

RELAÇÕES DE GÊNERO E EDUCAÇÃO INFANTIL: Um diálogo sobre brincadeiras e interações

Lorraine Neves dos Santos¹

Carolina Faria Alvarenga²

Resumo: Este artigo aborda questões acerca da importância do gênero na Educação Infantil, entendido como conceito imprescindível para a construção social e das identidades no cotidiano educativo. Teve como objetivo compreender a importância das relações de gênero nas interações e brincadeiras na Educação Infantil, a partir do diálogo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana, documento de autoavaliação institucional participativa, baseado no documento nacional, e o referencial teórico da Sociologia e Pedagogia da Infância. Ao tecer um estudo sobre as interações e brincadeiras como eixo das práticas pedagógicas na Educação Infantil, estabeleço um diálogo sobre as relações de gênero, concebido como campo analítico sobre os direitos fundamentais das crianças. Assim, reflito sobre a importância da intencionalidade da professora na Educação Infantil, da escuta ativa e do acolhimento das diferenças no cotidiano com as crianças ao entrelaçar caminhos que possam promover a igualdade de gênero.

Palavras-chave: Brincadeiras. DCNEI. Educação Infantil. Gênero. Interações.

1 Introdução

O reconhecimento da infância no Brasil é muito recente, assim como a trajetória da Educação Infantil (EI). Ao analisarmos a etimologia do termo infância, constata-se que por muito tempo, a criança foi compreendida como um sujeito irracional ou até mesmo incapaz e posteriormente vista como miniatura do adulto. Assim, essas não tinham um espaço destinado a elas nem tampouco políticas que preocupassem e assegurassem seus direitos (ARIÈS, 1981). É somente a partir do século XX, que as crianças passam a ser reconhecidas como sujeitos de direitos, tendo-as suas necessidades atendidas de acordo com a Constituição Federal (CF) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

Isso posto, verifica-se que a partir do momento que a concepção de infância e o que é ser criança passam a ser pontuados ocorrem algumas transformações. Desse modo, verificamos um novo ordenamento jurídico em que meninas e meninos são vistos a partir de uma perspectiva do cuidado nos quais instauram-se medidas de proteção à infância, como de saúde e educação, conforme disserta a Constituição Federal, de acordo com a nova redação dada ao artigo 227, de 1988.

¹ Discente do curso de Pedagogia na Universidade Federal de Lavras - UFLA, Bolsista de extensão no Programa Institucional Residência Pedagógica. Email: lorraine.santos@estudante.ufla.br

² Pedagoga, mestra e doutora em Educação. Professora do Departamento de Educação da Universidade Federal de Lavras. Email: carol_alvarenga@ufla.br

Paulatinamente, vão surgindo políticas que passam a legislar em favor dos direitos das crianças, fortalecendo o campo da infância e da educação. Nos anos 1990, em complementação ao artigo 227 da Constituição Federal que versava sobre os direitos indispensáveis da criança e do adolescente, é homologada a Lei 8.069/90, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) reafirmando os direitos fundamentais, para que crianças e adolescentes disponham de um desenvolvimento integral (BRASIL, 1990).

A Educação Infantil é regulamentada após 1988, e, em 1996, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), coloca-se como prioridade a oferta de uma educação pública e de qualidade para todas as crianças. Embora o surgimento das políticas públicas na Educação Infantil tenha sido um marco, esse foi um processo que se deu em percurso tardio e lento, o qual aos poucos vai sendo fortalecido, como resultado de lutas e transformações suscitadas, em razão da preocupação com a criança (GUIMARÃES, 2017).

Nesse contexto, a criança é entendida como sujeito histórico e de direitos e a Educação Infantil uma etapa fundamental na infância que objetiva o desenvolvimento físico, afetivo e intelectual, cujos eixos são as relações e brincadeiras entre crianças e crianças e com o adulto. A proposta pedagógica deve atender os princípios éticos, estéticos e políticos, cumprindo a função sociopolítica e pedagógica, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2009).

Simultâneo a isso, constata-se que a Educação Infantil e a execução de novas leis que regulamentam e asseguram os direitos das crianças está diretamente ligada à preocupação com bem-estar e pleno desenvolvimento desses sujeitos em predicado ao novo conceito de infância. O acesso à Educação Infantil constitui-se como um dos pilares em que a proposta curricular de qualidade designa concepções sobre a infância ligadas aos ideais não mais só do acolhimento, mas também do educar que se dão por intermédio da interação, brincadeira e do convívio com o adulto e outras crianças que, nesses espaços, estabelecem suas próprias formas de ver, ser e estar no mundo, como aponta as DCNEI.

Nessa perspectiva, o espaço das creches e pré-escolas deve ser um ambiente onde se faz presente a articulação do cuidar e educar, em que as brincadeiras e as interações coexistem. Todas as crianças têm o direito de brincar, sendo esse um dos eixos norteadores para a realização das práticas pedagógicas, de acordo com as DCNEI. É por meio das brincadeiras e das interações que as crianças vivenciam experiências da diversidade cultural, conhecem outras crianças, expandem seus padrões de referência, como também se relacionam com outras manifestações artísticas (BRASIL, 2009).

Desse modo, considera-se que por meio das brincadeiras e interações, conceitos e normas sociais como o que é ser menina e menino são ressignificados. As crianças ao

transcender estes aspectos, constroem suas próprias regras e convicções, e contestam algumas vertentes da dualidade do que seria considerado papéis feminino e masculino, manifestações que ocorrem na espontaneidade das culturas infantis (FINCO, 2010).

Ao levar em conta a criança em sua totalidade e as brincadeiras como imprescindíveis para infância e seu desenvolvimento, gênero, entendido como categoria de análise, é um elemento constituinte do ser humano e das suas identidades, inclusive ao ponderar os espaços que permeiam as relações sociais (SCOTT, 1995).

Ao adentrar no cotidiano da Educação Infantil as crianças trazem consigo aspectos culturais, retratados em ambientes que ultrapassam o chão da escola. Ainda assim, diante das brincadeiras na escola, elas são capazes de superar estruturas do universo adulto e conseguem trazer o lugar da infância nas relações de gênero (ROSEMBERG, 2001).

