

DESCONSTRUINDO NORMAS DE GÊNERO NA INFÂNCIA: UMA EXPERIÊNCIA A PARTIR DO PIBID NO ENSINO FUNDAMENTAL

Eixo 4 – Práticas Educativas em espaços escolares e não escolares

Adrian Cruz da Rosa¹
Évely Jussara Santana Garcia²

Resumo

Relato de experiência sobre construções de gênero na infância, desenvolvido no Pibid com turmas do 1.º ano do Ensino Fundamental de escola municipal (março/2025 a junho/2026). A problemática centra-se nas expectativas sobre "coisas de menino" e "coisas de menina", que limitam o livre desenvolvimento infantil. Objetivou analisar concepções de gênero em narrativas espontâneas e rodas de conversa mediadas por literatura infantil. Resultados indicam que concepções já estão arraigadas desde os primeiros anos. Conclui-se que a educação pode constituir-se como espaço de diálogo e problematização, artefatos culturais ampliam repertórios identitários e o Pibid provoca reflexões nos/nas professores/as.

Palavras-chave: Educação; Gênero; Infâncias; Pibid.

Introdução

Esse estudo apresenta o relato de experiência de um trans-homem³ e uma mulher cis, ambos graduandos do curso de Pedagogia/Faed e bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), criado pela Capes em 2007 com o objetivo de inserir licenciandas/os na rotina das escolas públicas, unindo teoria acadêmica à prática pedagógica. No ambiente escolar, os/as estudantes desenvolvem atividades supervisionadas, com acompanhamento de uma professora da rede pública e orientação de uma docente do ensino superior. Mais do que um estágio, o Pibid configura-se como espaço de formação inicial em que as/os bolsistas vivenciam tensões, dilemas e potencialidades do cotidiano escolar, construindo saberes docentes a partir da articulação entre prática, reflexão e pesquisa.

Nesse sentido, a inserção no Pibid nos colocou diante de uma realidade que extrapolava os referenciais teóricos discutidos em sala de aula universitária. Como bolsistas do curso de Pedagogia vinculado à Faculdade de Educação (Faed), fomos designados para atuar em uma escola municipal de Ensino Fundamental, acompanhando duas turmas do 1º ano, com crianças na faixa etária de 6 a 7 anos. A primeira experiência ocorreu entre março e dezembro de 2025, e a segunda entre março e junho de 2026. Trata-se de um contexto marcado pela diversidade sociocultural das famílias atendidas, com perfis que variam entre posições mais conservadoras e abertas em relação a questões de gênero e sexualidade – um panorama que, como veremos, se refletiu diretamente nas falas e nas atitudes das crianças ao longo do trabalho.

¹ Estudante de Pedagogia/Faed na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). Membro do grupo de pesquisa GEPSEX/UFMS. Coordenador de Educação e Formação Continuada no IBRAT-MS. E-mail: adrian_rosa@ufms.br.

² Estudante do curso de Pedagogia/Faed na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). E-mail: evely.jussara@ufms.br.

³ A categoria trans-homem é utilizada para designar indivíduos designados mulheres ao nascer que se identificam com o gênero masculino. Optamos por evidenciar o termo "trans" antes de "homem" para tornar visíveis as transmasculinidades, que frequentemente são lidos inicialmente como lésbicas ou mulheres desfeminilizadas e, ao atingirem certa passabilidade, passam a ser lidos como homens cis homossexuais. Esta preferência terminológica alinha-se às discussões de Simone Ávila (2014), que mapeia o campo conceitual das transmasculinidades no Brasil contemporâneo, e reflete o afastamento do termo "transsexual", historicamente vinculado à patologização psiquiátrica.

A aproximação com a realidade escolar nos primeiros anos do Ensino Fundamental evidenciou desde cedo a urgência de se abordar temas relacionados a gênero e diversidade. Observamos, nas interações cotidianas – brincadeiras, disputas por espaços, escolhas de brinquedos –, códigos de gênero profundamente naturalizados: meninos frequentemente incentivados a ocupar espaços de movimento e liderança, enquanto meninas eram convocadas à contenção e ao cuidado. Essas dinâmicas revelam como as normatividades de gênero operam de forma tácita sobre os corpos infantis desde os primeiros anos de escolarização.

