



Artigo

Relações de Gênero e o Direito ao Brincar: Desafios para a Construção da Cidadania na Educação Infantil

Carolina Faria Alvarenga

Universidade Federal de Lavras - Minas Gerais - Brasil
carol_alvarenga@ufla.br | ORCID 0000-0002-7556-632X

Eliane Vianey de Carvalho

Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte - Minas Gerais - Brasil
eliane.vianey@gmail.com | ORCID 0009-0005-4252-7067

Ana Clara Raimundo Almeida

Universidade Federal de Lavras - Minas Gerais - Brasil
ana.almeida13@estudante.ufla.br | ORCID 0009-0009-5266-4793

Resumo

Este artigo discute desafios para a construção da cidadania e a garantia dos direitos à brincadeira e às diferenças de gênero a partir do fazer docente de educadoras de instituições de Educação Infantil (EI). Em diálogo com referenciais da Sociologia e da Pedagogia da Infância e de autores como Pierre Bourdieu (1992) e Michel Foucault (2005, 2010), problematizamos as funções social, política e pedagógica da EI e as violências simbólicas observadas no cotidiano das dezessete instituições pesquisadas. As reflexões são feitas a partir de um recorte de entrevistas, observações e falas das crianças no contexto de uma pesquisa mais ampla sobre as políticas públicas de EI no sul de Minas Gerais, Brasil. Observamos práticas escolarizadas que destoam dos direitos da criança e dos princípios da Educação Infantil; espaços e materiais disciplinadores e inadequados; educadoras com formação inicial e continuada insuficientes para lidar com a complexidade e as demandas da EI, principalmente no que se refere às relações de gênero e a centralidade da brincadeira como eixo do currículo. A partir de uma interação, por meio de uma história contada



para crianças, percebemos o quanto elas querem ser escutadas em seus anseios por mais brincadeiras, natureza e outros espaços, como parquinhos e áreas para brincar. Algumas falas revelam como o que vivenciam na EI empobrece seus desejos e experiências. Os dados da pesquisa apontam a necessidade de uma formação inicial e continuada, assim como de políticas públicas que contemplem as diferenças de gênero e realmente sejam implantadas e garantam o direito ao brincar, assim como os demais direitos das crianças à cidadania.

Palavras-chave: Educação de infância; Gênero; Cidadania; Violência simbólica; Brincadeira.

Abstract

This article discusses challenges of building citizenship and ensuring the rights to play and gender differences based on the pedagogical practices of Early Childhood Education (ECE) teachers. Drawing on frameworks from Sociology of Childhood and Childhood Pedagogy, as well as authors such as Pierre Bourdieu (1992) and Michel Foucault (2005, 2010), we problematize the social, political, and pedagogical functions of ECE, as well as the symbolic violence observed in the daily routines of seventeen institutions studied. These reflections arise from interviews, observations, and the voices of children in the context of a broader research on ECE public policies in southern Minas Gerais, Brazil. We observed schooling practices that contrast with children's rights and the principles of Early Childhood Education; disciplinary spaces and materials; and educators with inadequate initial and continuing training to address the complexity and demands of ECE, particularly regarding gender relations and the centrality of play as a core element of the curriculum. Through a story told to children, we noticed how much they wish to be heard in their desires for more play, nature, and other spaces, such as playgrounds. Some remarks reveal how their experiences in ECE diminish their desires and enrichments. The research data point to the need for initial and continued training, as well as public policies that take into account gender differences and are actually implemented and guarantee the right to play, as well as children's other rights to citizenship.

Keywords: Childhood education; Gender; Citizenship; Symbolic violence; Play.

Introdução

Apresentamos aqui um recorte da pesquisa intitulada “Políticas de Educação Infantil nos municípios integrantes do Fórum Sul Mineiro de Educação Infantil: realidades e perspectivas”, coordenada pela primeira autora, tendo a participação da segunda autora como pesquisadora e da



terceira autora como bolsista de Iniciação Científica¹. Essa pesquisa, em interface com a extensão, tem dupla finalidade, a saber: 1) compreender as políticas de Educação Infantil (EI), a partir do mapeamento das instituições de Educação Infantil e sua gestão, considerando os aspectos: oferta e demanda por vagas, acesso e permanência, infraestrutura, condição docente, Educação Infantil rural e urbana, articulação com as redes parceiras e as redes de proteção nos municípios e os processos educativos; 2) subsidiar o processo de formação de educadoras e educadores² em encontros mensais do Fórum Sul Mineiro de Educação Infantil (FSMEI).

Para contemplar as demandas complexas do que significa cuidar e educar crianças pequenas, educadores e educadoras, profissionais da Educação Infantil organizam-se em Fóruns, que se constituem em espaços suprapartidários articulados por diversos órgãos, instituições, entidades e aberto à sociedade civil e ao debate público e democrático comprometido com a expansão e melhoria da Educação Infantil, situados em todo o Brasil para promover discussões e mobilização de políticas para a infância. Nessa perspectiva, esses Fóruns têm caráter informativo e propositivo e devem garantir o amplo e permanente debate democrático de ideias. São espaços de socialização de informações, articulação e mobilização de parcerias, visando uma conjunção de esforços para promover uma Educação Infantil de qualidade. Os Fóruns são, por excelência, uma estratégia de divulgação de uma concepção de Educação Infantil comprometida com os direitos fundamentais das crianças e com a consciência coletiva sobre a importância dos primeiros anos de vida no desenvolvimento do ser humano.

Em relação à pesquisa, da qual este artigo faz parte, na primeira etapa, realizamos questionários com as Secretarias Municipais de Educação (SME) de 17 municípios do sul de Minas Gerais sobre os aspectos que envolvem a gestão da EI. Na segunda etapa, aplicamos um questionário para as educadoras e visitamos uma instituição educativa pública, indicada pelas SMEs, de cada um dos municípios participantes da pesquisa. Durante essas visitas, realizamos 68 entrevistas semi-estruturadas com gestoras, professoras e monitoras (quatro entrevistas em cada

¹ A pesquisa está em fase de finalização e é financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG), Minas Gerais, Brasil.