A escola é, antes de tudo, um espaço das diferenças, em especial a Educação Infantil. Toda criança tem o direito de brincar e vivenciar a infância de todas as formas, independente do sexo. É nas interações e brincadeiras que se manifestam as relações de gênero, no cotidiano da Educação Infantil, sobre variadas formas do que é ser menina e menino.

Ao perceberem diferentes formas de constituírem-se menina e menino mediante brincadeiras e interações que são ressignificadas novas ideias e valores vindos da realidade adulta. As interações entre os pares manifestam como as crianças se relacionam com as diferenças, entre crianças do sexo oposto e do mesmo sexo, como reagem entre si diante de concepções e ideias diferentes das suas ou com pares do mesmo grupo, muita das vezes trazidas de casa, carregadas de preconceitos (FINCO, 2010).

Esta pesquisa tem como objetivo compreender a importância das relações de gênero nas interações e brincadeiras na Educação Infantil, a partir do diálogo com as DCNEI, os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana, (SÃO PAULO, 2016) e o referencial teórico da Pedagogia da Infância. Emerge acordante ao meu anseio por uma sociedade mais igualitária, que possa romper com os estereótipos que reafirmam a nova ordem sobre a dicotomia de gênero em todos os espaços, com ênfase na primeira etapa da Educação Básica.

A partir de um levantamento bibliográfico, fundamentou-se nos seguintes descritores: brincadeiras, criança, cultura, DCNEI, Educação Infantil, escola, sexismo, gênero, interações, estereótipos, relações de poder e socialização. Dialoguei com as concepções das seguintes teóricas e teóricos: Ana Lúcia G. Faria (2011); Beatriz Ferreira (2009); Carolina Alvarenga (2020); Déborah Sayão (2002); Daniela Finco (2010; 2011); Fúlvia Rosemberg (2001); Guacira Louro (1997); Joan Scott (1995); Maria Guimarães (2017); Nanci Luz (2009); Paulo Fochi (2020); Philippe Ariès; (1981); Lev Vygotsky (2010); Rogério Junqueira (2018); e

Tizuko Kishimoto (2002; 2010). Para tanto, primeiramente apresento, no contexto da Educação Infantil, reflexões sobre as interações e brincadeiras, posteriormente evidencio gênero enquanto elemento constituinte para elucidar e definir as construções sociais, artigo gênero, interações e brincadeiras com os amparos legais e, por fim, teço as considerações finais.

2 Educação Infantil: reflexões sobre as interações a as brincadeiras

Ao discorrer sobre as DCNEI, o estudioso Paulo Fochi (2020)³tece uma linha de discussão consistente acerca dos princípios orientadores das políticas públicas sobre as práticas pedagógicas na Educação Infantil. Verifica-se que diante da organização da EI, ela deve ser considerada um espaço de bem estar, em que as crianças encontram seus pares, interagem e dialogam, vivenciando a infância em sua inteireza.

Seguindo as ideias de Fochi (2020), ao observar a concepção de currículo das DCNEI, reitera-se a criança como um sujeito de direito, em que a escola tem a incumbência de ser um espaço acolhedor, permitindo a ela o livre brincar, a interação, o convívio com outras meninas e meninos, com o pleno direito de aprender, como pessoas que não sejam somente a extensão do grupo familiar, participando da cultura ao seu entorno e também sendo produtora de cultura.

Notoriamente, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil deixam explícito que o currículo deverá envolver cuidados educativos que garantam o desenvolvimento integral e social, tendo as brincadeiras e as interações como eixo das práticas pedagógicas e os saberes se dão pelo desenvolvimento e experiências das crianças. Mais importante do que decodificar conteúdos e trabalhar conhecimentos sistematizados, é desenvolver um trabalho pedagógico que atenda as particularidades das crianças, desabonando a ideia de que a EI é um pré-requisito para o Ensino Fundamental.

Essas concepções, que refletem a inteireza da infância nas creches e pré-escolas, de acordo com a DCNEI e na perspectiva de Fochi (2020), devem ser contempladas, considerando os princípios éticos, estéticos e políticos como base orientadora para a realização do trabalho da professora e do professor.

Considerando essas especificações, estes princípios implicam diretamente nas brincadeiras e interações, o que leva ao direito das aprendizagens, de modo lúdico e acolhedor. Nesse sentido, as práticas pedagógicas, ainda conforme o documento, apontam uma visão categórica sobre esses pontos, ao dissertarem sobre as vivências que a escola deve

³ Aula aberta sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Nbap-57p2GA>>. Acesso em: 20 fev, 2022.

proporcionar no cotidiano, conforme a Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009, que fixa as DCNEI, traz o seguinte texto:

Artigo 4º As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

Artigo 7º Na observância destas Diretrizes, a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve garantir que elas cumpram plenamente sua função sociopolítica e pedagógica: I - oferecendo condições e recursos para que as crianças usufruam seus direitos civis, humanos e sociais; II - assumindo a responsabilidade de compartilhar e complementar a educação e cuidado das crianças com as famílias; III - possibilitando tanto a convivência entre crianças e entre adultos e crianças quanto a ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas; IV - promovendo a igualdade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância; V - construindo novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa [...] (BRASIL, 2009, p. 1-2).

Ao relacionar as brincadeiras e interações com o currículo é preciso compreender que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)⁴ integra os direitos de aprendizagem e de experiência. Contudo, no contexto da política educacional em que a BNCC se encontra, há uma concepção preparatória para o Ensino Fundamental (EF) que favorece o apostilamento sobre o qual desvia-se da centralidade da EI.

Divergente das outras etapas como Ensino Fundamental e Ensino Médio, as particularidades das creches e pré-escola requerem o cuidar, brincar e educar, como eixo, em que a alfabetização não deve ser um objetivo. A criança com suas vivências e saberes é o centro das práticas e aprendizagens pedagógicas. Sendo assim, ao trazê-la para condição de “aluno”, elas perdem o espaço enquanto sujeito em potência, tal como sua autonomia, dando lugar ao modelo de ensino escolarizante, sendo impróprio à Educação Infantil.