A escolha da temática de gênero, portanto, não se deu por mera preferência temática, mas por necessidade concreta identificada no cotidiano da escola. Trata-se de promover, desde os primeiros anos da escolarização, o respeito às diferenças, a valorização da diversidade e a construção de relações pautadas na igualdade e na não discriminação. A escola desempenha um papel fundamental na formação cidadã, contribuindo para que crianças compreendam e respeitem as diferentes formas de ser, conviver e participar da sociedade, prevenindo preconceitos, estereótipos e situações de violência.

Cabe destacar, ainda, que nossa condição como bolsistas – um trans-homem e uma mulher cis – imprimiu particularidades à experiência. A presença de um professor em formação trans-masculino, de cabelo colorido e tatuado, em uma escola onde os referenciais de gênero circulam de modo predominantemente heteronormativo, constituiu, em si mesma, um elemento disruptivo no cotidiano escolar. Essa marcação foi percebida não apenas pelas crianças, que frequentemente buscavam enquadrar nossa presença em categorias conhecidas, mas também por profissionais da escola, cujas reações revelaram os limites e as possibilidades de diálogo sobre gênero no ambiente institucional. Esses atravessamentos serão retomados e aprofundados na seção seguinte.

Importa ressaltar que a abordagem dessas questões encontra respaldo normativo e jurídico. O estudo e a discussão sobre gênero e sexualidade na educação constituem um direito garantido no âmbito das políticas educacionais brasileiras, estando relacionados aos princípios de promoção da igualdade, do respeito às diferenças e da garantia dos direitos humanos no contexto escolar. Esse trabalho fundamenta-se na Constituição Federal de 1988 (arts. 3º e 206), na LDB 9.394/1996 (arts. 3º e 30), no PNE 13.005/2014 (meta 7.25) e na decisão do STF (ADI 5.668/2024⁴), que reafirmou o dever das escolas de combater discriminações por gênero e identidade, reconhecendo a legitimidade de abordagens educativas voltadas ao respeito à diversidade.

Assim, abordar questões relacionadas às relações de gênero no contexto escolar não significa antecipar conteúdos inadequados à faixa etária, mas proporcionar experiências educativas que favoreçam a convivência respeitosa, a igualdade de oportunidades entre meninas e meninos e a formação de cidadãos conscientes de seus direitos e deveres. É nessa perspectiva que se inscreve o conjunto de vivências relatadas nas seções a seguir.

Construções de gênero nas interações diárias

Vivemos em uma sociedade que impõe padrões e, muitas vezes, atribui à escola o papel de reproduzi-los. No entanto, estar ali enquanto trans-homem, de cabelo colorido e tatuado, é também uma forma de se contrapor à reprodução acrítica de normatividades e mostrar que a escola pode (e deve) ser um espaço de pluralidade, respeito e liberdade. Como afirma Preciado (2014, p. 2), "a criança é um artefato biopolítico que garante a normalização do adulto. A polícia de gênero vigia o berço dos seres que estão por nascer, para transformá-los em crianças heterossexuais. A norma ronda os corpos meigos". A escola pode assumir papel contraditório: ora reproduz normas sociais, ora

⁴ A ADI nº 5.668, julgada pelo STF em 2024, estabeleceu que escolas públicas e privadas têm dever constitucional de coibir discriminações por gênero, identidade de gênero e orientação sexual, fundamentando-se nos arts. 3º e 206 da CF/88 e na Meta 7.25 do PNE (Lei nº 13.005/2014). A decisão afastou dispositivos que permitiam aos responsáveis impedir atividades pedagógicas sobre esses temas, consolidando a legitimidade de abordagens educativas voltadas ao respeito à diversidade como obrigação legal no ambiente escolar.

constitui espaço de resistência e ampliação de repertórios identitários. O gênero, longe de ser um fenômeno natural, opera como tecnologia social que atravessa todas as pessoas, regulando comportamentos e legitimando hierarquias (Butler, 2011). Foi justamente essa regulação operando sobre os corpos infantis que presenciamos ao longo das interações com a turma do 1º ano.