² Nomeamos como educadoras e educadores todas as e os profissionais que atuam na EI, tanto as gestoras, professoras e monitoras. Usamos o feminino, neste artigo, pelo fato de a maioria ser mulher, ainda que consideramos importante e necessária a presença de homens na Educação Infantil.



município), observações do cotidiano educativo de cada instituição e uma contação de história em uma turma de crianças de quatro e cinco anos de cada instituição.

As entrevistas foram gravadas, transcritas e analisadas à luz da teoria da análise de conteúdo, de Laurence Bardin (1997). Categorias iniciais foram criadas a partir do roteiro de entrevista e outras, secundárias, a partir das falas das entrevistadas. Para as observações, utilizamo-nos de um documento curricular orientador de um município do sul do Brasil que traz “pontos de atenção” em relação aos aspectos da organização pedagógica, como espaços, materiais, tempo e momentos de atenção pessoal (alimentação, higiene e sono) (Novo Hamburgo, 2020).

Em relação à vivência realizada com as crianças, após a contação de uma pequena história, houve uma roda de conversa e a produção de desenhos das crianças. Para essa ação, obtivemos o consentimento das famílias das crianças, por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), e o assentimento das crianças, a partir do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), com a assinatura da professora da turma e a escrita do primeiro nome por cada criança, tendo em vista que todas já sabiam escrever seus nomes. Em todas as publicações advindas da pesquisa, os nomes são fictícios.

Como parte desta pesquisa mais ampla, este artigo faz um recorte e discute desafios para a construção da cidadania e a garantia dos direitos à brincadeira e às diferenças de gênero a partir do fazer docente de educadoras de instituições de Educação Infantil (EI) do sul de Minas Gerais. Em diálogo com referenciais da Sociologia e da Pedagogia da Infância e de autores como Pierre Bourdieu (1992) e Michel Foucault (2005, 2010), problematizamos e refletimos sobre as funções social, política e pedagógicas da EI e as violências simbólicas observadas nas relações de poder presentes nos discursos das entrevistadas, nas observações e nas falas das crianças que compõem o cotidiano das instituições pesquisadas.

Educação Infantil: da Sujeição Normativa à Subjetivação Cidadã

Para discutirmos as relações de gênero e o direito ao brincar na construção da cidadania na Educação Infantil, precisamos refletir sobre as relações de poder e as violências simbólicas que ocorrem no sistema escolar.



Para Foucault (2005), as relações sociais são organizadas por meio de relações de poder, tanto no nível institucional, quanto entre os sujeitos. Essas relações são conflituosas, pois, onde há poder, há também resistências. A forma do controle institucional se apresenta como biopolítica, que é uma forma de governar a população (coletividade) como também o indivíduo. Desse modo, a norma se coloca como uma forma de controle, tanto de um corpo que se quer disciplinar, quanto de uma população que se quer regulamentar. A biopolítica é uma forma de poder que se incubiu tanto do corpo, quanto da vida do indivíduo e da população. As formas de controle disciplinar estão presentes nas regulamentações, nas instituições e nas relações entre os indivíduos, portanto, se apresenta também nos processos educativos.

Bourdieu, ao tratar da violência simbólica na escola, afirma que:

[...] em relação às camadas dominadas, o maior efeito da violência simbólica exercida pela escola não é a perda cultural familiar e a inculcação de uma nova cultura exógena (mesmo porque essa inculcação, como já se viu, seria prejudicada pela falta de condições necessárias à sua recepção), mas o reconhecimento, por parte dos membros dessa camada, da superioridade e legitimidade da cultura dominante. Esse reconhecimento se traduziria numa desvalorização do saber e do saber fazer tradicionais - por exemplo, da medicina, da arte e da linguagem populares, e mesmo do direito consuetudinário - em favor do saber e do saber-fazer socialmente legitimados. (Bourdieu, 1992, p. 52)

Os conceitos de *biopolítica* (Foucault, 2005) e de *violência simbólica* (Bourdieu, 1992) nos ajudam a pensar as políticas e as relações interpessoais na Educação Infantil, pois nos constituímos como sujeitos nas relações sociais que emergem nos processos educativos, portanto, passa pela *sujeição* (o submetimento às normas e ao controle) e pela *subjetivação* (a construção de si na formação individual) (Foucault, 2010).

Políticas públicas como a Constituição Federal, de 1988, e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990, determinam que a criança é um sujeito de direitos, conseqüentemente cidadã, e coloca a família, o Estado e a sociedade mais ampla como responsáveis e guardiões por essa garantia. Conforme estabelece o ECA:

Art. 3º A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.



Parágrafo único. Os direitos enunciados nesta Lei aplicam-se a todas as crianças e adolescentes, sem discriminação de nascimento, situação familiar, idade, sexo, raça, etnia ou cor, religião ou crença, deficiência, condição pessoal de desenvolvimento e aprendizagem, condição econômica, ambiente social, região e local de moradia ou outra condição que diferencie as pessoas, as famílias ou a comunidade em que vivem (Incluído pela Lei n.º 13.257, de 2016) (Brasil, 1990).

Os princípios descritos no artigo 3º reforçam a ideia de que a infância deve ser vivida plenamente, com garantias de igualdade e sem discriminação. O artigo 4º complementa essa visão ao atribuir responsabilidades específicas à família, à sociedade e ao poder público:

Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. (Brasil, 1990)

Os trechos evidenciam que a proteção dos direitos da criança deve garantir oportunidades iguais e dignidade, permitindo que vivam suas infâncias plenamente, livres de discriminações. O ECA destaca a corresponsabilidade entre os diferentes agentes da sociedade e ressalta a escola como um espaço fundamental nesse processo, tanto para a efetivação dos direitos quanto para a construção da subjetividade infantil.

A criança, entendida como cidadã, precisa ter seus direitos assegurados. Portanto, a escola é um direito da criança e também um importante espaço de construção de sua subjetividade. Não assegurar à criança seu pleno desenvolvimento é uma forma de violência. Logo,

a cidadania numa sociedade plural implica um conjunto amplo de aspectos – por exemplo, a experiência da diferença e da reciprocidade, a consciência de direitos e deveres contextualizados, a aquisição de qualidades relacionais e de comunicação positiva e a rejeição de desigualdades, de preconceitos e de racismos. (Cardona et al, 2015, p. 42)

Princípios Éticos, Estéticos e Políticos da Educação Infantil no Brasil

No Brasil, tivemos inúmeras conquistas para a Educação Infantil, desde a Constituição Federal (CF), de 1998, seguida da promulgação de outros importantes documentos de políticas públicas: em 1990, do ECA; em 1996, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB); nos anos



2000, documentos sobre uma política nacional de EI, em especial, a atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI) e os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil (Indique-EI), ambos em 2009. As DCNEI trazem uma concepção que se ancora em três funções da EI: social, política e pedagógica.