A obra *Sociologia da Infância no Brasil* (2011) nos convida a colocar a criança e a infância como uma categoria de análise, por meio da qual as crianças como pequenos sujeitos em potência, são vistos enquanto produtores de cultura, que a partir do convívio e das interações apresentam protagonismo e brechas para desconstruir aquilo que já está posto no universo adulto. Esses apontamentos refletem as condições que fogem a padrões

⁴ Base Nacional Comum Curricular. Disponível em: < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> >. Acesso em: 02 mai, 2022.

escolarizantes e desaprovam tal condição, que colocam a criança numa postura de ensino que denota aprendizagens que possam refletir na EI como seguimento para o Ensino Fundamental (EF).

A Sociologia da Infância considera a criança um ator social, na medida que a partir das brincadeiras e interações nas suas culturas infantis trazem questões relevantes das suas vivências, considerando então o processo de socialização e corporalidade das crianças e subtraindo a perspectiva adultocêntrica. A criança ganha papel de destaque e a brincadeira representa uma das principais linguagens, em que ela expressa seus desejos, vontades, traduzem suas ideias e os anseios de seus corpos (FINCO, 2010).

Assim, refletir sobre as interações entre as crianças é pensar um movimento dialético na constituição do ser humano; o pensar, o agir e o relacionar-se, dentro das diferentes culturas. Lev Vygotsky (2010) cita a interação como um dos pilares para o desenvolvimento dos sujeitos. Nessa concepção, imaginar a evolução e o crescimento sem o processo de socialização e o contato com nossos semelhantes é desconsiderar nossa existência. Ao considerar as brincadeiras como parte central do desenvolvimento é necessário pensar de que modo elas podem ser desenvolvidas na EI.

De acordo com Tizuko Kishimoto (2010), a brincadeira é elementar para o processo formativo da criança, por isso deve ser compreendida como principal atividade da infância. Durante o brincar e o interagir as crianças expressam suas vontades, reformulam suas hipóteses, apresentam sua perspectiva de mundo para seus pares e aprendem com o meio de forma espontânea, pela livre ação do brincar.

Partindo dessa premissa, é pertinente considerar a educação vinculada de forma intrínseca à brincadeira e interações, visto que são a partir desses dois fatores que a criança ganha condição para o desenvolvimento das habilidades, linguagens e constituição como sujeito social (KISHIMOTO, 2010). Neste mesmo ponto de vista a autora reforça que:

Para a criança, o brincar é a atividade principal do dia-a-dia. É importante porque dá a ela o poder de tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si, aos outros e o mundo, de repetir ações prazerosas, de partilhar, expressar sua individualidade e identidade por meio de diferentes linguagens, de usar o corpo, os sentidos, os movimentos, de solucionar problemas e criar. Ao brincar, a criança experimenta o poder de explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura, para compreendê-lo e expressá-lo por meio de variadas linguagens. Mas é no plano da imaginação que o brincar se destaca pela mobilização dos significados. Enfim, sua importância se relaciona com a cultura da infância, que coloca a brincadeira como ferramenta para a criança se expressar, aprender e se desenvolver (KISHIMOTO, 2010, p. 1).

Kishimoto (2010) esclarece que o adulto precisa considerar as crianças e suas individualidades para que as ações pedagógicas possam propiciar experiências significativas,

trazendo possibilidades para que aprendam e ensinem nas interações. Ainda salienta que é nesse movimento de construção e aprendizagem do brincar que a cultura lúdica é mantida.

Partindo dessa ótica, as vivências e as interações influenciam a vida e a forma da criança ver, pensar e enxergar o mundo. O estudo de Vygotsky (2010) considera o sujeito como um ser histórico e social. Em sua concepção, o desenvolvimento do ser humano se estabelece nas relações entre o eu, o outro e o mundo, gerando assim novas experiências e formas de saber. Para o autor, a aprendizagem é considerada experiência social, mediada pela linguagem e ação. Diante dessas colocações, é factível afirmar que, na Educação Infantil, as crianças aprendem e se desenvolvem a partir do que elas veem, experimentam e internalizam nos processos de relações interpessoais.

Assim, destaca-se a importância das convivências em grupo, para que a criança tenha contato com as diferentes culturas presentes no ambiente, dado que as relações com o outro são determinantes na constituição de meninas e meninos, por isso, a necessidade de as crianças terem o contato com as diferenças, dar e receber afeto. No cotidiano da Educação Infantil, elas colhem e partilham experiências e impressões, trazendo aspectos que corroboram para a identidade coletiva e individual, particularidades essas, constituídas por valores e crenças procedentes das interações no dia a dia (BRASIL, 2009).

O desenvolvimento está intimamente ligado ao contato, às intervenções e interferências que recebemos e realizamos nas relações sociais. Em sua teoria, Vygotsky (2010) cita a importância das interações e do contato para o desenvolvimento humano. Portanto, ao compreendermos as ideias que o autor traz acima, constata-se que a criança se desenvolve a partir das interações entre ela com o outro e o mundo, na medida que uma criança se torna mediadora da outra. Desse modo, observa-se que, de acordo com Vygotsky (2010), a primeira infância é a fase mais importante para o desenvolvimento humano, pois nessa fase que a criança passa a aprender a aprender, por meio da interação com os pares, na linguagem e ao participar da sociedade na qual se encontra inserida, ou seja, o desenvolvimento ocorre de fora para dentro, essencialmente pode-se asseverar que todo processo educativo na EI é uma ação humanizadora.

Nesse prisma, a Sociologia da Infância também deixa evidente a importância da autonomia da criança; seu valor cultural e social na cultura infantil em que meninas e meninos são capazes de negociar e fazer suas próprias escolhas atravessando as regras sociais a partir das relações que se dão entre elas as crianças elaboram vivências, valores e regras, por meio das linguagens e brincadeiras, por vezes fazendo aquilo que os adultos não esperam de uma criança, mais precisamente o que não é esperável de um menino ou menina. (FARIA; FINCO, 2011).

3. Gênero: um elemento constituinte para elucidar e definir as construções sociais

De acordo com Joan Scott (1995), o termo gênero constitui-se como elemento para elucidar construções sociais acerca dos papéis de homens e mulheres, em que nada se assemelha e traduz a condições biologizantes; em suma, problematiza a ordem social relacionada ao sexo e aos padrões sociais.