Na sala de aula, o ato de ensinar às crianças tende a vir acompanhado do receio de como a vivência trans-masculina será lida pela sociedade. Logo na primeira semana do Pibid, em março de 2025, ocorreu o seguinte diálogo com uma criança de seis anos.

– *Professor, você é menina ou menino?*⁵

– *Quando nasci, falaram que eu era menina, mas quando eu fui crescendo, percebi que na verdade eu era um menino.*

– *E pode isso?* – *Perguntou com curiosidade. Respondi positivamente. – Legal.*

Com a turma seguinte, em 2026, esses questionamentos ganharam outra dimensão. Antes mesmo de entrar na sala de aula, o aluno de cabelos compridos veio até o bolsista trans-homem em formação perguntar se ele era menina ou menino. Respondendo que era menino, a mesma pergunta foi devolvida a ele pelo bolsista: “– *E você? É menino ou menina?*”, ao que ele respondeu: “– *Sou um menino*”. No entanto, ao longo do dia, o menino continuou indagando repetidas vezes ao bolsista: “*Você é menino ou menina?*”. Essa insistência em classificar revela como o ato de nomear já produz aquilo que parece natural (Machado, 2005) Essa busca constante por categorização dialoga com o que Xavier Filha, Ribeiro e Teixeira (2022, p. 146) observam sobre as crianças:

As crianças resistem aos imperativos “adultocêntricos”. Realizam investigações corporais, perguntam, questionam, querem conhecer seus corpos e das outras. No entanto, quando essas expressões ocorrem, muito recorrentemente nas instituições educativas, uma rede de “vigilância” sobre a criança é acionada. A educação da contenção e da produção da culpa são constantemente acionadas, especialmente na atualidade, por disseminação de ideias antigênero pelas redes sociais, que disseminam notícias falsas e anticientíficas sobre gênero e sexualidade na infância.

Essa pergunta não foi feita para a bolsista mulher cis, que igualmente estava em seu primeiro dia de observação participativa no Pibid e também escreve este texto. No caso da presença trans-masculina, as crianças não estavam apenas questionando, mas tentando enquadrar sua existência dentro de binarismos que lhes foram ensinados.

Na semana seguinte, outra aluna questionou ao bolsista trans-homem no intervalo:

– *Você é menina ou menino?*

– *Eu sou menino.*

– *Ah, achei que você era menina.*

Na sequência, novamente, a pergunta da criança foi devolvida para ela, questionando se ela era menina ou menino, ao que ela, ao responder que era uma menina, reagiu como se essa pergunta fosse a mais absurda do mundo. No entanto, percebemos que a devolutiva da pergunta sobre seu gênero provocou na menina alguma reflexão, pois, depois de alguns instantes em silêncio, ela achou necessário justificar sua resposta, completando:

– *Porque eu estou de short saia.*

⁵ Para destacar os diálogos, optamos em formatar em itálico as transcrições, retiradas dos relatórios mensais dos bolsistas.

A partir dessa resposta, o bolsista trans-homem observou uma oportunidade de utilizar esse momento para provocar na criança outras reflexões sobre gênero, que contribuíssem para a desconstrução de concepções pautadas no binário “coisa de menino” - “coisa de menina”. Assim, questionou a criança:

– *Você sabia que existem meninos que usam saia?*

Os olhos dela se arregalaram como se essa informação fosse algo surpreendente e novo para ela. Com essa abertura à curiosidade instaurada, o bolsista complementou:

– *Em algumas culturas, como na Escócia, é comum os homens usarem uma roupa chamada Kilt, que parece muito uma saia.*

Ela não pareceu convencida, então o bolsista mostrou a fotografia de um homem de Kilt. Diversos outros alunos vieram olhar e ouviram a explicação de que aquela "saia" era comum para homens escoceses, portanto não era possível identificar se uma pessoa é menino ou menina apenas pela roupa.