Podemos reivindicar três funções indissociáveis para as creches e pré-escolas. Primeiramente uma função social, que consiste em acolher, para educar e cuidar, crianças entre 0 e 6 anos e 11 meses, compartilhando com as famílias o processo de formação e constituição da criança pequena em sua integralidade. Em segundo lugar, a função política de contribuir para que meninos e meninas usufruam de seus direitos sociais e políticos e exerçam seu direito de participação, tendo em vista a sua formação na cidadania. Por fim, a função pedagógica de ser um lugar privilegiado de convivência e ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas entre crianças e adultos. A articulação entre essas três funções promove a garantia de bem-estar às crianças, aos profissionais e às famílias. (Brasil, 2009a, p. 9)

Em diálogo com os campos da Sociologia e da Pedagogia da Infância, essas funções dialogam com os princípios que estão postos nas DCNEI, a partir de uma concepção que considera a criança como um sujeito que investiga, brinca, cria, imagina, se movimenta, questiona, participa. A criança é um ser social, cultural e de linguagem que vai se constituindo a partir de suas relações consigo mesma, com o outro e com o mundo (Vygotsky, 2007). A criança é, portanto, um sujeito histórico e de direitos, marcada pelas dimensões de gênero, étnico-raciais, de classe, de geração (Corsaro, 2011). Considerando que a EI articula as dimensões de educação e cuidado, de forma indissociável, as práticas pedagógicas precisam considerar princípios éticos, políticos e estéticos:

I – Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades. II – Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática. III – Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais. (Brasil, 2009b, art. 6º)

A partir dessa concepção de criança, esses princípios e funções trazem como desafio a construção de um currículo que articula os saberes e as experiências das crianças com o conhecimento historicamente construído (Brasil, 2009b, art. 3º). Logo, é preciso que haja a construção de um olhar e uma escuta atenta e a organização de condições externas - tais como o



espaço, os materiais e o tempo - para que a jornada educativa da criança seja respeitosa e possibilite que ela vivencie o cotidiano de forma saudável, com respeito e que possa ampliar seu repertório cultural (Brasil, 2009b).

Ao retomarmos, brevemente, esses caminhos percorridos pelo campo da Educação Infantil no Brasil, fruto da luta dos movimentos sociais em defesa da infância e dos direitos das crianças e famílias trabalhadoras, podemos afirmar que muitas foram as conquistas, ainda que permeadas por disputas e tensões. Porém, ainda temos o desafio de implementar essa educação de qualidade posta nos documentos construídos ao longo dessas décadas. Fúlvia Rosemberg, uma importante pesquisadora brasileira, nos alertava que:

O grande desafio para implementar uma educação infantil democrática e de qualidade no Brasil não depende de melhores diretrizes ou normatização mais ampla e abrangente, mas sim enfrentar o descompasso entre esse ideal, contemporâneo e sofisticado, e o real da prática cotidiana, o desafio entre o normatizado pelos documentos e pelas propostas sofisticadas que elaboramos nessas últimas décadas e as condições sociais, políticas, econômicas e culturais que geram uma sociedade e uma educação infantil ainda intensamente discriminatórias: de classe, gênero, raça, região, localização e idade. (Rosemberg, 2015, p. 222)

Portanto, muito já foi conquistado, mas ultrapassar o normatizado, em documentos cujas concepções são atuais e contemporâneas no que se refere à noção de qualidade, e avançar na construção de uma Educação Infantil não discriminatória, ainda é nosso maior desafio.

As Crianças querem ser Escutadas: os Desafios na Construção da Cidadania na Educação Infantil no sul de Minas Gerais

Durante as nossas visitas às instituições de EI, realizamos 68 entrevistas com gestoras, professoras e monitoras, fizemos observações do cotidiano e realizamos, com crianças de quatro e cinco anos, uma contação de história, seguida de conversas e desenhos.

Considerando que nosso objetivo é problematizar os desafios na construção da cidadania na EI, selecionamos duas dimensões do trabalho educativo para analisarmos neste artigo, quais sejam: as brincadeiras e as questões de gênero, que, ainda que sejam apresentadas de forma separada neste artigo, se encontram no cotidiano das crianças.



Com base em dois documentos brasileiros - Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (Brasil, 2009c) e Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana (São Paulo, 2016), partimos do pressuposto de que pensar a qualidade da EI é um campo de disputa. Nesses documentos, algumas dimensões de qualidade foram consensuadas, as quais consideramos neste artigo: as múltiplas linguagens, incluindo a brincadeira; e as relações de gênero.

O direito à brincadeira no currículo da Educação Infantil: “parquinhos para as crianças ficarem mais felizes”³

As DCNEI destacam que, no currículo da EI, a brincadeira e as interações são os eixos centrais. Logo, organizar uma jornada educativa que, a partir da brincadeira e interações, articule os saberes e as experiências das crianças com o patrimônio histórico e culturalmente produzido torna-se um grande desafio. Pesquisas mostram que, na EI, herdamos uma concepção escolarizante, preparatória para o Ensino Fundamental, que se distancia dessa concepção de currículo posta das DCNEI (Baptista, Silva, & Neves, 2023). Ao contrário, como anunciamos no início deste artigo, o papel da EI é marcado por funções sociais, políticas e pedagógicas, que se articulam de forma complexa e garantam que a EI tenha um fim em si mesma.

