRAFIA PARA A SOCIEDADE	90
<i>Emanuel Ramos Barra</i>	
11. A HUMANIZAÇÃO NOS SERVIÇOS DE PSICOLOGIA: ESTUDO DE CASO NO HOSPITAL PSIQUIÁTRICO DE LUANDA	95
<i>Esmael Joaquim Machado</i>	
12. DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM E DA IMAGINAÇÃO ATRAVÉS DA NARRATIVA ORAL	100
<i>Flávia de Fatima Seraphim Ribeiro</i>	
13. GESTÃO DA CARREIRA NO INSTITUTO SUPERIOR DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO DE LUANDA E NO INSTITUTO SUPERIOR POLITÉCNICO TOCOÍSTA	106
<i>Guilherme Mateus Moma</i>	
14. GESTÃO DE RESÍDUOS HOSPITALARES EM ANGOLA: CASO DE ESTUDO "HOSPITAL PEDIÁTRICO DAVID BERNARDINO"	114
<i>João Francisco Marcelino</i>	
15. A POSSIBILIDADE DAS ARTES, DOS BRINQUEDOS E DAS BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	120
<i>Joice Botelho Silva</i>	
16. IMPLICAÇÕES DO SISTEMA POLÍTICO NO DESENVOLVIMENTO ECONÓMICO LOCAL NO MUNICÍPIO DE BOLONGONGO (CUANZA NORTE, ANGOLA, 2002-2026)	126
<i>José Manuel dos Santos</i>	
17. LINGUAGENS DAS INFÂNCIAS: ESCUTA, INVESTIGAÇÃO E DESCOBERTAS	133
<i>Lilian Silvana Minho Zanetta</i>	
18. A MUSICALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO, LINGUAGEM E INCLUSÃO	140
<i>Luciana Cardoso de Souza</i>	
19. A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA E O MATERIAL DIDÁTICO NO ENSINO DE GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: DESAFIOS PARA A CONSTRUÇÃO DO PENSAMENTO ESPACIAL CRÍTICO	144
<i>Luciane de Jesus Mineiro de Lima</i>	
20. O BRINCAR COMO EIXO DO DESENVOLVIMENTO E DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL	153
<i>Lusilene da Rocha Alves</i>	
21. A CONFISSÃO COMO EFEITO DA REVELIA FACE A NECESSIDADE DA REALIZAÇÃO DA JUSTIÇA À LUZ DO CÓDIGO DE PROCESSO CIVIL ANGOLANO	158
<i>Manuel Dungula Samaia Chivinga</i>	
22. BAIXA ADEÇÃO AO APOIO PSICOLÓGICO NO INSTITUTO SUPERIOR POLITÉCNICO DE OLINDA RODRIGUES	167
<i>Manuel Paulo Chamorro</i>	
23. A CULTURA DA LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: MEDIAÇÃO, EXPERIÊNCIA E FORMAÇÃO LEITORA	175
<i>Marcilene Belisse Pazos</i>	
24. A IMPORTÂNCIA DAS ROTINAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA A CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA E DOS HÁBITOS DE APRENDIZAGEM	178
<i>Maria de Lourdes Ferreira da Silva</i>	
25. EFEITOS DA PRIVAÇÃO DO SONO NOTURNO SOBRE O RENDIMENTO ACADÊMICO DE UNIVERSITÁRIOS	183
<i>Mario Adelino Miranda Guedes</i>	
26. BRINQUEDOS, CORPOS E EXPECTATIVAS: A CONSTRUÇÃO SOCIAL DO GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	188
<i>Mirella Clerici</i>	
27. SAÚDE MENTAL DE JOVENS NA CONTEMPORANEIDADE: DESAFIOS PSICOSSOCIAIS E IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO	199
<i>Moizes Antonio dos Santos</i>	
28. A INTEGRAÇÃO ENTRE AS TECNOLOGIAS E O LETRAMENTO	212
<i>Orlaneide Ferreira Santos Diamante</i>	
29. FAMÍLIA E ESCOLA COMO CONTEXTOS COMPLEMENTARES NA FORMAÇÃO DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	217
<i>Renato Souza de Oliveira Carvalho</i>	

**ESTA REVISTA É MANTIDA E FINANCIADA POR PROFESSORAS E PROFESSORES.
SUA DISTRIBUIÇÃO É, E SEMPRE SERÁ, LIVRE E GRATUITA.**

A **REVISTA PRIMEIRA EVOLUÇÃO** é um projeto editorial idealizado pela **Edições Livro Alternativo** com o objetivo de **empoderar e inspirar educadores** na jornada de compartilhar suas pesquisas, estudos, experiências e relatos de vivências.

UM CORPO EDITORIAL DE EXCELÊNCIA:

Nossa equipe conta com especialistas, mestres e doutores(as), todos com vasta experiência na rede pública de ensino, além de profissionais experientes nas áreas do livro e da tecnologia da informação. Essa expertise garante a qualidade e o rigor científico das publicações da revista.

INDEPENDÊNCIA E AUTONOMIA:

Um dos nossos diferenciais é a total independência, viabilizada pelo **financiamento colaborativo de professores e professoras**. Essa autonomia nos permite defender a liberdade de expressão e a diversidade de ideias, priorizando a qualidade dos conteúdos e o impacto positivo na educação.

PROPÓSITOS QUE IMPULSIONAM A TRANSFORMAÇÃO:

- **Promover o debate** crítico e reflexivo sobre os diversos aspectos da educação, com base nas vivências, pesquisas, estudos e experiências dos profissionais da área;
- **Proporcionar a publicação** de livros, artigos e ensaios que contribuam para o aprimoramento da educação e o desenvolvimento profissional dos educadores;
- **Apoiar a publicação** de obras de autores independentes, democratizando o acesso à informação e promovendo a diversidade de vozes;
- **Incentivar o uso de softwares livres** na produção de materiais didáticos e na difusão do conhecimento, promovendo a inclusão digital e a redução de custos;
- **Fomentar a produção de livros** por professores e autores independentes, reconhecendo e valorizando a experiência e o saber dos profissionais da educação;

PRINCÍPIOS QUE GUIAM A NOSSA ATUAÇÃO:

- **Priorizar trabalhos voltados para a educação**, cultura e produções independentes, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e democrática;
- **Utilizar exclusivamente softwares livres** na produção de livros, revistas e materiais de divulgação, promovendo a transparência, a colaboração e a acessibilidade;
- **Incentivar a produção de obras coletivas** por profissionais da educação, fomentando a colaboração e o compartilhamento de conhecimentos;
- **Publicar e divulgar livros de professores** e autores independentes, valorizando a diversidade de vozes e perspectivas na educação;
- **Respeitar a liberdade e autonomia** dos autores, garantindo a originalidade e a autenticidade das obras publicadas;
- **Combater o despotismo, o preconceito e a superstição**, defendendo os valores da democracia, da tolerância e do respeito à diversidade;
- **Promover a diversidade e a inclusão**, valorizando as diferentes culturas, identidades e experiências presentes na comunidade educacional.