Outra aluna quis participar da conversa e disse:

– *Se não tem como saber se é menino ou menina por usar saia, como podemos saber?*

Ao que o bolsista respondeu:

– *A melhor maneira de sabermos se é menino ou menina, é perguntando para a pessoa.*

Notamos, a partir desses diálogos, que as normas e preconceitos sociais relacionados às performatividade de gênero estão presentes e moldam as formas como as crianças significam o mundo, a si mesmas e as relações ao seu redor. Conforme Judith Butler (2019), a performatividade

[...] é entendida não como um “ato” singular ou deliberado, mas como uma prática reiterativa e citacional por meio da qual o discurso produz os efeitos daquilo que nomeia. [...] as normas regulatórias do “sexo” trabalham de forma performativa para constituir a materialidade dos corpos e, mais especificamente, para materializar o sexo do corpo, para materializar a diferença sexual a serviço da consolidação do imperativo heterossexual. (Butler, 2019, p. 20).

Em abril de 2026, durante o intervalo, outra aluna tornou a perguntar ao bolsista trans-homem se ele era menina. Novamente, ele disse que era um menino e ela questionou:

– *Por que você usa brincos então? Brinco é coisa de menina.*

– *Eu sou um menino e eu uso brincos.*

– *Minha mãe falou que homem de brinco é gay. Você é gay?*

– *Eu não sou gay.*

– *O que você é então?*

– *Sou um menino que gosta de meninas e meninos.* – Ela ficou surpresa e a conversa encerrou.

Esses questionamentos abrem caminhos para debatermos sobre gênero na escola. A pergunta principal não seria “Por que os meninos só podem usar brincos se forem gays?”, mas sim: por que

uma criança de sete anos já tem essas concepções, e qual é o nosso papel como educadores/as nesse contexto?

Ao mesmo tempo, esses atravessamentos, somados ao fato de profissionais da escola ainda utilizarem pronomes femininos a um bolsista trans-masculino, causam exposição e a necessidade constante de reafirmação da identidade de gênero. Desse modo, configuram-se como micro agressões geradoras de ansiedade referentes à prática docente futura. As crianças tendem a respeitar muito mais os pronomes do que os adultos. Essas micro agressões vivenciadas na escola reforçam o alerta de Preciado (2014, p. 2) sobre como "a polícia de gênero vigia o berço dos seres que estão por nascer", estendendo essa vigilância inclusive aos próprios profissionais da educação, que não conseguem reconhecer identidades trans para além do binário.

Essas interações preliminares demonstraram que as concepções de gênero estavam profundamente naturalizadas entre as crianças de 2026, diferentemente da turma anterior. Tal constatação motivou o planejamento de intervenção pedagógica específica, culminando na leitura de *O Pequeno Sereio* de Janaina Tokitaka, em junho de 2026, descrita na seção seguinte.

Intervenção pedagógica com "O Pequeno Sereio"

No dia dez de junho de 2026, ficamos responsáveis pela mediação com os alunos do 1º ano. Levamos o livro *O Pequeno Sereio*, de Tokitaka (2023), que conta a história de um jovem sereio de cabelos compridos que é muito tímido para cantar em público, mas com o apoio de seus amigos acaba vencendo a timidez e mostrando sua voz para todo o oceano. A escolha dessa obra deve-se ao fato de o personagem apresentar características que desafiam expectativas socialmente construídas sobre o que seria próprio de meninos, funcionando como dispositivo para problematizar concepções de gênero com as crianças. Preparamos também algumas atividades relacionadas à história para desenvolvermos. A escolha desse livro como ferramenta de intervenção foi fundamentada na compreensão de Xavier Filha (2014), que afirma que os livros para a infância podem ser tomados como fontes e/ou objetos de pesquisa e são "fontes inesgotáveis e férteis para os estudos" sobre gênero e corporalidade.