Durante a pesquisa, pudemos perceber esse desafio, tanto a partir das falas das profissionais durante as entrevistas, quanto na organização do cotidiano educativo e na contação da história com as crianças. A narrativa envolvia a construção de uma escola para crianças pequenas e o que elas consideravam que precisava ter nessa escola para que pudessem ser felizes⁴. A história apresentada pelas pesquisadoras foi:

Crianças queridas, vamos ouvir uma história? Era uma vez, um lugar bem especial, uma cidade onde moravam muitas pessoas, incluindo muitas crianças. Lá tem quase tudo que se precisa para viver. Quem quer falar sobre o que precisamos para viver? (crianças falam...) E esse lugar também precisa ter uma escola para as crianças pequenas, pois só tem escolas para crianças maiores e pessoas adultas. Então as pessoas dessa cidade e também os governantes se reuniram e decidiram construir essa escola para as crianças pequenas. Assim, essas pessoas precisam de nossa ajuda para saberem

³ Fala de uma criança durante nossa conversa após a contação da história.

⁴ A história foi inspirada na Consulta sobre Qualidade da Educação Infantil: o que pensam e querem os sujeitos deste direito, realizada, em 2006, pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação, em parceria com o Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB) e apoio da *Save the children*.



para as crianças brincarem, piscina, quadra de skate, banho de mangueira, refeitório, telhado colorido, brinquedoteca, biblioteca, natureza, floresta, graminhas, mato, recreio, aula de música, brinquedos, escorregador, pula-pula, massinha, carro de brinquedo, carrinhos hot wheels, corda para pular, caixa de brinquedos, baú com brinquedos novos, bola, bicicleta, livros para ler histórias, boneca, entre outros.

A fala das crianças pulsa a vontade de brincar! Reconhecemos a ludicidade, expressa nos princípios estéticos das DCNEI, como um dos elementos de uma pedagogia com crianças pequenas, ao lado da continuidade e da significatividade (Bondioli, & Mantovani, 1988). Porém, lúdico não é algo que usamos para adjetivar, tais como “atividades lúdicas” ou “brincadeiras lúdicas”. O caráter lúdico não é dado antes da ação, mas é estabelecido pela criança (ou mesmo pelo adulto) na relação que se estabelece entre a experiência e a produção do sentido. Por isso, a brincadeira livre é tão importante para a criança, pois é por meio dela que a criança significa e ressignifica o mundo, cria e imagina (Vygotsky, 2007; Corsaro, 2011).

Voltando às falas das crianças, percebemos que elas expõem marcas da cultura na qual estão inseridas, quando mencionam elementos da religião, dizendo que na escola precisa ter “Jesus” e “Deus” e também objetos de consumo valorizados pelos adultos como “carro zero” e “Iphone”. Também reforçam seus anseios pelos espaços e artefatos que marcam seus direitos à cidadania, como espaços de convívio, lazer, interação e brincadeira e aos brinquedos, estruturados e não-estruturados, que permitem viver a infância e se desenvolverem de forma integral. Isso significa que as políticas públicas, a gestão escolar e os sujeitos que fazem parte do processo educativo precisam garantir esses direitos às crianças e sua negação é uma forma de violência simbólica, tal como nos apresenta Bourdieu (1992).

Outro ponto que muito nos chamou a atenção, tanto nas falas, como nos desenhos, foi que algumas crianças reproduziram um cotidiano marcado por práticas tradicionais, com propostas de atividades mecanizadas e sem sentido. *Atividades, caderno, lápis, letras, números, papel, quadro, sala de aula, carteira, caderno de tarefas, regras da sala, cadeira do pensamento...* A maioria dessas palavras refere-se ao universo da leitura e da escrita, cuja apropriação é um direito da criança e vai na contramão do que é realizado cotidianamente com as crianças. Entendemos que, por meio das interações e da brincadeira, as crianças vão se apropriando da linguagem oral e



escrita, a partir de seus usos sociais. Esse deve ser um processo de apropriação e não de treino, memorização. Como aponta Vygotsky (2007), a escrita não deve ser treinada, mas sim cultivada.

Ao observarmos o cotidiano educativo, percebemos que muitas das atividades realizadas estavam inseridas em um espaço físico cuja lógica contraria os princípios da EI, visto que se organizava com carteiras enfileiradas, posicionadas de frente para um quadro-negro disposto na frente da sala, junto à mesa da professora, reproduzindo, da pior forma, uma sala de Ensino Fundamental. Era uma “sala de aula” e não uma sala de referência, tal como posto nas DCNEI, construída a partir de uma lógica adultocêntrica e a partir de uma concepção de conhecimento como pronto e acabado a ser transmitido pela professora, tal como critica Paulo Freire (2005), ao falar da *educação bancária*⁵.

Dessa forma, o espaço não respeita o direito da criança às interações e a brincadeira, uma vez que é disciplinador, separa cada criança, centraliza na ação pedagógica escolarizante, o que não permite partir dos interesses das crianças, mas de um currículo adultocêntrico e focado em conteúdos pré-estabelecidos, o que se torna uma violência, tanto do ponto de vista intelectual quanto físico.

Imagem 1

Sala de uma turma de crianças de cinco anos



Nota. Fotografia tirada durante as visitas às instituições de educação infantil em 2023

⁵ A educação bancária, segundo Paulo Freire (2005), refere-se a uma prática pedagógica na qual a educadora ou educador assume o papel de detentor do conhecimento, "depositando" informações nas crianças, vistos como receptores passivos. Essa abordagem contrasta com uma educação libertadora, que valoriza a interação, o diálogo e a construção coletiva do conhecimento.

O cotidiano dessas crianças, na maioria das instituições visitadas, estava marcado por práticas de alfabetização, com atividades fotocopiadas ou em cadernos ou em apostilas. É possível visualizar, na foto anterior, a organização da sala, com materiais individuais nas mesas, e, na foto a seguir, um caderno de uma criança de cinco anos, com propostas de treino e que não fazem um uso social da linguagem escrita.

Imagem 2

Caderno de uma criança de cinco anos



Nota. Fotografia de uma apostila de uma das crianças durante as visitas às instituições de Educação Infantil

Na foto seguinte, além de um quadro com as sílabas, forma de trabalho ultrapassada a respeito dos processos de alfabetização, há também elementos religiosos - uma oração e uma imagem do nascimento de Jesus - e moralizantes - regras de comportamento das crianças. Havia, em diversas salas, “semáforos do comportamento”.