A REVISTA PRIMEIRA EVOLUÇÃO é um movimento pela transformação da educação, um espaço para a colaboração, o aprendizado e a inovação.

Junte-se a nós e faça parte da construção de um futuro mais promissor para a educação!

INSTITUIÇÕES PARCEIRAS



Indexadores:



Filiada à:



Produzida exclusivamente com utilização de softwares livres



Platform & workflow by OJS / PKP



BRINQUEDOS, CORPOS E EXPECTATIVAS: A CONSTRUÇÃO SOCIAL DO GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Mirella Clerici¹

Resumo

Este artigo crítico-reflexivo analisa como práticas cotidianas na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental participam da construção social do gênero, produzindo desigualdades frequentemente naturalizadas como diferenças biológicas. A partir de uma abordagem teórica e bibliográfica, o texto articula contribuições dos estudos de gênero, do campo do currículo e de pesquisas em desenvolvimento infantil, fisiologia do exercício e neurociência, problematizando a ideia de que distinções corporais, comportamentais ou cognitivas entre meninas e meninos justificariam práticas pedagógicas diferenciadas. Discute-se o papel do currículo oculto, da organização dos espaços escolares, da cultura material dos brinquedos e das expectativas docentes na regulação de corpos, interesses e oportunidades. Argumenta-se que experiências desiguais de movimento, cuidado e exploração contribuem para a produção de diferenças posteriormente interpretadas como inatas. Com base em autoras e autores como Guacira Lopes Louro, Judith Butler, Daniela Finco, David L. Gallahue e Lise Eliot, sustenta-se que o desenvolvimento infantil é plástico e fortemente dependente das condições oferecidas pelo ambiente. Conclui-se que a escola não apenas reproduz estereótipos de gênero, mas atua ativamente em sua produção, configurando-se como espaço estratégico de intervenção pedagógica voltada à ampliação das experiências corporais, lúdicas e simbólicas de todas as crianças.

Palavras-chave: Cultura. Identidade. Infâncias. Ludicidade. Representatividade.

INTRODUÇÃO

No cotidiano da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, práticas aparentemente banais organizam a vida escolar: filas separadas entre meninos e meninas, distribuição diferenciada de brinquedos, expectativas distintas de comportamento e incentivo desigual a determinadas habilidades. Frequentemente justificadas como estratégias organizacionais ou como resposta a preferências “espontâneas” das crianças, tais práticas tendem a ser naturalizadas. No entanto, uma análise mais atenta revela que não se trata de escolhas neutras, mas de processos educativos que produzem, reiteram e

legitimam modos específicos de ser menino e de ser menina.

Essa problemática não se restringe ao plano teórico, mas atravessa decisões pedagógicas cotidianas: a organização dos espaços, a seleção de materiais, a linguagem utilizada e as expectativas projetadas por docentes e instituições. Nesse sentido, a escola configura-se não apenas como espaço de transmissão de conhecimentos, mas como um ambiente privilegiado de produção de identidades. Nesse sentido, o conceito de currículo oculto contribui para aprofundar a compreensão dessas dinâmicas. Conforme argumenta Henry Giroux, a escola transmite, para além dos

¹ Licenciatura Plena em Pedagogia, Letras Português e Inglês e as suas Literaturas. Pós Graduação em Neurociência voltada à Educação e Programa de Especialização Docente para o Ensino da Matemática, PED-BRASIL. Pesquisadora da infância, da docência e dos brincares. Professora de Português para Expatriados. Professora de Educação Infantil e Fundamental I na Rede Municipal de Ensino de São Paulo, SME, PMSP.

conteúdos formais, um conjunto de normas, valores e expectativas que operam de maneira implícita no cotidiano escolar. Tais aprendizagens não explicitadas orientam comportamentos, regulam interações e produzem disposições duradouras nos sujeitos.

No que se refere ao gênero, o currículo oculto manifesta-se, por exemplo, na organização dos espaços, na distribuição de materiais e nas formas de intervenção docente, contribuindo para a naturalização de diferenças e para a legitimação de hierarquias entre meninas e meninos. Como argumenta Guacira Lopes Louro, as práticas escolares participam ativamente da construção de normas e papéis sociais, operando muitas vezes de forma sutil, porém eficaz.

Tal constatação tensiona perspectivas essencialistas que atribuem diferenças comportamentais a determinantes biológicos. Estudos contemporâneos indicam que aquilo que frequentemente é interpretado como “natural” resulta, em grande medida, de processos sociais reiterados. Nessa direção, Judith Butler propõe compreender o gênero como performatividade, isto é, como efeito de atos repetidos que produzem a aparência de uma identidade estável. Assim, ao organizar experiências diferenciadas para meninos e meninas, a escola não apenas reflete distinções preexistentes, mas contribui ativamente para sua produção.

Diante desse cenário, coloca-se uma questão central: de que modo práticas pedagógicas cotidianas participam da construção e da naturalização das desigualdades de gênero? Problematizar tais rotinas não implica desconsiderar a necessidade de organização escolar, mas reconhecer que toda escolha educativa é atravessada por valores e produz efeitos formativos. Se a escola ensina conteúdos, ensina também possibilidades de existência, delimitando horizontes de ação, desejo e pertencimento.

Este artigo parte da hipótese de que a instituição escolar atua como agente ativo na construção social do gênero, influenciando expectativas, interesses, habilidades e oportunidades desde a primeira infância. A partir da análise de práticas cotidianas, discursos pedagógicos e evidências provenientes tanto das ciências sociais quanto das ciências biológicas, busca-se contribuir para a reflexão crítica sobre o papel da educação na ampliação (ou

restrição) das possibilidades de desenvolvimento infantil.

DA TRADIÇÃO NARRATIVA À CULTURA DO STREAMING: INFÂNCIA, IMAGEM E SIMBOLIZAÇÃO NA CONTEMPORANEIDADE

A infância contemporânea é atravessada por transformações significativas nos modos de acesso às narrativas, especialmente em função da presença de dispositivos digitais, plataformas de streaming e produções audiovisuais voltadas ao público infantil. Se, em outros momentos históricos, os contos de fadas circulavam predominantemente pela oralidade e pela leitura compartilhada (práticas que implicavam mediação, tempo e participação ativa), hoje essas formas coexistem com conteúdo de consumo imediato, frequentemente organizados por lógicas de rapidez e disponibilidade contínua.