O ser humano é um ser inacabado em constante processo de construção, e as crianças não diferem dessa lógica. Para a autora, a interação com a cultura e a linguagem representam a ordem simbólica. Pensando assim Scott apresenta a urgência em buscar meios que possam anular a hierarquia na perspectiva binária ao considerar situações e discursos que corroboram para acentuar a dualidade:

(...) Esses conceitos estão expressos nas doutrinas religiosas, educativas, científicas, políticas ou jurídicas e tomam a forma típica de uma oposição binária fixa, que afirma de maneira categórica e inequívoca o significado do homem e da mulher, do masculino e do feminino. De fato, essas afirmações normativas dependem da rejeição ou da repressão de possibilidades alternativas e, algumas vezes, elas são abertamente contestadas (“quando e em quais circunstâncias” é a questão que deveria preocupar os/as historiadores/as) (SCOTT, 1995, p. 86-87).

Historicamente, constituímos uma sociedade edificada pela dicotomia de gênero, homem/mulher, em que o dualismo mente e corpo está presente nos diversos contextos, condicionando o sujeito e seu comportamento à sua condição biológica. Para além disso, é importante atentar-se ao que “se construiu sobre a história dos sexos”, sobre nossos corpos e principalmente como transcorreu a apropriação de que existe uma única forma de “ser homem e ser mulher”, numa perspectiva de hierarquia entre os sexos, que também é instituída mediante a sobreposição de grupos dominantes e dominados (LOURO, 1997, p. 21).

Nos últimos anos, verificou-se um aumento exponencial acerca de pesquisas que apontam a importância de inserir as questões de gênero e sexualidade nas escolas, o que implica uma conquista, visto que no Brasil existem muitos movimentos ultraconservadores que não medem esforços para inviabilizar essas discussões no âmbito da educação. Nos espaços escolares, os sujeitos que ali convivem afetam e são afetados sobre o que os cercam; sendo um lugar de sociabilidade, formação e trocas de saberes, portanto, por que não discutir tais questões nesses espaços? Ora, pesquisar e debater como se dão as relações sociais de gênero é imprescindível, sendo esse um poderoso mecanismo no avanço do combate das desigualdades.

A Constituição de 1988, no artigo 205, define que “a educação, direito de todos e dever do estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Nessa direção, fica evidente a responsabilidade que a família e a escola devem assumir em relação às crianças, para que além de habilidades profissionais, possam ter o desenvolvimento integral assegurados, o que reverbera uma perspectiva humana e social, o que reflete também na valorização e respeito às diferenças.

Levantar temáticas de discussão referente a gênero é indispensável a todos os espaços, principalmente no âmbito escolar. Ao discutir gênero estamos desnaturalizando aspectos sociais referentes ao androcentrismo, que histórica e culturalmente, condiciona o ser humano às suas características físicas e biológicas, limitando principalmente as potencialidades de nós mulheres, meninas e a todas e todos que fogem dos padrões estabelecidos pela ordem dominante. É na Educação Infantil que as estruturas sociais passam a ser formalizadas, por meio das brincadeiras e convívio com o outro, as semelhanças e diferenças ganham poder sobre as representações sociais, sendo um terreno fértil para valorização da igualdade de gênero.

Beatriz Ferreira e Nanci Luz (2009) apontam que, ao tratar sobre questões de desigualdades, estamos desnaturalizando a violência de gênero e, conseqüentemente, operando em políticas de reconhecimento e compreensão acerca da expressão das identidades, o combate à violência e politização sobre o tema. Atrelado a isso, dessa maneira, na medida em que se vai avançando nas etapas da Educação Básica, discutir tais questões opera-se direta e indiretamente com a conscientização sobre gravidez na adolescência, redução do número de evasão escolar, o respeito às diferenças, combatendo a LGBTfobia e a violência contra meninas e mulheres.

Com efeito, Rogério Junqueira (2018) ressalta que o aumento de pesquisas dedicadas à igualdade de gênero, bem como movimentos e ações de escolas que buscam superar discriminações e violência, assim como a manutenção dos “direitos fundamentais”, tem crescido. Na contramão, tem-se a narrativa da *ideologia de gênero*⁵ a qual tem ganhado cada vez mais força, a partir de grupos constituídos em sua essência por conservadores religiosos, alicerçados em vertentes que revelam essencialmente aspectos tradicionais.

Ainda, de acordo com o autor, por meio de discursos e “princípios religiosos”, têm-se elaborado uma falácia sobre o tema, sem medir esforços para retalhar e inviabilizar condições de acesso às informações sobre saúde sexual, supressão acerca da violência de gênero e

⁵ Ideologia de gênero: o que é e qual a polêmica por trás dela?. Disponível em: <<https://www.politize.com.br/ideologia-de-genero-questao-de-genero>>. Acesso em: 15 jul, 2021.

anulação de qualquer projeto de educação, que busque contribuir com a igualdade de gênero nas escolas (JUNQUEIRA, 2018).

Nesse processo, os estudos de Junqueira (2018) apontam que ao reduzir gênero, a partir do termo “ideologia de gênero” a uma perspectiva de doutrinação, enviesado em preceitos do tradicionalismo, a violência, a discriminação e o não acesso à saúde sexual são reforçados, fazendo com que muitas ações não sejam combatidas ou reparadas como de fato deveriam ser. Assim a hostilidade em aceitar projetos de leis que assegurem os direitos essenciais referentes ao tema acaba por ser justificada como movimento em prol da vida e da representação de preceitos tradicionais e se baseia em organizações religiosas, que dispõem de sua influência e autoridade no mundo, para naturalizar e dar força a um discurso e movimento que reafirmam as estratificações sociais.

Nesse seguimento, Junqueira define essas ideias com o que ele chama de “ofensiva anti gênero”:

Notadamente, nessas ofensivas engajam-se setores e grupos interessados em promover uma agenda política moralmente regressiva, especialmente (mas não apenas) orientada a conter ou anular avanços e transformações em relação a gênero, sexo e sexualidade, além de reafirmar disposições tradicionalistas, pontos doutrinários dogmáticos e princípios religiosos “não negociáveis” (JUNQUEIRA, 2018, p. 451).