Consideramos que essas ações da instituição educativa e da professora são uma violência contra a criança, pois impõem uma visão de mundo das educadoras e gestoras, tendo em vista que não respeitam o que está disposto na Constituição Federal, de 1988, e na LDB, de 1996, que determinam que a educação pública, de qualidade, deve ser gratuita, laica e respeitar as diferentes

culturas e manifestações religiosas. Desse modo, não cabe à escola impor uma determinada prática religiosa em detrimento de outras, pois isso se torna uma violência contra o direito individual de cada criança. É o que chamamos de racismo religioso (Gomes, 2021).

No que se refere aos conteúdos moralizantes apresentados, eles divergem dos princípios éticos pautados no respeito às diferenças sociais, políticas, religiosas, de gênero, étnico-raciais e à solidariedade, à equidade e à igualdade. Tomando como exemplo as práticas educativas que privilegiam ações moralizantes, pautada principalmente por religiões cristãs, como católica e pentecostais, elas provocam a exclusão das crianças, dentro da própria instituição educativa, que deveria inseri-las. Nos termos de Bourdieu (1992), as crianças estariam sendo excluídas do próprio meio, o qual deveria promover a inclusão e a formação integral.

Além disso, esteticamente, há um excesso de cor de rosa e de material não sustentável - E.V.A.. Esse tipo de material é muito presente nas instituições de EI, o que também contraria o princípio ético, ao trazer a importância do respeito ao meio ambiente, e o princípio estético, ao não explorar nas paredes da sala, entendidas aqui como parte do espaço que também educa, com as diversas manifestações culturais, a partir da produção das crianças (Brasil, 2009b).

Imagem 3

Parede da sala de referência



Nota. Trata-se de uma decoração de matriz de religião cristã, dentro da sala referência das crianças. Material coletado pelas pesquisadoras durante visitas às instituições educativas (2023)

Há também falta de espaços e objetos adequados para as crianças. Em uma das instituições, deparamo-nos com um parquinho, cujo piso é todo coberto por pedra brita (triturada) e os brinquedos, como escorregador, feitos de metal, enferrujados, o que coloca em risco a integridade física das crianças.

Imagem 4

Parquinho com o chão coberto por rochas de asfalto



Nota. Um parquinho a céu aberto, composto por brinquedos de metal e piso de pedras. Fotografia tirada pelas pesquisadoras durante visitas às instituições educativas (2023)

As professoras reconhecem a importância do brincar, mas ao explorarmos um pouco mais a conversa, em suas falas, percebemos uma compreensão equivocada da brincadeira, utilizada com um sentido pragmático: aprender algum conteúdo, um “brincar mais sério”. Letras, números, formas geométricas e cores transformam-se em conteúdos da Educação Infantil. Ao contrário, são elementos que fazem parte de nossa cultura e que deveriam fazer parte das práticas a partir de seu uso social e com sentido, no cotidiano. As duas passagens, a seguir, representam falas de muitas educadoras participantes de nossa pesquisa.

O sentido da Educação Infantil, para mim, é o brincar, acima de tudo, mas um brincar mais sério, digamos assim, aqui na nossa escola a gente preza muito por isso. A criança tem os momentos de brincadeira, né? E as brincadeiras dirigidas sem forçar nada, mas de certa forma fazendo com que a



criança ali aprenda uma letrinha, um número, quantificar, cores, né? Uma brincadeira dirigida (Entrevistada 11 - Coordenadora).

Eles aprendem demais com brincadeira. Acho que se a gente for pesar... o conteúdo que a gente dá dentro de sala de aula, assim, é importante, mas na brincadeira eles absorvem muito mais conhecimento. Uma brincadeira, por exemplo, para ensinar a contar. Se a gente fizer isso com um jogo de amarelinha, por exemplo, eles vão absorver muito mais, aprender a contar com o jogo de amarelinha, do que se a gente ficar lá mostrando no quadro número 1, número 2. Entendeu? Acho que a brincadeira é muito importante (Entrevistada 10 - Monitora).

Ressaltamos, mais uma vez, que todos esses aspectos discutidos acima infringem o direito da criança ao brincar, garantido na LDB (1996), no ECA (1990) e em todos os documentos nacionais brasileiros da Educação Infantil. Como a brincadeira é principal linguagem para a criança se entender no mundo, na relação consigo mesma, com o outro e com o mundo (Vygotsky, 2007), precisamos garantir que, de fato, ela seja um eixo estruturante do currículo e faça parte das interações das crianças entre si, das crianças com as pessoas adultas e das crianças com o mundo. Em meio às interações e à brincadeira, cabe uma dimensão que precisa ser olhada com mais atenção na garantia de uma educação que possibilite o exercício da cidadania: as questões das diferenças, em especial, as de gênero.

O direito às diferenças de gênero e os desafios da formação docente: “a gente não sabe muito lidar com essa questão. Acho que falta uma formação”⁶

Outro aspecto que percebemos durante a pesquisa de campo, a partir das entrevistas e observações, foi a dimensão das diferenças, em especial, as de gênero. Como nossas visitas às instituições educativas foram curtas, nossas percepções se deram mais a partir das entrevistas e da observação dos espaços e materiais - brinquedos, objetos, cartazes colados nas paredes - e menos das relações entre educadoras e crianças e entre as crianças entre si.

Partimos do pressuposto teórico de que as relações sociais se organizam a partir de marcadores sociais, tais como gênero, raça, etnia, geração, entre outros. Sobre gênero, mais especificamente, compreendemos como uma categoria de análise das relações sociais, as quais

⁶ (Entrevistada 5 - Supervisora).



são baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos. Essas diferenças são permeadas por relações de poder, que dicotomizam e hierarquizam aquilo que é considerado masculino e feminino (Scott, 1995). Segundo Joan Scott (1995), historiadora feminista estadunidense, como um elemento constitutivo das relações sociais, gênero implica em quatro elementos que se relacionam entre si: símbolos, que evocam diversas representações; conceitos normativos, que evidenciam sentidos diversos a esses símbolos; instituições sociais – parentesco, economia, educação, sistema político – que são permeadas pelas relações de gênero; identidades subjetivas, a partir da interação dos indivíduos com os símbolos, as normas e as instituições.