Nesse contexto, adaptações audiovisuais amplamente difundidas reconfiguram a relação da criança com as narrativas tradicionais. Ainda que preservem elementos estruturais dos contos clássicos, tais produções tendem a operar por meio da atenuação dos conflitos, da aceleração do ritmo narrativo e da oferta de resoluções mais imediatas. Essas transformações incidem diretamente sobre a qualidade da experiência simbólica, ao reduzir o tempo de elaboração e a complexidade dos processos envolvidos.

Do ponto de vista dos processos de simbolização, a diferença entre escuta e leitura e o consumo audiovisual é relevante. Enquanto a narrativa oral ou escrita convoca a criança a produzir imagens internas, elaborar cenas e atribuir sentidos, o conteúdo audiovisual apresenta imagens já prontas, diminuindo o espaço de construção subjetiva. Nesse deslocamento, a criança tende a assumir uma posição mais receptiva, aproximando-se de formas de fruição menos implicadas na elaboração simbólica.

Essa transformação pode ser analisada à luz das reflexões de Byung-Chul Han acerca da sociedade contemporânea, marcada pela aceleração, pelo excesso de estímulos e pela predominância de experiências imediatas. Segundo o ensaísta, a redução dos espaços de negatividade; entendida como a capacidade de sustentar a espera, o conflito e a frustração; impacta diretamente nos processos de constituição subjetiva.

No caso da infância, a exposição contínua a conteúdos rápidos e altamente estimulantes tende a dificultar a construção de experiências mais profundas de elaboração simbólica, fundamentais para o desenvolvimento emocional e psíquico.

Outro aspecto relevante refere-se à lógica algorítmica das plataformas digitais, que organiza o consumo por meio da repetição automatizada. Diferentemente da repetição simbólica — associada à elaboração de experiências e à produção de sentido —, essa repetição tende a ocorrer de forma pouco mediada, podendo limitar a diversidade de vivências e empobrecer o repertório simbólico da criança.

Observa-se, ainda, uma tendência à simplificação dos conflitos nas produções contemporâneas, frequentemente orientada pela evitação de conteúdos considerados difíceis. No entanto, o contato mediado com situações de tensão, ambivalência e perda constitui um elemento central para que a criança possa elaborar suas próprias angústias. A ausência desses elementos pode restringir possibilidades importantes de desenvolvimento emocional e simbólico.

Isso não implica uma recusa das produções audiovisuais, mas desloca o foco para a necessidade de mediação. O problema não reside no recurso em si, mas na ausência de condições que favoreçam a transformação da experiência em elaboração simbólica.

Nesse sentido, práticas como a leitura compartilhada, a contação de histórias e a escuta mediada adquirem relevância ainda maior no contexto educacional. Ao exigirem tempo, atenção e participação ativa, essas experiências favorecem a construção de narrativas internas mais complexas e ampliam o repertório simbólico das crianças.

Dessa forma, entre o “era uma vez” e o streaming, coloca-se um desafio pedagógico contemporâneo: como sustentar, no cotidiano da educação infantil, espaços de simbolização em um contexto marcado pela imediatividade das imagens? Mais do que opor mídias, trata-se de integrá-las de modo intencional, garantindo que a criança não apenas consuma histórias, mas possa interpretá-las, transformá-las e inscrevê-las em sua própria experiência.

GÊNERO: ENTRE O QUE PARECE NATURAL E O QUE É APRENDIDO

Quando observamos uma criança pequena brincando, é comum ouvirmos explicações rápidas e aparentemente óbvias: “ela prefere bonecas”, “ele gosta mais de carrinhos”, “meninos são mais agitados”, “meninas são mais delicadas”. Essas frases atravessam a cultura como verdades evidentes, repetidas de geração em geração, como se descrevessem disposições biológicas incontestáveis. Entretanto, basta acompanhar com atenção o cotidiano das crianças para perceber que tais preferências não surgem no vazio. Elas são oferecidas, incentivadas, direcionadas, celebradas ou desencorajadas muito antes de parecerem escolhas pessoais.

É nesse ponto que a noção de gênero se torna fundamental.

Diferentemente do sexo biológico (relacionado a características anatômicas e fisiológicas) o gênero diz respeito aos significados sociais, culturais e históricos atribuídos a esses corpos. Não se trata apenas de diferenças corporais, mas das expectativas, papéis, comportamentos e lugares que a sociedade associa ao fato de alguém ser identificado como menino ou menina. Em outras palavras, gênero é menos sobre o corpo em si e mais sobre o que aprendemos que esse corpo “deve” ser capaz de fazer.

A célebre afirmação de Simone de Beauvoir: “não se nasce mulher, torna-se”, continua atual justamente porque desloca o olhar do determinismo biológico para o processo social. Tornar-se mulher ou homem envolve aprendizagens sutis, repetidas diariamente: modos de falar, de sentar-se, de brincar, de expressar emoções, de ocupar o espaço. Desde cedo, as crianças são ensinadas por gestos, palavras e silêncios, sobre quais comportamentos são apropriados para cada gênero.

No contexto brasileiro, as contribuições de Berenice Bento reforçam a compreensão de que o gênero é produzido por meio de processos sociais reiterados desde a infância. A autora destaca que as normas de gênero operam como dispositivos reguladores que definem quais corpos, comportamentos e expressões são reconhecidos como legítimos. Na infância, esse processo se materializa de forma

particularmente intensa, uma vez que as crianças são constantemente interpeladas a se adequar às expectativas socialmente construídas, seja por meio de brincadeiras, linguagens ou práticas institucionais. Dessa forma, mais do que refletir diferenças, o contexto educativo participa ativamente da produção e da normatização das identidades de gênero.

Na escola, essas aprendizagens ganham contornos ainda mais consistentes. Como aponta Guacira Lopes Louro, a instituição escolar é um dos espaços mais potentes de produção de identidades. Não apenas ensina conteúdos curriculares, mas também organiza corpos, regula comportamentos e define expectativas. Ao separar filas, sugerir determinados brinquedos, elogiar meninas por serem “caprichosas” e meninos por serem “corajosos”, a escola participa ativamente da fabricação de feminilidades e masculinidades. Muitas vezes, faz isso sem intenção explícita, mas com efeitos duradouros.