Ainda nessa direção, o autor faz as seguintes ponderações:

(...) por meio de estratégias político-discursivas voltadas a arregimentar a sociedade em uma batalha em defesa da “família tradicional”. Essa cruzada implica intensa mobilização política e discursiva em favor da reafirmação das hierarquias sexuais, de uma assim dita “primazia dos pais na formação moral e sexual dos filhos”, da retirada da educação para a sexualidade nas escolas, da restrição ao acesso de adolescentes a informações sobre saúde sexual, do rechaço a arranjos familiares não heteronormativos, da repatologização das homossexualidades e transgeneridades, entre outros posicionamentos que representam cercamentos a direitos e garantias fundamentais (JUNQUEIRA, 2018, p. 451).

Diante do exposto, vê-se a importância em desmistificar inverdades. Grupos conservadores se beneficiam da falta de conhecimento, preconceito e do fanatismo religioso de uma parcela da sociedade para alimentar o assunto e dissociar o compromisso ético e social que a escola tem com a formação humana.

Contextualizando toda problemática acerca do gênero, não obstante o Supremo Tribunal Federal (STF), em 2021, decidiu por unanimidade que é dever do Estado abordar

gênero e sexualidade nas escolas, apontando como institucional a legislação de 2015⁶, em Ipatinga, Minas Gerais, que previa a não abordagem e discussões sobre gênero e sexualidade nas escolas municipais, derrubando assim, outros projetos de leis similares, como a Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) 526, na qual versava o tema antigênero em Foz do Iguaçu, Paraná, o que alimentou ainda mais a ofensiva.

A neutralidade acerca do assunto consome um posicionamento de censura, acarretando efeitos que podem comprometer a educação de qualidade. Sob esse prisma, Gilmar Ferreira Mendes, magistrado, jurista, professor e ministro do Supremo Tribunal Federal, em consonância com esses ideais, no que refere à legislação de Ipatinga, reitera a indispensabilidade em abordar gênero e sexualidade nas escolas, como também enfatiza o compromisso ético, político e social que a escola assume com meninas e meninos ao conversar e debater sobre o tema.

No julgamento, traz as seguintes falas, reconhecendo mais uma vez, a inconstitucionalidade em proibir a abordagem de gênero nas escolas: "O dever estatal de promoção de políticas de igualdade e não discriminação impõe a adoção de um amplo conjunto de medidas, inclusive educativas, orientativas e preventivas, como a discussão e conscientização sobre as diferentes concepções de gênero e sexualidade". Ainda nessa direção, o relator, em justificativa ao voto, expõe: "A ausência de debate sobre questões envolvendo sexo e gênero não equivale à suposta neutralidade sobre o assunto. Na verdade, reflete uma posição política e ideológica bem delimitada, que opta por reforçar os preconceitos e a discriminação existentes na sociedade"⁷.

Em conformidade com Arelaro (2017 apud ALVARENGA, 2020, p. 100), (...) "foi a retirada dos conceitos de gênero e orientação sexual, resultado da pressão dos grupos conservadores". De acordo com Vianna e Unbehaum (2004; 2016 citado por ALVARENGA, 2020, p. 67):

Na versão aprovada do PNE, as questões de gênero também foram suprimidas em relação à versão elaborada pela sociedade civil: aparecem de maneira desvelada e dispersa no documento. Estão ausentes nos objetivos gerais, mas há menções importantes em tópicos relativos ao Ensino Fundamental, ao Ensino Superior e, mais especificamente, à formação docente. A discussão é negada à Educação Infantil, fase em que os estereótipos e preconceitos de gênero tendem a se instituir (ALVARENGA, 2020, p. 67).

⁶ STF reforça a constitucionalidade em abordar gênero na escola. Disponível em: <<https://educacaointegral.org.br/reportagens/stf-reforca-constitucionalidade-de-abordar-questoes-de-genero-nas-escolas/>>. Acesso em: 20 out, 2021.

⁷ Em nova decisão, STF afirma que é dever do Estado abordar gênero e sexualidade nas escolas. Disponível em: <<https://acaoeducativa.org.br/em-nova-decisao-stf-afirma-que-e-dever-do-estado-abordar-genero-e-sexualidade-na-escola/>>. Acesso em: 14 out, 2021.

Ainda sobre esse viés, com as alterações referentes à BNCC, de 2017, houve outros retrocessos no documento, ao minimizar aspectos em relação aos direitos sociais, reforçando a neutralidade acerca das políticas públicas. Tudo o que se refere a gênero e orientação sexual foi retirado na última versão da BNCC.

3.1 Gênero, interações e brincadeiras

Analisando o contexto histórico e na contemporaneidade, percebem-se os avanços e os desafios que ainda nos cercam no que se refere ao desenvolvimento da criança na Educação Infantil. No âmbito escolar, em específico nas instituições de Educação Infantil, as relações sociais de gênero revelam-se de diversas formas, muitas vezes passando por despercebido nas filas para o lanche e ida ao banheiro, no acolhimento e cuidados cotidianos, assim como nas divisões de tarefas e grupos tal qual no que é permitido para o menino e não é permitido para a menina, na expressão dos sentimentos, atividades e brincadeiras, regularmente de modo que as normas de gênero e sexualidade sobreponham aos desejos de seus corpos e suas necessidades.

É brincando que a criança experimenta, vivencia, aprende e se constitui em sociedade. Nesse viés, o brincar envolve a interação da criança com tudo aquilo que está ao seu entorno. Dessa forma, o lúdico atribui significado a realidade às experiências dos sujeitos.

Na Educação Infantil, a brincadeira em grupos promove o desenvolvimento da criança. Por intermédio do brincar ela também experimenta o mundo, aprende regras e princípios da sociedade, o livre brincar é o momento que meninas e meninos desenvolvem e constituem autoconhecimento, por meio dos seus desejos e lógicas (FARIA; FINCO, 2011).