Foi fundamental para a nossa experiência essa leitura e obtivemos ótimas respostas. Várias crianças já impõem o que é de menina ou de menino, mas quando nós as questionamos sobre o porquê delas pensarem assim, elas não sabem. Esses conceitos são tão enraizados em nossa sociedade que são reproduzidos inconscientemente.

Após a leitura, realizamos três atividades complementares: (1) caça-palavras com termos da narrativa e do universo marinho; (2) ilustração para colorir, durante a qual dialogamos sobre cores associadas a gêneros – uma aluna argumentou que "não fazia sentido existir cor de menino ou de menina", exemplificando com sua calça jeans azul; e (3) jogo de vestir com roupas e penteados diversos para compor o personagem, eles deveriam recortar e vestir o sereio livremente.

Durante a realização da pintura do personagem Pequeno Sereio, aproveitamos o momento para conversar com as crianças sobre suas opiniões a respeito de ideias socialmente associadas ao que seria "de menino" e "de menina". Como a atividade envolvia pintura, iniciamos a conversa perguntando sobre as cores. Ao ser questionada, uma das alunas respondeu que não fazia sentido existir cor de menino ou de menina, justificando que sua calça jeans era azul e, ainda assim, ela era uma menina.

Em outro momento, perguntamos se existiam brinquedos de menino e brinquedos de menina. Duas alunas responderam que não, explicando que gostavam de brincar de carrinho e que o irmão de uma delas brincava com bonecas. Ao ouvirem a conversa, dois meninos que estavam sentados próximos discordaram, afirmando que existia, sim, diferença entre os brinquedos destinados a meninos e meninas. A partir disso, as quatro crianças iniciaram um diálogo espontâneo, apresentando seus argumentos e exemplos. Como a conversa ocorreu em tom respeitoso e sem qualquer tipo de

conflito, optamos por apenas observar inicialmente, permitindo que expressassem livremente seus pontos de vista, intervindo apenas ao final.

Esses diálogos evidenciam como as concepções de gênero são construídas desde a infância, a partir das vivências, das relações familiares e das mensagens transmitidas pelos diferentes contextos sociais dos quais as crianças participam.

Dentre as falas das crianças, a mais emblemática de todas foi a do aluno de cabelos compridos. Ele é um aluno que apresenta dificuldades na interação social e no respeito às convivências na sala de aula, cuja família tem perfil conservador e evita lidar com questões de gênero. Ele nos disse que gostou muito da história e quando perguntamos o motivo dele ter gostado, ele respondeu:

– *Porque ele tem o cabelo comprido igual ao meu.*

A escolha de *O Pequeno Sereio*, foi estratégica, pois esta obra representa um avanço na literatura infantil brasileira ao apresentar personagens que desafiam expectativas tradicionais de gênero e aparência corporal. Essa identificação imediata do aluno com o personagem sereio evidencia o que Xavier Filha *et al.* (2022) chamam de pedagogias culturais nas educações das infâncias. O livro atuou como dispositivo pedagógico que permitiu à criança se reconhecer positivamente na representação, validando que existem meninos de todos os jeitos. As autoras destacam que as pedagogias culturais produzem e reproduzem representações que podem fomentar tanto controle, quanto possibilidades de resistência.

A atividade do jogo de vestir se mostrou muito proveitosa, pois a maioria dos alunos pintou o sereio de marrom e não de bege, talvez por ser a cor do personagem no livro, entretanto o fato de terem se atentado a isso e não simplesmente terem pintado o personagem como branco, já demonstra como a diversidade de referências estéticas pode contribuir para desnaturalizar o padrão heteronormativo e eurocêntrico, visando uma formação mais crítica e libertadora.

Além da identificação com o personagem, os alunos estavam debatendo sobre meninos poderem ou não usar brinco e uma aluna disse que “brincos eram coisa de menina.” Perguntamos a ela o porquê, mas ela não soube responder. Outro aluno disse que seu irmão usava brinco, então aproveitamos o momento para perguntar se o irmão dele era uma menina. Ele prontamente nos respondeu que não. Nisso, outra aluna também comentou que o irmão dela usava brincos, mas que a avó dela não gostava. Fizemos a mesma pergunta para ela, que riu e disse que não, que o seu irmão era um menino. Retornamos a conversa para a aluna que havia comentado ser coisa de menina e questionamos se ela percebia que tanto meninas quanto meninos podem usar brincos.