Essa compreensão se aprofunda quando consideramos a contribuição de Judith Butler, que propõe entender o gênero como performatividade. Para a autora, gênero não é algo que se é, mas algo que se faz continuamente. São atos repetidos — vestir certas cores, escolher determinados brinquedos, adotar posturas específicas — que produzem a sensação de uma identidade estável. A repetição cria a aparência de natureza. Assim, aquilo que parece “instinto” pode ser, na verdade, o resultado de inúmeras encenações sociais aprendidas desde a primeira infância.

Essa perspectiva é especialmente relevante para educadores porque desloca a ideia de que a escola apenas reflete diferenças que já existiriam fora dela. Se gênero é construído nas interações cotidianas, então cada prática pedagógica participa dessa construção. Cada escolha — a história lida, o brinquedo oferecido, a forma de organizar a sala, o modo de corrigir comportamentos — carrega mensagens sobre quem pode ser forte, cuidadoso, líder, sensível, racional ou criativo.

Compreender gênero como construção social não significa negar a existência do corpo ou das diferenças biológicas, mas reconhecer que tais diferenças não determinam destinos. Entre o que é possível biologicamente e o que é permitido culturalmente existe um amplo campo de aprendizagens. E é justamente nesse campo que a

educação atua.

Ao admitir isso, o debate deixa de ser ideológico ou abstrato e torna-se pedagógico. Afinal, se o gênero é aprendido, também pode ser rerepresentado, ampliado, questionado. A escola, portanto, não está condenada a reproduzir estereótipos: ela pode ser espaço de abertura, de experimentação e de liberdade. Para tanto, é preciso primeiro reconhecer que aquilo que parecia natural talvez seja apenas o resultado de hábitos tão antigos que deixamos de enxergá-los.

A ESCOLA COMO ESPAÇO DE PRODUÇÃO DE GÊNERO: O QUE ENSINAMOS QUANDO NÃO PERCEBEMOS ENSINAR

Raramente um projeto pedagógico afirma, de modo explícito, que meninos devem ser mais fortes, mais racionais ou mais inclinados às ciências exatas, enquanto meninas devem ser mais cuidadosas, organizadas ou afetuosas. Nenhum currículo oficial orienta que o futebol pertença a eles ou que a casinha pertença a elas. Ainda assim, essas mensagens circulam diariamente pelos corredores escolares com uma eficiência impressionante. Elas não estão escritas no planejamento, mas são ensinadas. E é nesse território silencioso que opera aquilo que a pedagogia convencionou chamar de currículo oculto.

Se o currículo formal organiza conteúdos, objetivos e avaliações, o currículo oculto diz respeito a tudo aquilo que se aprende sem estar nomeado: normas, valores, hierarquias, expectativas de comportamento, modos “adequados” de existir. Ele se manifesta na forma como a professora distribui os lugares na sala, na escolha dos exemplos utilizados em aula, nas brincadeiras permitidas no recreio, nas advertências dadas a certos corpos e na tolerância concedida a outros.

Como discutem os estudos críticos do currículo, especialmente os trabalhos de Tomaz Tadeu da Silva, a escola nunca ensina apenas conteúdos neutros; ela também produz subjetividades, molda identidades e legitima determinadas formas de ser como naturais e desejáveis. Aprende-se matemática, língua portuguesa e ciências — mas aprende-se também quem pode falar mais alto, quem deve ser discreto, quem lidera, quem cuida.

No campo das relações de gênero, esse aprendizado é constante e minucioso.

Quando um docente pede, quase automaticamente, “uma fila de meninos e outra de meninas”, ela ensina que essa divisão é a forma mais lógica de organizar o mundo. Quando direciona o lego para eles e a casinha para elas, ainda que por praticidade ou costume, comunica expectativas sobre habilidades técnicas e habilidades de cuidado. Quando elogia a menina “caprichosa” e repreende o menino “sensível demais”, reforça fronteiras emocionais. Quando aceita a agitação masculina como “normal” e exige silêncio feminino como “boa educação”, distribui permissões de ocupar — ou reduzir — o próprio espaço. Nada disso costuma ser intencional. Mas é pedagógico.

Pouco a pouco, as crianças aprendem que certas experiências lhes pertencem e outras não. Aprendem a calibrar seus interesses para caber no que é esperado. O menino que deseja brincar de boneca pode desistir antes mesmo de tentar; a menina curiosa por ferramentas pode se retrair diante do riso dos colegas. O policiamento não precisa ser explícito — basta a repetição cotidiana para que cada um internalize os limites do possível. Nesse sentido, a escola não apenas espelha estereótipos sociais: ela os sedimenta.

Como argumenta Guacira Lopes Louro, a instituição escolar participa ativamente da produção de masculinidades e feminilidades ao regular corpos e condutas, definindo o que é normal, aceitável ou desviante. Ao mesmo tempo, a noção de performatividade proposta por Judith Butler ajuda a compreender como essas normas se tornam “naturais”: é a repetição diária desses pequenos gestos que transforma convenções culturais em aparente essência biológica.

Assim, o currículo oculto atua como um roteiro invisível. Ele orienta performances de gênero antes mesmo que as crianças tenham vocabulário para questioná-las.

E é justamente por ser invisível que ele é tão poderoso.

Se o currículo formal pode ser revisado em reuniões pedagógicas, o oculto exige outro movimento: auto-observação, escuta, estranhamento do habitual.

Exige perguntar, com honestidade desconfortável: por que eu organizo a turma dessa maneira? Por que ofereço estes brinquedos e não outros? Por que certas atitudes me parecem “naturais” para meninos e “problemáticas” para meninas — ou o contrário?

Trazer o currículo oculto à luz não significa culpabilizar docentes, mas ampliar a consciência sobre o alcance formativo de cada gesto. Porque, se é verdade que a escola ensina desigualdades sem perceber, também é verdade que pode ensinar possibilidades.

Ao misturar as mesas, diversificar brinquedos, apresentar múltiplas referências profissionais, incentivar todos os corpos ao movimento, permitir que meninos cuidem e meninas liderem, o cotidiano escolar deixa de ser um mecanismo de reprodução e se torna um espaço de experimentação. Pequenas mudanças materiais podem produzir grandes deslocamentos simbólicos.

No fim das contas, talvez a pergunta não seja apenas o que ensinamos às crianças, mas **quem autorizamos que elas se tornem** enquanto ensinamos.

BRINQUEDOS TAMBÉM EDUCAM: ENTRE O QUE A FAMÍLIA COMPRA E O QUE A ESCOLA CONSEGUE OFERECER

Há um equívoco recorrente quando falamos de gênero na infância: imaginar que as desigualdades nascem apenas das falas dos adultos. Como se bastasse mudar o discurso para que as experiências das crianças se tornassem mais livres. No entanto, antes mesmo das palavras, há os objetos. E os objetos ensinam.