Para a criança, corpo e mente estão juntos e assim exploram, descobrem, recriam, criam, vivenciam e subvertem aos jogos de papéis, conforme descrito por Finco (2010). A menina brinca com o carrinho, o menino com boneca e, desse modo, desconstruem a lógica da dicotomia de gênero, e os papéis designados a suas condições biológicas, encontrando diversas formas de ser e estar no mundo.

Nessa esfera, a Educação Infantil é um universo privilegiado, em que o brincar deve ser considerado uma livre ação, para que os sujeitos possam explorar a ludicidade de todas as formas, por meio dos gestos, movimentos, sentimentos, emoções e interações em que as crianças trazem e produzem cultura.

Para algumas meninas e meninos é a brecha que encontram para questionar a construção social. Todavia, para outros é o ambiente de reforçar os papéis de gênero, e a partir de questões como essas na cultura infantil, que são colocados um universo de

possibilidades sobre o elemento ser ou não ser, certo ou errado, e assim as crianças vão se constituindo nas suas identidades. O adulto exerce um papel determinante com as crianças, mesmo que indiretamente. As palavras, ações, o que é dito e não dito por ele produzem efeitos sobre os corpos de meninas e meninos nas relações que se dão (FINCO, 2010).

Portanto, atentar-se à intencionalidade da prática educativa na Educação Infantil e aos artifícios sociais, utilizados para lapidar as identidades das crianças, a partir das interações é fundamental. O processo de construção começa por miudezas, quase que imperceptíveis, de forma trivial, o adulto molda as identidades das crianças ao reduzir seus pequenos corpos e desejos aos marcadores sociais. Essas simbologias apresentam-se de diversas formas, sendo alguma delas, culturais e de linguagem, a última, como um poderoso mecanismo, ao considerar que ela marca e pressupõe o espaço dos sujeitos, por meio das palavras que lhe são atribuídas, em consequência dos comportamentos e atitudes considerados inaceitáveis que as crianças apresentam (LOURO, 1997).

A escola delimita espaços. Servindo-se de símbolos e códigos, ela afirma o que cada um pode (ou não pode) fazer, ela separa e institui. Informa o "lugar" dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas. Através de seus quadros, crucifixos, santas ou esculturas, aponta aqueles/as que deverão ser modelos e permite, também, que os sujeitos se reconheçam (ou não) nesses modelos. O prédio escolar informa a todos/as sua razão de existir. Suas marcas, seus símbolos e arranjos arquitetônicos "fazem sentido", instituem múltiplos sentidos, constituem distintos sujeitos (LOURO, 1997, p. 60).

Ao trazer a importância das interações no cotidiano da Educação Infantil sob a perspectiva das relações de gênero, é importante perceber como elas acontecem no espaço onde se constroem vínculos e como são produzidos os resultados. Destarte aspectos afetivos são tão relevantes quanto os cognitivos. Desse modo, na Educação Infantil, ouvir, acolher e respeitar, sentimentos, valores, culturas e o lúdico é imprescindível para o desenvolvimento e autonomia dos sujeitos.

Certamente, algumas meninas e meninos querem compartilhar do mesmo espaço e brincadeiras, mas, porque será que às vezes não o fazem? Decerto, porque são incentivados e incentivadas a não fazer, e quando fazem são, de certo modo, punidos. A escola cria uma fronteira entre meninas e meninos e os fazem se ver e relacionar de certa forma, como rivais ou subordinados entre eles (LOURO, 1997). Esse processo se constrói por meio das linguagens, afirmações e gestos do adulto: *"Jogar bola é coisa de menino"*, *"menino não brinca de boneca, isso é coisa de mulherzinha"*.

“De fato as crianças não reproduzem mecanicamente o mundo adulto, mas a forte tendência de buscar nele o parâmetro para a expressão dos seus desejos” (SAYÃO, 2002, p. 12). Para Deborah Sayão (2002), ainda que meninas e meninos em sua maioria tenham

preferência em brincar com crianças do mesmo sexo, durante o livre brincar, quando não orientadas e dirigidas por adultos, longe da presença da educadora e do educador, permite-se a interação entre menina/menino e vice-versa.

Ao propor o livre brincar, em outros ambientes externos à sala, como pátios, áreas de lazer, quintais e brinquedotecas algumas meninas e meninos encontram frestas para se conhecer e vivenciar a infância e as brincadeiras da forma que desejam, o que gera contentamento entre elas.

Durante todo o tempo em que estivemos acompanhando-os, essas eram ocasiões bastante ricas de descoberta e experimentação dos corpos. Geralmente realizadas em amplos espaços, essas atividades pareciam ter um retorno imediato em termos de satisfação pelas crianças ao brincar (SAYÃO, 2002, p. 8).

Evidencia-se que a presença do adulto e determinadas práticas cotidianas na EI alimentam pensamentos construídos socialmente, fazendo com que muitas crianças não se sintam à vontade para explorar as brincadeiras e interações. Outrossim, algumas práticas pedagógicas e condutas que parecem ser simples reafirmam a desigualdade de gênero. O simbolismo nas filas, cores e outros espaços, são constantes. A Educação Infantil precisa ser um espaço que promova a igualdade entre meninas e meninos, e não um recinto para manutenção de uma educação sexista.

Assim, faz-se necessário evidenciar a relevância de uma prática pedagógica que desenvolva e respeite as potencialidades das crianças. Carolina Alvarenga (2020), ao discutir sobre o processo de construção dos “Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana” (SÃO PAULO, 2016), traz a questão do gênero na Educação Infantil como aspecto de qualidade social, no fazer pedagógico, por meio da autoavaliação. Os marcadores sociais de raça e gênero são integradores na constituição dos Indicadores Paulistanos, em que os estudos de Alvarenga (2020) consideram o desenvolvimento das crianças intrinsecamente ligado às vivências e singularidades de cada sujeito, numa perspectiva sociocultural da Pedagogia e Sociologia da Infância.

Ao pensar na construção de um caminho cujo princípio é a igualdade social e de gênero, a formação para a cidadania nos faz repensar a prática pedagógica e como se estabelecem as relações nos espaços das creches e pré-escolas. Baseado no documento nacional, os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana foram pensados e desenvolvidos a partir de um olhar sobre o fazer pedagógico que busca a compreensão e a consciência para troca de saberes, na busca da otimização das práticas de acolhimento, escuta ativa e avaliação, sobre os direitos de bebês e crianças, promovendo assim uma cultura de autoavaliação institucional participativa, com a contribuição de todas e todos que englobam a

comunidade escolar e as práticas educativas, incluindo bebês e crianças (SÃO PAULO, 2016).