Ou seja, para além da compreensão de que nos tornamos humanos na cultura, no convívio com outros seres humanos (Vygotsky, 2007), as crianças, desde que nascem, vão construindo suas subjetividades, a partir da linguagem, aprendendo a ser meninas e meninos, com os símbolos, as normas, os valores que permeiam a sociedade em que estão inseridas. E as instituições, a exemplo da escola, têm um papel importante, tanto na reprodução, como na produção de outras possibilidades de existência.

Partimos do pressuposto de que as crianças não nascem sexistas, machistas, homofóbicas, racistas, mas, nas interações culturais, vão aprendendo e construindo significados sobre o mundo. Ao relacionar gênero e infância, a pesquisadora Daniela Finco (2003, 2013) discute sobre as brincadeiras das crianças e as formas como elas vão resistindo e transgredindo aos padrões sociais impostos pela sociedade. Em suas observações, a autora percebe como as meninas desejam brincar com aquilo que é considerado masculino: jogar futebol, subir em árvores, brincar com carrinhos e espadas. Por outro lado, os meninos também desejam - e brincam - com os “brinquedos de menina”: boneca, salão de beleza, casinha.

“A variedade dos brinquedos e as diversas opções de brincadeiras que o ambiente da escola de educação infantil pesquisada proporciona favorecem para que todos os espaços sejam ocupados por meninas e meninos indiscriminadamente” (Finco, 2003, p. 94). Porém, é preciso que haja uma intencionalidade da professora e, mais, que faça parte do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da instituição. Em nossa pesquisa, observamos uma preocupação das educadoras com essas questões, mas também uma insegurança por se tratar de um tema polêmico e que envolve tabus. Muitas vezes, a questão é tratada somente a partir do “respeito”, sem que as professoras



problematizem falas e atitudes preconceituosas e estereotipadas ou criem situações em que as dicotomias sejam colocadas em xeque.

Um agravante que pode contribuir para a insegurança das professoras é o contexto conservador presente em muitos países, inclusive no Brasil. Esses movimentos conservadores vêm se fortalecendo nos últimos anos e há uma ofensiva anti-gênero que se materializa em perseguições políticas a docentes ou mesmo em censura de materiais pedagógicos, livros de literatura infantil. No Brasil, essa onda conservadora teve impacto, por exemplo, na construção de dois importantes documentos de políticas públicas educacionais, quais sejam: O Plano Nacional de Educação (PNE), de 2014, e a Base Nacional Comum Curricular, de 2017.

Foi suprimida desses documentos a dimensão das diferenças de gênero e orientação sexual, o que nos mostra que esse debate está em disputa e é preciso um trabalho que colabore para que, tanto as e os profissionais da Educação como as famílias se conscientizem. Quem perde quando essas questões não são tratadas no cotidiano educativo? Certamente, as crianças!

As pesquisadoras portuguesas Maria João Cardona e colaboradoras (2015), ao produzirem um material educativo para o trabalho com as questões de gênero e cidadania na Educação Infantil - “Guião de educação, género e cidadania – Pré-escolar”, apontam que há duas formas distintas de intervenção, que se complementam: “a intervenção do/a educador/a perante situações que naturalmente surgem no quotidiano”, questionando, problematizando, criando conflitos cognitivos nas crianças; e “a intervenção intencional do/a educador/a através da realização de atividades previamente planeadas” (Cardona et al, 2015, p. 119), como a organização do espaço, a seleção de livros e brinquedos que levem para as crianças e suas famílias referências positivas sobre as diferenças.

A problematização das falas das crianças em situações de preconceitos ou estereótipos é uma dimensão do trabalho apresentada por uma das professoras:

E aí a gente respeita e algumas coisas a gente questiona. Por exemplo, quando eu ouço um... “você vai brincar com um carrinho, mas é de menino”. Eu digo, “por que que é de menino? Quem te falou?” Eu deixo a criança colocar ali a opinião dela, falo o que eu penso a respeito, ouço os outros colegas, alguém que tem uma opinião contrária. “Você acha que não é por quê?”, então é sempre nesse sentido.
(Entrevistada 16 - Professora)



Porém, conforme destacaram as autoras do citado *Guião*, a intervenção intencional é um elemento imprescindível no fazer docente. Construir relações a partir do respeito é importante, mas se a professora não tiver uma compreensão de que a sociedade se organiza de forma desigual, a essencialização e a naturalização do que é “masculino” e “feminino” permanecem. Vejamos o relato dessa gestora que reconhece a importância de relações respeitadas, mas percebe que ainda falta formação, inclusive para lidarem com as famílias.

A gente trabalha, a gente conversa aqui na escola, todo mundo acha também, a gente trabalha o respeito, entendeu? O respeito com o próximo, independente de qualquer coisa. Eu acho que o ser humano, ele tem que ser formado e pensar em respeitar primeiramente. Aí então, a gente não entra muito em assunto de gênero, entendeu? [...] é muito difícil trabalhar a sexualidade com uma criança, sabe? É muito...é assim, às vezes nós não estamos preparados, não sei, mas a gente entende que é muito difícil essa questão de família também, sabe? Então, assim, a gente trabalha com respeito e com o próximo, que eu acho que engaja bastante essa questão. (Entrevistada 11 - Coordenadora)

As falas a seguir, de duas professoras, também mostram a fragilidade da formação docente, inicial e continuada. Ela comenta que percebem os diversos arranjos familiares, mas ainda possuem dificuldades em lidar com o tema. Há frequentemente uma confusão entre gênero e sexualidade, ainda que sejam conceitos que se interligam. A sexualidade é social e política e não apenas uma questão pessoal. Assim como tornar-se mulher ou homem é um aprendizado social, a construção da sexualidade também o é. Os corpos ganham sentido na cultura em que estão inseridos, da mesma maneira como as formas de expressar desejos e prazeres. “A sexualidade envolve rituais, linguagens, fantasias, representações, símbolos, convenções... Processos profundamente culturais e plurais” (Louro, 2000, p. 6). A partir do ponto de vista apresentado, a sexualidade, assim como o gênero, é resultado de uma construção social e política, não sendo restrita à esfera biológica. Os excertos seguintes são ilustrativos.