Os brinquedos, longe de serem neutros, funcionam como pequenas pedagogias materiais. Eles sugerem gestos, narrativas, papéis sociais possíveis. Indicam quem cuida, quem constrói, quem lidera, quem combate, quem embeleza. Cada boneca, carrinho, kit de ferramentas ou miniatura de cozinha carrega um roteiro implícito de mundo.

A criança aprende brincando — e aprende também o que pode ser enquanto brinca.

Por isso, discutir gênero na educação implica olhar com atenção não apenas para as práticas docentes, mas para a cultura material que cerca a infância, tanto no espaço doméstico quanto no escolar.

O que chega pela família: consumo, mercado e expectativas de gênero

No ambiente familiar, a escolha dos brinquedos costuma ser atravessada por afetos, tradições e, cada vez mais, pela força do mercado. Basta uma breve caminhada por lojas ou catálogos para perceber a segmentação rígida: corredores cor-de-rosa de um lado, azuis do outro; bonecas, cozinhas e acessórios de cuidado para elas; heróis, carros, armas e jogos de construção para eles.

A própria indústria cultural organiza o imaginário infantil em duas trilhas quase estanques.

Não se trata apenas de cores diferentes, mas de propostas de ação distintas. Enquanto muitos brinquedos direcionados às meninas enfatizam cuidado, estética e domesticidade, os destinados aos meninos privilegiam aventura, técnica, raciocínio espacial e liderança. Uns convidam a “cuidar da casa”; outros, a “construir o mundo”.

Assim, antes mesmo de entrar na escola, muitas crianças já tiveram suas experiências delimitadas por expectativas de gênero. Chegam à sala com repertórios desiguais: algumas mais habituadas a montar, experimentar, desmontar; outras mais treinadas a organizar, limpar, embelezar. Essas diferenças, frequentemente interpretadas como “aptidões naturais”, são, na verdade, histórias de acesso.

O que parece preferência pode ser apenas familiaridade.

O que a escola oferece: *brinquedos pedagógicos e limites materiais*.

Se, por um lado, a escola poderia funcionar como espaço de ampliação dessas experiências, oferecendo aquilo que a criança não encontra em casa, por outro ela também enfrenta suas próprias restrições materiais.

E esse é um ponto fundamental que muitas análises ignoram.

Nem toda escolha pedagógica nasce de convicções ideológicas claras. Muitas nascem da falta.

Em contextos de orçamento reduzido, doações esporádicas ou kits padronizados adquiridos em licitações, gestores e professores frequentemente trabalham com o que está disponível, não com o que

gostariam de oferecer. Se o único conjunto de brinquedos acessível é uma cozinha plástica cor-de-rosa ou um lote de bonecas estereotipadas, é com isso que o cotidiano será organizado. Se há poucos jogos de construção, poucas ferramentas, poucos materiais de exploração científica, as oportunidades de experimentação também se tornam escassas.

A escassez, então, passa a reproduzir desigualdades.

Sem diversidade de recursos, a escola corre o risco de reforçar exatamente os mesmos roteiros limitadores que poderiam ser questionados. A “casinha” vira atividade permanente; o cuidar substitui o explorar; o simbólico doméstico ocupa o lugar da invenção técnica. Não por escolha consciente, mas por falta de alternativas. Nesse sentido, o currículo oculto também é material. Ele não se manifesta apenas nas falas docentes, mas nas prateleiras, nas caixas de brinquedo, naquilo que existe — e, sobretudo, naquilo que não existe.

Se não há “bonecos-homens” cuidadores, cientistas, professores, veterinários ou jardineiros, essas possibilidades deixam de ser imaginadas. Se não há kits de montagem, ferramentas ou jogos espaciais acessíveis a todas as crianças, certas competências continuam sendo vistas como exceção feminina. O que não está disponível dificilmente se torna experiência. E experiência é o que constrói identidade.

Reconhecer essa dimensão concreta do problema é essencial para evitar culpabilizações simplistas. Professores não operam no vazio; operam dentro de condições institucionais específicas. Por isso, a discussão de gênero na escola também precisa ser uma discussão sobre investimento, políticas públicas e curadoria consciente de materiais pedagógicos.

Ampliar o repertório de brinquedos não é um detalhe estético — é uma intervenção curricular.

Ao diversificar objetos, multiplicam-se narrativas possíveis: meninos podem cuidar, meninas podem construir, todos podem experimentar, criar, liderar, colaborar. A materialidade do brincar passa, então, a comunicar uma mensagem potente: nenhuma experiência humana pertence exclusivamente a um gênero.

Talvez seja nesse gesto simples — reorganizar as prateleiras, misturar caixas, oferecer o que antes faltava — que a escola comece, silenciosamente, a desmontar fronteiras que pareciam naturais.

CORPO, FORÇA, BIOLOGIA E “NATUREZA”: QUANDO A DIFERENÇA VIRA DESTINO PEDAGÓGICO

Entre as justificativas mais recorrentes para sustentar a separação de meninos e meninas nas práticas escolares, a biologia costuma ocupar um lugar privilegiado, quase incontestável. Ela aparece como argumento de autoridade, aquele que encerra a conversa antes mesmo que ela comece: meninos seriam naturalmente mais fortes, mais resistentes, mais competitivos; meninas, mais frágeis, delicadas e inclinadas ao cuidado. A frase surge sem alarde, como se fosse apenas a constatação de um fato óbvio — “eles têm mais força” — e, a partir dela, organizam-se espaços, expectativas, regras e permissões. Define-se quem ocupa a quadra, quem corre, quem disputa, quem deve se conter.

O problema é que, ao recorrer a essa suposta natureza como explicação suficiente, a escola transforma uma questão pedagógica em destino biológico. A desigualdade deixa de ser interrogada como efeito de práticas educativas e passa a ser tratada como evidência inevitável do corpo. O debate se fecha: se é natural, nada há a fazer. No entanto, quando deslocamos o olhar do senso comum para a literatura científica sobre desenvolvimento infantil, fisiologia do exercício e neurociência, essa certeza começa a se desfazer. A biologia, longe de confirmar a separação, revela justamente o quanto o corpo infantil é plástico, adaptável e profundamente dependente das experiências que vive.