Em outro momento, escutamos um aluno perguntar para uma aluna se ela jogava jogos de meninos. Não interferimos no diálogo e também não conseguimos ouvir o que ela respondeu, entretanto quando ele veio até a nossa mesa para pedir auxílio com a tarefa, aproveitamos para perguntar o que seriam jogos de meninos. Ele respondeu: “Bola, pipa e brincar.” Daí perguntamos se as meninas não brincam dessas coisas também e ele disse que sim. Perguntamos para ele o porquê dessas brincadeiras serem coisas de meninos, se as meninas também brincam. Ele não soube responder, mas ficou reflexivo.

A dúvida provocada nesses momentos é intencional, seguindo o princípio de Xavier Filha *et al.* (2022) de que a educação para as sexualidades está se reportando também à construção do autocuidado das crianças e de que devemos propiciar momentos onde elas possam falar, dizer sobre suas dúvidas e curiosidade. A reflexão silenciosa do aluno indica que o questionamento atingiu seu objetivo. Não fizemos esses questionamentos para obter respostas e sim para eles refletirem sobre essas questões de gênero tão naturalizadas. A dúvida é o que interessa, que eles questionem o que escutam e o que eles mesmos reproduzem, de forma a construir um pensamento crítico estimulado e não passivo.

Antes disso teve um momento que precisou de intervenção. Um aluno falou “quem gritar é gay”, então, outro falou que quem falasse era gay e, na sequência, outro falou que quem fizesse a tarefa era gay. Comentamos com a professora o que eles estavam dizendo e ela não soube o que responder. Então perguntamos se eles sabiam o que era ser gay e nenhum deles soube responder, mas já associavam a algo ruim, algo ofensivo e pejorativo: algo que eles não gostariam de ser. Nesse momento, dialogamos com as crianças sobre a importância de conhecer os termos que utilizamos, para não agir com preconceito ou desrespeito com outra pessoa, independentemente de quem seja.

Essa situação nos lembrou sobre como a cultura heteronormativa interfere e nos constitui desde o nascimento. Isso faz a criança se odiar por ter qualquer semelhança com uma pessoa gay ao longo da vida, gerando um sentimento de culpa por ser algo classificado como errado pela sociedade. Essa vulnerabilidade emocional imposta às crianças quando rotuladas prematuramente ecoa o conceito de Butler (2011) sobre vidas precárias, como certos corpos são tornados menos capazes de existir plenamente quando não se enquadram nas normas estabelecidas. É preciso que nós, enquanto futuros docentes, aprendamos a trabalhar com essas questões para não prejudicar nossos alunos. Essas experiências guiaram nossa compreensão sobre o papel transformador da escola, conforme discutiremos a seguir.

Considerações Finais

A experiência formativa no Pibid, aqui relatada, propiciou aos bolsistas compreenderem como as concepções de gênero estão profundamente naturalizadas desde os primeiros anos escolares, e como intervenções pedagógicas com artefatos culturais podem abrir espaços de diálogo e questionamento.

Como futuros docentes, reconhecemos a urgência de uma formação inicial e continuada que fundamente práticas pautadas em princípios científicos, preceitos de direitos humanos e na escuta atenta do que dizem as crianças, a fim de perceber, para além dos conteúdos curriculares da escola, as oportunidades de formação integral que surgem no cotidiano das interações. Conforme defendem Xavier Filha *et al.* (2022, p. 148): "Urge, também, produzirmos conhecimentos para e, sobretudo, com as crianças."