Nessa questão assim, de gênero, eu acho que é mais delicado para a gente trabalhar porque a gente também não tem uma formação para isso e é uma das questões que a gente vê que é necessário. Eu ainda coloco para as meninas que a gente vai estar recebendo e às vezes a gente já tem até recebido crianças, por exemplo, adotadas por um casal que é uma mulher. Então, assim, a gente não sabe muito lidar com essa questão. Acho que falta uma formação, falta assim até uma abertura maior para nós, porque a partir do momento que a gente entende melhor a gente vai saber lidar melhor com cada situação que aparece. (Entrevistada 66 - Professora)



Eu sempre lembro do fato que aconteceu comigo e eu nunca vou esquecer. A gente trabalhava a atividade e estava na pandemia - olha, para você ver, a pandemia acabou com a gente, né? Aí nós elaboramos uma atividade e, não sei, dentro de sala é muito diferente. “Como que você vai pedir?”. Nós pedimos para mãe colocar a criança na frente do espelho, “olha, né, tal” - lógico, as partes íntimas é só eles que conhecem. Tá, trabalhamos a atividade... Pedimos para colorir “quem é você? um menino e uma menina”. Nossa, menina, a irmã do meu aluno postou no Instagram que eu estava induzindo. Sendo que, dentro da sala de aula, se eu fosse trabalhar a atividade, eu ia dar a mesma atividade, eu ia pedir para eles se olharem - “como que você é?”; e se ele, o menino, escolhesse que ele era menina, o que eu ia fazer? “Não, você não é”, não, de jeito nenhum. Eu ia deixar, ia conversar, “como que você é?”, sei lá, a gente sabe direitinho como trabalhar. Mas aquilo acabou comigo. Porque jamais você vai induzir uma criança a ser homem ou a ser mulher, porque ele já sabe o que ele é. (Entrevistada 26 - Professora)

Em diálogo com a pesquisadora Anne Fausto Sterling (2000), Finco afirma que:

Se ser menina e ser menino fossem apenas construções biológicas, não seria necessário tanto empenho para defini-los rotineira e reiteradamente como tal. É perceptível que existem intensos esforços para que as crianças desenvolvam uma identidade de gênero feminina ou masculina — existe uma busca pelo desenvolvimento “normal” da masculinidade e da feminilidade. (Finco, 2013, p. 173)

Ao observar meninas e meninos na Educação Infantil, entendida como um espaço de confronto e convívio com as diferenças, percebem-se as formas de resistência e transgressão das crianças na construção de suas identidades. Consideradas produtoras de cultura, as crianças não apenas reproduzem a cultura na qual estão inseridas, mas também produzem cultura, reinterpretam e transformam. O conceito de reprodução interpretativa, de Willian Corsaro (2011), nos ajuda a compreender essa questão.

A partir de dois exemplos, um menino que se vestia de noiva e uma menina que usava tênis de dinossauro, Finco (2013) denuncia que, ao transgredirem as fronteiras de gênero, essas crianças levam para o cotidiano educativo instabilidade, tensão e crise. A autora chama a atenção em relação às atitudes das professoras. Quando as crianças transgrediram as fronteiras, mas depois voltavam para seus lugares “devidos”, era mais fácil de a professora entender e aceitar. Porém, quando permaneciam, tendiam a “justificar” os comportamentos das crianças em função da influência da família.



É preciso trabalhar pela aceitação da pluralidade das identidades humanas, das formas de ser menino e de ser menina, pois a “(...) pluralidade não é uma parada temporária no caminho para a perfeição ainda não atingida, mas o elemento constitutivo da existência” (Dahlberg, Moss, & Pence, 2003, p. 37) e, acrescentaria, da própria construção de novos direitos e novas políticas. (Finco, 2013, p. 183)

Ou seja, a pluralidade é um elemento constitutivo da existência, que se manifesta, principalmente, quando as crianças brincam. Os corpos das crianças são vistos como corpos marcados por gênero, raça/etnia, sexualidade e classe social? A fala da professora nos mostra o receio e a dificuldade em lidar com esse tema:

Quando você está dentro da sala de aula, você percebe o jeito de cada criança. Você percebe o jeito do menino que já está afeminado, não percebe!? Você não sabe se é uma fase, entendeu!? E, assim, eu não me sinto totalmente preparada pra saber como lidar com ele, com essa criança. Ou a menina, você percebe que ela gosta bastante de coisa de menino - apesar de que não existe isso hoje -, mas você me entende. (Entrevistada 26 - Professora)

Mais uma vez, Finco (2013) chama nossa atenção para que aprendamos a compreender os desejos e as lógicas das crianças para que as diferenças não sejam transformadas em desigualdades. É um desafio importante, que requer um contínuo processo de formação.

Considerações Finais: Desafios para a Formação Docente

A criança tem que participar, eu até vejo muita diferença da creche e da pré-escola, parece que o tempo é muito curto para as crianças fazerem tudo, mas por quê? Porque eles precisam brincar também. Eu sei que para as professoras dos maiores, principalmente, é muito difícil conciliar a rotina com inúmeros afazeres que tem para também privilegiar a questão do brincar. (Entrevistada 2 - Diretora)

Essa fala da gestora de uma instituição de EI nos mostra que há, ainda, uma compreensão equivocada sobre o brincar. Educadoras mencionam, em suas falas, a importância do brincar, mas não entendem, verdadeiramente, qual é o sentido do brincar para a criança e nem para o currículo da EI. Negar esses momentos para as crianças é negar seus direitos. É transformar um espaço de educação coletiva, cujo objetivo é a formação na e para a cidadania, em um tempo de preparação para o futuro. A criança é sujeito de direitos e exerce sua cidadania hoje, agora, e o brincar é sua atividade principal. Não para aprender algo que será útil no futuro, mas para se constituir como ser



humano. Um ser humano marcado pelas relações de gênero, raça, etnia, sexualidade, geração. Compreender isso exige um outro processo de formação inicial e continuada, que passa por:

uma nova imagem de criança – com agência e capacidades de exploração, comunicação, expressão, narração, significação; uma outra imagem de profissional – com o poder de escutar, de dar tempo e espaço, de dar voz, de documentar e incluir a voz das crianças; uma harmonização de vozes (a da criança e do profissional) através da escuta, da negociação, da colaboração; a reconstrução do conhecimento profissional prático no âmbito da pedagogia da infância. (Formosinho, 2016, p. 90)

Dessa forma, este texto buscou problematizar os desafios da construção da cidadania na Educação Infantil, refletindo sobre as relações de poder, presentes nas normas biopolíticas e da violência simbólica que se apresentam nos processos educativos no que se refere ao direito ao brincar e às questões de gênero.