Do ponto de vista fisiológico, as diferenças sexuais marcantes de força muscular aparecem sobretudo após a puberdade. As alterações hormonais — especialmente o aumento da testosterona — favorecem maior hipertrofia muscular média nos meninos, o que pode ampliar a produção de força. Antes desse período, entretanto, as distinções são discretas. Na infância, meninas e meninos apresentam níveis bastante semelhantes de massa muscular relativa, coordenação e capacidade de aprendizagem motora. Ou seja, a biologia não sustenta a ideia de uma

disparidade precoce que justificaria tratamentos pedagógicos distintos.

Pesquisadores do desenvolvimento motor, como David L. Gallahue, demonstram que, nas idades iniciais, o desempenho corporal está muito mais relacionado às oportunidades de prática, ao encorajamento social e ao ambiente do que ao sexo biológico. Em *Understanding Motor Development*, o autor argumenta que diferenças observadas entre meninos e meninas costumam ser pequenas e amplamente influenciadas por fatores ambientais. Força, resistência e coordenação não são dons inatos distribuídos de maneira desigual; são capacidades treináveis. Desenvolvem-se pelo uso repetido, pela experimentação, pelo desafio progressivo.

Essa constatação se alinha a um princípio básico da fisiologia do exercício: o músculo se adapta ao estímulo. Quanto maior e mais frequente a demanda, maior a resposta do organismo. Esse mecanismo — conhecido como princípio da sobrecarga — vale para qualquer corpo infantil. Subir em árvores, correr, empurrar objetos, arremessar bolas, equilibrar-se, cair e levantar são experiências que fortalecem músculos, ajustam o sistema nervoso e refinam o controle motor. O corpo aprende fazendo. Se a prática é restrita, a adaptação também será.

Nesse sentido, quando observamos que, em determinado contexto, meninas apresentam menor força média, a pergunta científica adequada não deveria ser “elas são biologicamente mais fracas?”, mas “quanto puderam praticar?”. Se meninos ocupam a quadra diariamente, jogam bola, disputam corridas, exploram o espaço sem grandes restrições, enquanto meninas ouvem com mais frequência “cuidado”, “não se machuque”, “sente direito”, “não se suje”, a diferença posterior não é expressão de natureza — é resultado de históricos distintos de experiência. O corpo apenas registra a desigualdade vivida.

A neurociência do desenvolvimento reforça ainda mais esse argumento. O cérebro infantil apresenta intensa plasticidade: reorganiza conexões, fortalece circuitos, ajusta padrões de coordenação conforme os estímulos recebidos. Habilidades motoras, espaciais e cognitivas consolidam-se justamente por repetição e variedade de experiências. O que se pratica se fortalece; o que não se pratica tende a enfraquecer. Assim,

movimento não é apenas gasto de energia: é construção de arquitetura neural. Restringir experiências corporais é restringir possibilidades de desenvolvimento cerebral.

Essa perspectiva é discutida também por Lise Eliot, que, em *Pink Brain, Blue Brain*, questiona frontalmente a noção de cérebros naturalmente femininos ou masculinos. Para a autora, as diferenças inatas são pequenas, mas o ambiente social as amplia progressivamente, criando contrastes que parecem naturais, embora sejam em grande parte aprendidos. Quando oferecemos experiências distintas, produzimos cérebros distintos. Quando oferecemos experiências semelhantes, os desempenhos tendem a se aproximar. A educação, portanto, não é mero reflexo de predisposições biológicas; é força ativa na produção dessas diferenças.

É nesse ponto que biologia e cultura se entrelaçam de modo decisivo. Adultos — muitas vezes sem perceber — estimulam comportamentos diferentes conforme o gênero. Meninos recebem mais incentivo para explorar, correr riscos, competir, ocupar espaço; meninas são frequentemente orientadas à contenção, ao cuidado, à delicadeza. Essas expectativas moldam posturas corporais, padrões de movimento e níveis de confiança. Meninos que podem correr e cair desenvolvem resistência e segurança física. Meninas que aprendem a se proteger constantemente aprendem também a restringir gestos, a reduzir o alcance do próprio corpo. Com o tempo, tais vivências se materializam em diferenças musculares e coordenativas reais — que depois são interpretadas como “prova” biológica. O que foi construído aparece como natural.

No cotidiano escolar, isso se expressa em decisões aparentemente banais: separar filas, dividir times por gênero, propor atividades “calmas” para meninas e “intensas” para meninos, dispensar umas de jogos competitivos, tolerar a agitação de outros. Cada gesto pedagógico envia mensagens silenciosas sobre pertencimento e possibilidade. Quem corre mais? Quem pode suar? Quem pode se sujar? Quem deve manter a postura “comportada”? Essas perguntas, ainda que raramente verbalizadas, estruturam um currículo oculto que atravessa o corpo. Aprende-se gênero não apenas por discursos, mas por músculos, gestos e limites espaciais.

Pesquisas brasileiras têm mostrado como essa regulação cotidiana produz efeitos duradouros. Daniela Finco observa que, desde a educação infantil, meninos são mais autorizados ao movimento expansivo, enquanto meninas são incentivadas à contenção. Não se trata de uma diferença prévia que a escola apenas reconhece; é a própria instituição que a fabrica continuamente. Da mesma forma, Guacira Lopes Louro argumenta que as práticas educativas não apenas refletem desigualdades sociais, mas participam ativamente de sua produção. O gênero é aprendido também na forma como o corpo pode — ou não pode — ocupar o espaço escolar. Quadra, pátio e sala de aula tornam-se territórios políticos.

Quando compreendemos essa dinâmica, a justificativa biológica perde sua aparência de neutralidade. Invocar a natureza para organizar práticas pedagógicas deixa de ser prudência científica e passa a ser escolha cultural. Não se trata de negar que corpos existam ou que diferenças médias possam surgir em determinados momentos do desenvolvimento. Trata-se de recusar que tais diferenças sejam convertidas em limites antecipados, em fronteiras que determinam o que cada criança pode experimentar. Transformar média estatística em regra pedagógica é reduzir possibilidades individuais e cristalizar desigualdades.

Além disso, a própria noção de força merece ser ampliada. Força não é apenas potência muscular máxima; envolve resistência, coordenação, equilíbrio, agilidade, persistência. Todas essas dimensões são treináveis e atravessadas por fatores emocionais e sociais, como confiança, encorajamento e sentimento de pertencimento. Quando uma menina acredita que “aquilo não é para ela”, seu desempenho pode ser limitado não por incapacidade orgânica, mas por barreiras simbólicas internalizadas. A pedagogia que separa e restringe não apenas treina menos o corpo; treina menos a crença na própria capacidade.