O relato contribui para o campo da Educação ao evidenciar três aspectos fundamentais para a formação docente: primeiro, que a escola pode constituir-se como espaço de diálogo e problematização, não apenas de reprodução normativa; segundo, que o uso de artefatos culturais, como a literatura infantil, mostrou-se potente para ampliar repertórios identitários e promover uma educação mais inclusiva; e terceiro, que a presença dos bolsistas do Pibid na escola pode contribuir para provocar, também nos professores, reflexões sobre situações que poderiam deixar de ser problematizadas. Ainda que em formação inicial, a experiência traz elementos para pensar os pibidianos e estagiários como potenciais agentes de provocação, em um espaço marcado, conforme Tardif (2008), pela atuação solitária dos/as professores/as, que frequentemente lidam sozinhos com os desafios da interação com os/as alunos/a.

Reconhecemos, no entanto, os desafios enfrentados pelos próprios bolsistas, ao se inserirem neste espaço: micro agressões diárias, falta de preparo de outros profissionais da escola para lidar com questões de gênero e sexualidade, e a disseminação de discursos anti gênero que atingem os espaços educacionais. É pertinente, portanto, reiterar o compromisso com uma formação (inicial e continuada) que propicie aos (futuros e atuais) docentes condições de lidar com essas questões de forma ética, estética e política, promovendo práticas pedagógicas dialógicas e lúdicas que permitam às crianças construir suas identidades com liberdade, conforme sugerem Xavier Filha *et al.* (2022).

Esta experiência no âmbito do Pibid reforça que a discussão sobre gênero e sexualidade na educação constitui um direito garantido no âmbito das políticas educacionais brasileiras, estando

relacionada aos princípios de promoção da igualdade, do respeito às diferenças e da garantia dos direitos humanos no contexto escolar.

Por fim, reconhecendo que este relato traz uma experiência vivenciada em uma única escola municipal, com duas turmas de 1º ano, durante um período específico do programa, concluímos que, embora os resultados não devam ser generalizados, eles podem servir como ponto de partida para discussões mais amplas sobre gênero na educação infantil e ensino fundamental inicial.

Referências

ÁVILA, Simone Nunes. **FTM, transhomem, homem trans, trans, homem**: a emergência de transmasculinidades no Brasil contemporâneo. 2014. 243 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) – Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988. 292 p. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 01 jul. 2026.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 01 jul. 2026.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 01 jul. 2026.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Ação Direta de Inconstitucionalidade 5.668**. Relator: Ministro Edson Fachin. Brasília, DF, jul. 2024. Disponível em:
<https://portal.stf.jus.br/processos/detalhe.asp?incidente=5463774>. Acesso em: 01 jul. 2026.

BUTLER, Judith. **Corpos que importam**: os limites discursivos do “sexo”. São Paulo: N1 Edições, 2019.

BUTLER, Judith. Vida precária. **Contemporânea – Revista de Sociologia da UFSCAR**, São Carlos, v. 1, n. 1, p. 13-33, 2011. Disponível em:
<https://www.contemporanea.ufscar.br/index.php/contemporanea/article/view/18/3>. Acesso em: 01 jul. 2026.

MACHADO, Paula Sandrine. O sexo dos anjos: um olhar sobre a anatomia e a produção do sexo (como se fosse) natural. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 24, p. 249-281, 2005. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/cpa/a/kN4fYSQPNSWFxh9SbLGxtct/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 29 jun. 2026.

PRECIADO, Paul B. Quem defende a criança queer? **Revista Gení**, n. 16, p. 1-9, 2014. Disponível em: https://desarquivo.org/sites/default/files/preciado_paul_b_crianca_queer_0.pdf Acesso em: 01 jul. 2026.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Tradução de João Batista Kreuch. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

TOKITAKA, Janaina. **O Pequeno Sereio**. Ilustração de Flávia Borges. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2023.

XAVIER FILHA, Constantina; RIBEIRO, Cláudia Maria; TEIXEIRA, Samanta Felisberto. Sexualidades, gêneros e educações: problematizações em artigos apresentados no Seminário Corpo, Gênero e Sexualidade. In: Seminário Corpo, Gênero e Sexualidade, VIII, 2022, Rio Grande. **Anais [...]** Rio Grande: FURG, 2022. p. 143-158.