Esses desafios se colocam na gestão das políticas públicas da EI, na formação inicial e continuada de docentes, assim como na organização dos tempos, dos espaços, dos materiais e nas relações interpessoais entre diferentes sujeitos: educadoras, famílias e crianças. Muitas vezes, as crianças são disciplinadas em seus corpos e suas mentes com atividades escolarizantes, adestradoras e monótonas, preparatórias para o Ensino Fundamental, sem significado e uso social, como as atividades que apresentamos ao longo do texto.

Tantas vezes, têm seus corpos controlados em carteiras individuais, enfileiradas, voltadas para o quadro-negro, o alfabeto, a lista de números e as normas comportamentais moralizantes. Essa concepção de Educação Infantil faz parte de uma cultura escolar que ainda segue uma lógica neoliberal, que toma a criança como um produto a ser produzido em série para atender à lógica da sociedade capitalista, meritocrática, misógina e sexista e está muito distante da democracia, da autonomia, da criatividade, do respeito às diferenças e à infância, como uma importante fase da vida.

Desse modo, essas práticas violentam os direitos das crianças na sua forma de ser e estar no mundo. Apesar disso, as crianças tentam transgredir a esse controle biopolítico violento imposto pela sociedade, pelas instituições e pelos adultos, quando desenham atrás da folha de atividade fotocopiada, quando utilizam um brinquedo que deveria ser só para menino ou para menina, quando se levantam na sala desobedecendo a ordem de ficarem imóveis, quando nos dizem em todas as



rodas de conversa que fizemos nos 17 municípios: Queremos brincar! Queremos brinquedos! Queremos correr! Queremos floresta! Queremos “*parquinhos para as crianças ficarem mais felizes...*”. As crianças querem ser escutadas!

Percebemos a necessidade de atenção especial às políticas públicas para a Educação Infantil, em especial à formação inicial e continuada docente para que gestoras e gestores, educadoras e educadores, em parceria com as famílias e a comunidade em geral, possam garantir e zelar pelo direito da criança viver sua infância, à formação integral e à cidadania, apesar do contexto conservador que vivemos, com o avanço do fundamentalismo religioso e as ofensivas anti-gênero.

Uma formação que tenha a criança como centro do planejamento e do currículo, que a considere como um sujeito de direitos, um sujeito de cultura, brincante, marcado por várias dimensões, entre elas, a de gênero. Uma formação que considere a função social, política e pedagógica da Educação Infantil, que considere que as relações de gênero são uma das dimensões de qualidade.

Referências Bibliográficas

- Baptista, M.C., Silva, H. A.L., & Neves, V. F. A. (2023). Leitura, escrita e alfabetização: o que a Educação Infantil tem a ver com isso? *Humanidades & Inovação*, 10(2), 168-182.
- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Edições 70.
- Bondioli, A., & Mantovani, S. (1988). *Manual de Educação Infantil: de 0 a 3 anos – uma abordagem reflexiva* (9ª ed.). Artmed.
- Bourdieu, P. (1992). *A reprodução*. Francisco Alves.
- Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado.
- Brasil. (1990). *Estatuto da Criança e do Adolescente* (Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990). Brasília: Senado.
- Brasil. (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (Lei nº 9.394/96). Brasília: MEC.
- Brasil. (2009a). *Práticas cotidianas na Educação Infantil: bases para reflexão sobre as orientações curriculares*. Brasília: MEC/SEB/UFRGS.
- Brasil. (2009b). *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009). Brasília: CNE/CEB.



- Brasil. (2009c). *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEB.
- Cardona, M. J., et al. (2015). *Guião de educação, género e cidadania – Pré-escolar*. Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género.
- Corsaro, W. A. (2011). *Sociologia da Infância*. Artmed.
- Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (2003). *Qualidade na Educação da Primeira Infância: perspectivas pós-modernas* (Magda França Lopes, Trad.). ArtMed.
- Fausto-Sterling, A. (2000). *Sexing the body: gender politics and the construction of sexuality*. Basic Books.
- Finco, D. (2003). Relações de gênero e as brincadeiras de meninos e meninas na Educação Infantil. *Revista Pró-posições*, 42, Dez.
- Finco, D. (2013). Encontro com as diferenças na educação infantil: meninos e meninas nas fronteiras de gênero. *Leitura: Teoria e Prática*, 31(61), 169-184.
- Foucault, M. (2005). *Em defesa da sociedade* (Maria Ermantina Galvão, Trad.). Martins Fontes.
- Foucault, M. (2010). *O governo de si e dos outros* (Eduardo Brandão, Trad.). WMF Martins Fontes.
- Freire, P. (2005). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* (31ª ed.). Paz e Terra.
- Gomes, N. L. (2021). O combate ao racismo e a descolonização das práticas educativas e acadêmicas. *Revista de Filosofia Aurora*, 33(59), 435-454.
- Louro, G. L. (2000). Pedagogias da sexualidade. In G. L. Louro. *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Autêntica.
- Novo Hamburgo. (2020). *Documento orientador do município de Novo Hamburgo, Rio Grande do Sul: Caderno 2 da Organização das ações pedagógicas - Educação Infantil*. Secretaria de Educação de Novo Hamburgo.
- Oliveira-Formosinho, J. (2016). A formação em contexto: a mediação do desenvolvimento profissional praxiológico. In V. A. Cancian, S. F. S. Gallina, & N. Westenfelder (Orgs.), *Pedagogias das Infâncias, crianças e docências na educação infantil* (pp. xx-xx). Santa Maria: UFSM; [Brasília]: MEC/SEB.
- Rosemberg, F. (2015). Políticas públicas e qualidade da educação infantil. In: S. Unbehaum & A Artes (Orgs.), *Escritos de Fúlvia Rosemberg* (pp. xx-xx). Fundação Carlos Chagas.
- São Paulo. (2016). *Indicadores de qualidade da educação infantil paulistana*. SME/ DOT.



- Scott, J. W. (1995). Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação e Realidade*, 20(2), 71-99.
- Vygotsky, L. S. (2007). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Martins Fontes.