O documento aponta que, para construção desse caminho, é preciso analisar as relações, ações e planejamentos que se estabelecem no cotidiano educativo. Tais situações podem ser refinadas ao refletir e ponderar aspectos sobre o processo educativo por via de nove dimensões da qualidade, que elucidam situações vivenciadas nesses espaços e apontam para ressignificação das relações, do cuidado, aprendizagem, criticidade e escuta atenta, atuando como orientador e balizador.

Desse modo, o processo de autoavaliação por meio dos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana é composto por duas etapas: realização da autoavaliação e construção de um plano de ação. Verifica-se que as dimensões se integram e trazem questões que precisam ser reavaliadas ao pensar os direitos fundamentais da criança. Trazem conhecimentos específicos e amplos das instituições, apresentando as seguintes dimensões; Dimensão 1: planejamento e gestão educacional; Dimensão 2: participação, escuta e autoria de bebês e crianças; Dimensão 3: multiplicidade de experiências e linguagens em contextos lúdicos para as infâncias; Dimensão 4: as interações; Dimensão 5: relações étnico-raciais e de gênero; Dimensão 6: Ambientes educativos: tempos, espaços e materiais; Dimensão 7: Promoção da saúde e bem-estar: experiências de ser cuidado, cuidar de si, do outro e do mundo; Dimensão 8: Formação e condições de trabalho das educadoras e dos educadores; Dimensão 9: Rede de Proteção Sociocultural: Unidade Educacional, família, comunidade e cidade (SÃO PAULO, 2016).

Vê-se que há uma integração entre as dimensões, visto que os aspectos sinalizam a valorização das culturas infantis e das brincadeiras, reafirmando a todo momento a busca por relações significativas. Os Indicadores Paulistanos apresentam a quinta dimensão, na qual trata-se das Relações étnico-raciais e de gênero, tema pouco discutido nas escolas durante as ações cotidianas. Apesar do assunto ser muito importante na esfera educacional, não é levado tão a sério. Essa dimensão requer compromisso e reflexões diárias advindas das profissionais da educação, para traçarmos caminhos que nos levem a consolidação da igualdade racial e de gênero. Como manifesta o documento:

A EI, enquanto locus da aprendizagem e do desenvolvimento da primeira infância, deve ser espaço de centralidade na sociedade. Assim, ao considerar meninas e meninos no chão da escola, e as brincadeiras como mantenedora de experiências e expressão de sentimentos, bem como forma de verbalizar seus desejos, a Dimensão 3 e a Dimensão 5 do documento asseveram que:

A Unidade Educacional deve valorizar o brincar, garantindo vivências lúdicas às crianças e enfatizando sua importância no cotidiano. Os educadores são articuladores das experiências do brincar na escola e preservadores do rico repertório das brincadeiras tradicionais da cultura infantil. Pequenas intervenções nos espaços podem conferir novos sentidos ao brincar, promovendo diversas possibilidades de exploração e potencializando a capacidade investigativa e imaginativa dos bebês e crianças (SÃO PAULO, 2016, p. 37).

Reconhecer e considerar essas identidades nas Unidades de Educação Infantil nas diversas ações, experiências e nas relações estabelecidas cotidianamente significa reconhecer o papel fundamental da educação no que tange ao combate do racismo e sexismo, assumindo o compromisso com a promoção da igualdade étnico-racial e de gênero. E, por consequência, promovendo a igualdade de acesso, tratamento e oportunidade no desenvolvimento integral dos bebês e das crianças (SÃO PAULO, 2016, p.45).

Ao avaliar essas análises, no contexto da prática docente e o fazer pedagógico na Educação Infantil, será que a escola, bem como o adulto, tem de fato buscado meios no cotidiano para romper com práticas sexistas, trabalhando a igualdade de direito entre meninas e meninos? Infelizmente, muitos educadores e educadoras não conseguem pensar ou redirecionar as práticas pedagógicas ou ações cotidianas, pois não enxergam ou não querem encarar a dimensão da problemática.

A Dimensão 5 apresenta as seguintes questões:

5.1.1 O Projeto Político-Pedagógico da Unidade Educacional explicita, por escrito e em suas ações, o compromisso com a educação antirracista e com a igualdade de direitos entre os gêneros masculino e feminino? (...) 5.1.4 As educadoras e educadores organizam vivências e estimulam experiências onde as crianças possam brincar sem que haja a distinção entre brinquedos/brincadeiras de meninos e meninas? (...) 5.3.5 A Unidade Educacional organiza, frequentemente, momento formativo e/ou de orientação com relação à identificação e intervenção em situações de racismo, sexismo e outras discriminações? (Especial atenção às Leis nº 10.639/2003 e nº 11. 645/2008, que alteram a LDB) 5.4.5 Existe também a escolha intencional de histórias que apresentem as meninas como aventureiras, heroínas e corajosas assim como personagens de princesas? 5.4.6 Os educadores e educadoras oportunizam aos meninos vivências em que estes se fantasiem, assumam papéis de cuidar do outro, limpar e organizar o espaço coletivo em contraposição à ideia machista? (SÃO PAULO, 2016, p. 46-48).

Os descritores trazem uma visão acerca do currículo e da prática pedagógica, bem como dos relacionamentos e atitudes, atuação das e dos profissionais e a construção positiva da identidade de bebês e crianças. O documento aponta que a forma como o adulto conduz as brincadeiras e interações no cotidiano é um diferencial para constituição das identidades, ao trabalhar a igualdade de gênero, e possibilitar que meninas e meninos brinquem e vivenciam a

infância em suas infinitas possibilidades. A educadora e o educador, como primeira referência externa ao âmbito familiar, é consideravelmente influente, assim as boas aprendizagens e reeducação permitem que a criança ressignifique as concepções de mundo, justamente por estar inserida em ambiente com outras crianças e na presença da educadora ou do educador: “são ambientes ricos culturalmente, capazes de acolher suas emoções, manifestações, desejos, interesses e sentimentos. Lugares de compreensão de suas potencialidades, dificuldades e angústias” (SÃO PAULO, 2016, p. 41).