Assim, se a ciência indica que o desenvolvimento é plástico, adaptativo e sensível ao ambiente, a implicação ética é incontornável: impedir experiências é produzir desigualdade. Oferecer às meninas menos movimento é ensinar fragilidade. Oferecer aos meninos menos cuidado é ensinar dureza emocional. Ambos perdem. A escola, ao regular de forma genericada o acesso às práticas corporais, não

está respeitando a natureza; está fabricando resultados que depois serão lidos como naturais.

Talvez a pergunta mais honesta não seja “meninas são mais fracas?”, mas “quantas oportunidades de se tornarem fortes nós oferecemos a elas?”. E, de modo complementar: que outras capacidades negamos aos meninos quando limitamos suas experiências ao vigor e à competição? Se o corpo aprende, cada restrição é também uma lição. Cada permissão, uma possibilidade de futuro.

Educar, nesse sentido, implica ampliar repertórios corporais para todos. Permitir que todas as crianças corram, caiam, joguem, dançam, levistem peso, explorem, cuidem, experimentem. Não para torná-las iguais, mas para que nenhuma trilha lhes seja interdita de antemão. A função pedagógica não é confirmar destinos presumidos, e sim multiplicar caminhos. Quando reconhecemos que o desenvolvimento humano é construção contínua, a biologia deixa de ser sentença e passa a ser potencial. E a escola, longe de separar, pode tornar-se o espaço onde cada corpo descobre que é capaz de muito mais do que a natureza — mal interpretada — um dia prometeu.

DOS IMPACTOS ÀS POSSIBILIDADES: O PAPEL DOCENTE NA TRANSFORMAÇÃO DAS DESIGUALDADES DE GÊNERO

Se as prateleiras ensinam, se os corpos aprendem com as permissões que recebem e se o currículo oculto organiza silenciosamente expectativas de futuro, então a questão de gênero na escola está longe de ser um detalhe comportamental. Trata-se de um problema formativo profundo, com efeitos que atravessam trajetórias inteiras de vida.

As pequenas separações cotidianas — a “mesa dos meninos”, a “mesa das meninas”, os brinquedos distribuídos por cor, a quadra ocupada majoritariamente por eles, o canto da casinha por elas — não permanecem confinadas à infância. Elas se acumulam como experiências reiteradas de pertencimento ou de interdição. Com o tempo, transformam-se em crenças íntimas: isso é para mim / isso não é para mim. É assim que desigualdades simbólicas se tornam escolhas aparentemente individuais. Quando a brincadeira antecipa o futuro...

Não é trivial que meninos sejam mais estimulados a montar, construir, experimentar mecanismos, enquanto meninas são mais direcionadas ao cuidado, à organização e à estética. Essas experiências iniciais dialogam diretamente com habilidades valorizadas mais tarde pela própria estrutura social. Brincar de ferramentas favorece raciocínio espacial, resolução de problemas técnicos, manipulação de objetos tridimensionais enquanto brincar de cuidado favorece empatia, comunicação, atenção ao outro. Ambas são competências humanas fundamentais e o problema surge quando são distribuídas de forma desigual.

Ao longo da escolarização, essa divisão tende a se aprofundar: meninos encorajados a áreas de exatas, tecnologia e engenharia; meninas associadas às linguagens, ao cuidado e às profissões relacionais. O resultado aparece nas estatísticas do ensino superior e do mercado de trabalho: mulheres ainda seguem sub-representadas nas chamadas áreas STEM (acrônimo internacional para Ciências, Tecnologia, Engenharia e Matemática) campos socialmente associados à lógica, à técnica e à inovação, tradicionalmente lidos como “território masculino” e homens pouco presentes em áreas como educação infantil, enfermagem ou cuidado. O que se apresenta como “vocação” muitas vezes é apenas história de acesso.

Como discute Guacira Lopes Louro, a escola participa ativamente da produção dessas trajetórias ao legitimar determinadas expectativas para cada gênero. Não se trata apenas de refletir a sociedade, mas de antecipá-la, moldando desejos, autopercepções e limites imaginados. Antes de escolher uma profissão, a criança já aprendeu, silenciosamente, quais caminhos parecem possíveis.

Os impactos, contudo, não se restringem às escolhas profissionais futuras. Eles atravessam a constituição subjetiva. Meninas que crescem ouvindo que são frágeis, menos aptas ao raciocínio lógico ou menos indicadas para esportes internalizam, muitas vezes, uma sensação difusa de inadequação. Meninos que aprendem que não devem chorar, cuidar ou demonstrar delicadeza também pagam um preço emocional alto, restringindo formas legítimas de expressão afetiva. Ambos experimentam perdas.

Esse processo pode ser compreendido como uma forma de violência simbólica: não há proibição explícita, mas há mensagens reiteradas sobre quem pode ocupar quais espaços. Aos poucos, sonhos se estreitam, interesses são abandonados e potenciais deixam de ser explorados.

Nada disso aparece no boletim escolar — mas marca profundamente a experiência educativa.

Como argumenta Judith Butler, o gênero se consolida por repetição de normas que parecem naturais. A escola, ao reiterar essas normas em gestos mínimos, contribui para que desigualdades históricas se perpetuem com aparência de destino.

A RESPONSABILIDADE PEDAGÓGICA: O QUE PODE SER DIFERENTE?

Se o currículo oculto produz desigualdades de maneira silenciosa, ele também pode ser transformado de maneira intencional. E aqui reside uma dimensão esperançosa: muitas mudanças não exigem grandes reformas estruturais, mas deslocamentos cotidianos de olhar. O papel docente, nesse contexto, não é neutro. Professores e professoras são mediadores de experiências, curadores de materiais, organizadores de espaços, modeladores de linguagem.

Cada escolha — ainda que pareça pequena — comunica expectativas sobre quem as crianças podem ser: Misturar grupos em vez de separá-los por gênero; propor rodízio de brinquedos, garantindo que todos experimentem diferentes tipos de atividades; ampliar o repertório de profissões representadas nas histórias, jogos simbólicos e materiais didáticos; utilizar linguagem menos genericada; questionar cores, rótulos e estereótipos presentes nos recursos pedagógicos; observar quem ocupa mais espaço físico e quem fala menos; revisar livros, cartazes e exemplos curriculares; e por fim, investir em formação continuada que problematize gênero e infância. Nenhuma dessas ações é revolucionária isoladamente. Mas, somadas, alteram o clima cultural da escola. Alteram o que é visto como normal.