Nesse contexto, os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulista falam da importância de:

Assumir este compromisso requer que as educadoras e os educadores, assim como o Projeto Político-Pedagógico, considerem os pressupostos legais, ou seja, que as práticas pedagógicas, as relações estabelecidas, os materiais (livros, bonecas(os), brinquedos, filmes, revistas) e ambientes estejam planejados e organizados de forma a combater o racismo, preconceito e discriminação racial/gênero, bem como de construir a percepção positiva das diferenças étnico-raciais e de gênero. Assim, vivenciando um ambiente educacional igualitário na concretude, no qual se respeita e discute as diferenças, possibilitando a autoestima dos bebês e crianças negras, indígenas, imigrantes e brancas (SÃO PAULO, 2016, p. 45).

Isto posto, pode-se compreender como as desigualdades estão postas e o compromisso que se deve assumir com as crianças no cotidiano da Educação infantil, considerando suas reais necessidades no que concerne à Dimensão 5, em especial ao se tratar de gênero, a intenção é pensar como propiciar na EI, um espaço de acolhimento e valorização das diferenças, considerando a prática pedagógica e a ação do adulto, referente à igualdade de direito entre os sexos pensando nas crianças e suas individualidades.

A Sociologia da Infância considera a criança um ator social, na medida que a partir das brincadeiras e interações nas suas culturas infantis trazem questões relevantes das suas vivências, considerando então o processo de socialização e corporalidade das crianças e subtraindo a perspectiva adultocêntrica. A criança ganha papel de destaque e a brincadeira representa uma das principais linguagens, em que ela expressa seus desejos, vontades, traduzem suas ideias e os anseios de seus corpos (FINCO, 2010).

5 Considerações Finais

Ao defrontar no cotidiano da Educação Infantil, o adulto precisa despir-se de algumas construções sociais e desenvolver práticas pedagógicas na quais permitam e instiguem meninas e meninos a explorarem a infância de forma plural; sem distinção de brincadeiras, cobrança de condutas, ações emblemáticas e acolhimento, independente do sexo.

As relações de poder e os papéis sociais não devem reger as ações e a socialização

entre as crianças, para que assim possam se conhecer, reconhecer e romper com aspectos da heteronormatividade, na qual homens/mulheres vivem em campo de disputa sobre papéis que lhes cabem e regras que devem ser respeitadas.

A escola é um espaço para se conceber as diferenças e estimular a igualdade nas práticas do dia-a-dia. Assim a intencionalidade educativa requer a desconstrução daquilo que sempre esteve presente como verdade. Deste modo, o silenciamento, a omissão e atividades que geram questionamentos rasos sobre a igualdade de gênero nas práticas, interações e brincadeiras diárias não são aceitáveis e compatíveis com a função social da escola.

Sendo o adulto, referência para criança, as brincadeiras e atividades propostas precisam ser questionadas, respeitando as individualidades e coletividades da infância, sobre ser criança, sem limitação e mecanismos que incentivem a dualidade e o predomínio. A cultura infantil precisa ser respeitada e experienciada de tal modo que meninas e meninos sintam-se capazes, em segurança de ser o que quiserem e ocupar o espaço que desejarem.

6 Referências Bibliográficas

ALVARENGA, Carolina Faria. **Entrelaçando gênero e políticas públicas: a participação de mulheres e professoras na configuração de gênero dos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil** Paulistana. 2020. 277 f (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação (USP), São Paulo, 2020.

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2 ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

_____. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: 20 de dezembro de 1996.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Câmara dos Deputados, Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. DOU de 16/07/1990 – ECA. Brasília, DF. _____. Ministério da Educação.

_____. **Parecer CNE/CEB nº 22, de 2009**. Sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. CNE/CEB, 2009.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB 5/2009**. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de dezembro de 2009, Seção 1, 5 p.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; FINCO, Daniela (Org.). **Sociologia da Infância no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

LUZ, Nanci Stancki da; CARVALHO, Marília Gomes de; CASAGRANDE, Lindamir Salete. (Org.). **Construindo a igualdade na diversidade: gênero e sexualidade na escola**. Curitiba, UTFPR, 2009.

FINCO, Daniela. **Educação Infantil, Espaços de Confronto e Convívio com as Diferenças: análise das interações entre professoras e meninas e meninos que transgridem as fronteiras de gênero**. 2010. 216 f. Tese (Doutorado) - Curso de Sociologia da Educação, Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

GUIMARÃES, Célia Maria. A história da atenção à criança e da infância no Brasil e o surgimento da creche e da pré-escola. **Revista Linhas. Florianópolis**, v. 18, n. 38, p. 80-142, set./dez. 2017.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. **A invenção da “ideologia de gênero”**: a emergência de um cenário político-discursivo e a elaboração de uma retórica reacionária antigênero. **Rev. psicol. polít.**, São Paulo, v. 18, n. 43, p. 449-502, dez. 2018. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2018000300004>. Acesso em 15 jun 2021.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. (Org.). **Jogos, brinquedo, brincadeira e Educação**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. Brinquedos e brincadeiras na educação infantil. (2010).

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 1997.

ROSEMBERG, Fúlvia. Caminhos Cruzados: educação e gênero na produção acadêmica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v 27, n 1, pp. 47-68, jan/jun. 2001.

SAYÃO, D. T. A CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADE E PAPÉIS DE GÊNERO NA INFÂNCIA: ARTICULANDO TEMAS PARA PENSAR O TRABALHO PEDAGÓGICO DA EDUCAÇÃO FÍSICA INFANTIL. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 5, p. 1–14, 2006. DOI: 10.5216/rpp.v5i0.43. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/fe/article/view/43> . Acesso em: 1 maio. 2022.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Indicadores de Qualidade na Educação Infantil Paulista**. São Paulo: SME / DOT, 2016.

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

VYGOTSKY, Lev S. **Psicologia pedagógica**. 3ª ed. São Paulo. Editora WMF Martins Fontes, 2010.