“Transformar o cotidiano para ampliar futuros”: talvez a transformação mais profunda não esteja em grandes discursos, mas na reorganização das rotinas. Quando uma menina é incentivada a chutar a bola, quando um menino é convidado a brincar de

cuidar, quando todos têm acesso aos mesmos materiais de construção, ciência, arte e afeto, algo sutil se desloca. As possibilidades se ampliam. A escola deixa de ensinar o que cada um deve ser e passa a experimentar o que cada um pode ser.

Se, como defendido ao longo deste texto, gênero não é essência, mas experiência reiterada, então educar é justamente intervir nessas experiências. Não para apagar diferenças, mas para impedir que elas se convertam em hierarquias. O compromisso ético da educação talvez resida nisso: garantir que nenhuma criança tenha seus horizontes reduzidos por expectativas que não escolheu. Porque, no fim, não se trata apenas de brinquedos ou brincadeiras. Trata-se de futuros.

CONCLUSÃO

O QUE ENSINAMOS QUANDO NÃO ESTAMOS ENSINANDO?

Ao longo deste artigo, buscou-se evidenciar que a construção das desigualdades de gênero na infância não se dá apenas por discursos explícitos, mas sobretudo por meio de práticas cotidianas, materiais e simbólicas que estruturam a experiência escolar. A organização dos espaços, a distribuição de brinquedos, as expectativas de comportamento e as formas de interação constituem um conjunto de ações que, ainda que frequentemente naturalizadas, operam como dispositivos de produção de diferenças.

Nesse processo, o chamado currículo oculto revela-se central. Ao regular silenciosamente corpos, interesses e possibilidades, ele antecipa pertencimentos e limita experiências, contribuindo para que determinadas disposições sejam interpretadas como naturais. Meninas e meninos, assim, não apenas aprendem conteúdos escolares, mas internalizam expectativas sobre o que podem ou não podem ser, fazer e desejar.

As contribuições dos estudos de gênero, articuladas a evidências do campo do desenvolvimento infantil, da fisiologia e da neurociência, permitem questionar a ideia de que tais diferenças sejam expressão direta da biologia. Ao contrário, indicam que o desenvolvimento humano é marcado por plasticidade e sensibilidade às condições de experiência. Desigualdades observadas posteriormente tendem a

refletir históricos distintos de acesso a práticas, estímulos e encorajamentos.

Dessa forma, a escola não pode ser compreendida como instância neutra ou meramente reprodutora da sociedade. Ela participa ativamente da produção de identidades e, portanto, ocupa uma posição estratégica na transformação dessas desigualdades. Reconhecer esse papel implica deslocar o olhar para o cotidiano e assumir a dimensão formativa de cada escolha pedagógica.

Nesse sentido, a ampliação intencional das experiências corporais, lúdicas e simbólicas de todas as crianças apresenta-se como um princípio fundamental para a promoção da equidade. Mais do que eliminar diferenças, trata-se de impedir que elas se convertam em hierarquias ou em limites antecipados.

Assim, o desafio que se coloca à educação infantil não é apenas o de transmitir conhecimentos, mas o de garantir que nenhuma criança tenha seus horizontes restringidos por expectativas de gênero. Ao problematizar práticas naturalizadas e ampliar possibilidades de experiência, a escola pode afirmar-se como espaço de construção de trajetórias mais abertas, plurais e socialmente justas.

REFERÊNCIAS

- BENTO, Berenice. **A reinvenção do corpo**: sexualidade e gênero na experiência transexual. Rio de Janeiro: Garamond, 2006.
- BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. 17. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2022.
- BUTLER, Judith. **Corpos que importam**: os limites discursivos do “sexo”. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.
- DIAMOND, Adele. Executive functions. **Annual Review of Psychology**, Palo Alto, v. 64, p. 135–168, 2013.
- ELIOT, Lise. **Pink brain, blue brain**: how small differences grow into troublesome gaps — and what we can do about it. Boston: Houghton Mifflin Harcourt, 2009.
- FINCO, Daniela. **Educação infantil, gênero e brincadeiras**: relações de poder no cotidiano escolar. São Paulo: Cortez, 2010.
- FINCO, Daniela; FARIA, Ana Lúcia Goulart de (org.). **Creche e feminismo**: desafios atuais para a educação infantil. Campinas: Autores Associados, 2015.
- GALLAHUE, David L.; OZMUN, John C.; GOODWAY, Jacqueline D. **Compreendendo o desenvolvimento motor**: bebês, crianças, adolescentes e adultos. 7. ed. Porto Alegre: AMGH, 2013.
- GIROUX, Henry A. **Teoria crítica e resistência em educação**. Petrópolis: Vozes, 1986.
- HAN, Byung-Chul. **A sociedade do cansaço**. Petrópolis: Vozes, 2015.
- LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma

- perspectiva pós-estruturalista. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho**: ensaios sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.
- PIKLER, Emmi. **Mover-se em liberdade**: desenvolvimento da motricidade global. São Paulo: Omnisciência, 2015.
- VIANNA, Cláudia; UNBEHAUM, Sandra. **Gênero na educação**: desafios para a igualdade. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2004.
- SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71–99, 1995.



5 Anos.
uma essên
www.primeiraevolucao.com.br



<https://doi.org/10.52078/2675-2573.rpe.64>



COORDENAÇÃO:
Prof. Dr. Manuel Francisco Neto
Profa. Ma. Maria Mbuanda Caneca Gunza Francisco
Profa. Esp. Vilma Maria da Silva

AUTORES(AS):

- Adriana Silva de Santana Barros
- Aldair de Jesus Adão e Calunda dos Santos Jorge
- Ana Cristina Ogando Gomez de Carvalho
- Ana Elisa Bagi de Oliveira
- Carina Fardim Soares
- Claudiene Alves da Silva
- Denise Teixeira Santos Menezes
- Diego Agostinho Dynczuki
- Edna Farias Cordeiro
- Emanuel Ramos Barra
- Esmael Joaquim Machado
- Flávia de Fatima Seraphim Ribeiro
- Guilherme Mateus Moma
- João Francisco Marcelino
- Joice Botelho Silva
- José Manuel dos Santos
- Lilian Silvana Minho Zanetta
- Luciana Cardoso de Souza
- Luciane de Jesus Mineiro de Lima
- Lusilene da Rocha Alves
- Manuel Dungula Samaiata Chivinga
- Manuel Paulo Chamorro
- Marcelene Belisse Pazo
- Maria de Lourdes Ferreira da Silva
- Mario Adelino Miranda Guedes
- Mirella Clereci
- Moizes Antonio dos Santos
- Orlaneide Ferreira Santos Diamante
- Renato Souza de Oliveira Carvalho

Indexadores:



Filiada à:



Produzida exclusivamente com utilização de softwares livres



Parceiros:

