

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
CURSO DE PEDAGOGIA

JÚLIA SOARES SERRA CARDOSO

**“E TEM BRINCADEIRA DE MENINO E DE MENINA?”: gênero e as brincadeiras
das crianças numa instituição educativa em São Luís–MA**

**SÃO LUÍS
2025**

JÚLIA SOARES SERRA CARDOSO

“E TEM BRINCADEIRA DE MENINO E DE MENINA?”: gênero e as brincadeiras das crianças numa instituição educativa em São Luís–MA

Monografia apresentada ao Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Pedagogia.

Orientador(a): Prof^ª Dra. Rosyane de Moraes Martins Dutra

SÃO LUÍS

2025

Soares Serra Cardoso, Júlia.

E TEM BRINCADEIRA DE MENINO E DE MENINA?: : gênero e as brincadeiras das crianças numa instituição educativa em São LuísMA / Júlia Soares Serra Cardoso. - 2025.

64 p.

Orientador(a): Rosyane de Moraes Martins Dutra.
Monografia (Graduação) - Curso de Pedagogia,
Universidade Federal do Maranhão, São Luís, Ma, 2025.

1. Gênero. 2. Educação Infantil. 3. Práticas Pedagógicas. I. de Moraes Martins Dutra, Rosyane. II. Título.

JÚLIA SOARES SERRA CARDOSO

“E TEM BRINCADEIRA DE MENINO E DE MENINA?”: gênero e as brincadeiras das crianças numa instituição educativa em São Luís–MA

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado à Universidade Federal do
Maranhão como requisito parcial para
obtenção do título de licenciatura
Pedagogia

Aprovado em: 27/02/2025

BANCA EXAMINADORA

Prof(a). Dr(a). Rosyane de Moraes Martins Dutra (orientadora)
Universidade Federal do Maranhão

Prof(a). Dr(a). Sirlene Mota Pinheiro da Silva (1ª examinadora)
Universidade Federal do Maranhão

Prof(a). Dr(a). Iran de Maria Leitão Nunes (2º examinadora)
Universidade Federal do Maranhão

Dedico este trabalho aos meus pais, pelo estímulo, carinho e compreensão.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus, pela infinita graça, por me dar forças nos momentos de dificuldade, por me guiar em cada passo dessa jornada e por me mostrar, a cada dia, o quanto sou capaz. Sem Sua presença constante em minha vida, eu não teria encontrado coragem, determinação e fé para superar os obstáculos e alcançar as conquistas que celebro hoje. A Ele, minha eterna gratidão, por ser minha fonte de luz e esperança.

Aos meus pais, Sebastião e Madalena, meu eterno agradecimento por todo apoio, dedicação e esforço. Vocês foram a base de todo o meu crescimento, e sem o amor incondicional que sempre me deram, nada disso seria possível. Cada sacrifício que fizeram, cada ensinamento transmitido, me fortaleceu ao longo dessa caminhada. Sou profundamente grata por tudo o que me ensinaram, por serem os pilares da minha vida e por me darem o exemplo diário de como ser uma pessoa de bem, perseverante e resiliente.

Ao meu irmão, Diogo, e a Davi, minha imensa gratidão pela parceria que sempre me ofereceram. Ao lado de vocês, aprendi que o verdadeiro sentido da fraternidade está no apoio mútuo, na confiança e na união. Vocês são meu alicerce emocional, sempre prontos para me apoiar, me incentivar e me dar forças em todos os momentos.

Às minhas amigas de curso, Anne Carolinne, Júlia Fernanda, Rayanne, Siulenny, Tatiara e Wendy, que tornaram essa jornada mais leve e mais significativa. Em cada momento de aprendizado, nos apoiamos mutuamente, nos desafiamos e celebramos cada conquista juntas. Cada sorriso, cada surto, cada conversa nos momentos mais tensos, tudo foi fundamental. Agradeço por cada momento compartilhado, por estarem ao meu lado, e por fazerem dessa caminhada um aprendizado coletivo.

Aos professores que tive durante essa jornada, minha profunda gratidão. Cada um de vocês contribuiu para que eu me tornasse a pessoa que sou hoje, não apenas pelo conhecimento técnico, mas pelos exemplos de dedicação, compromisso e paixão pelo ensino. Vocês me ensinaram mais do que livros podem transmitir, mostraram que o verdadeiro professor é aquele que se dedica ao ser humano por trás do aluno. O aprendizado vai além das aulas; ele se dá pela troca de

experiências, pelo carinho com que se transmite o conhecimento e pela visão crítica que nos é despertada. Sou grata a todos que participaram de minha formação.

A cada criança que passou por mim durante meus estágios, meu mais sincero agradecimento. Vocês me mostraram que a verdadeira vocação docente não está apenas nos livros ou nas teorias, mas nas pequenas lições que a vida nos dá. Cada um de vocês, com suas particularidades, histórias e ensinamentos, me fez ter certeza de que escolhi o caminho certo. Foram vocês, com sua pureza e energia, que me ensinaram o verdadeiro significado de educar. Meu coração transborda de gratidão por cada um de vocês, por cada sorriso, por cada momento compartilhado.

À minha orientadora, Rosyane de Moraes Martins Dutra, meu muito obrigado por acreditar em mim e me proporcionar um suporte tão valioso durante essa trajetória. Sua orientação foi fundamental para a realização deste trabalho. Não só pelo conhecimento técnico, mas pela confiança que depositou em mim desde o início, pela paciência e pela generosidade em me guiar em cada etapa. Sua presença foi essencial para o meu amadurecimento acadêmico e pessoal. Sou grata por todo o apoio que me deu e por ser um exemplo de dedicação e excelência.

A todos que contribuíram direta ou indiretamente para a realização deste trabalho e para o meu crescimento, meu sincero e profundo agradecimento. Cada um de vocês fez parte dessa jornada, e o sucesso deste trabalho é, em grande parte, fruto de cada apoio, cada palavra de incentivo, e cada gesto de carinho que recebi ao longo do caminho.

“Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa.”
(FREIRE, 2002, p. 69)

RESUMO

Este trabalho aborda a construção e desconstrução de estereótipos de gênero em crianças por meio de atividades pedagógicas, investigando como as práticas educativas na educação infantil, fundamentadas pelo brincar, contribuem para identidades de gênero mais livres de estereótipos. O objetivo geral é investigar como as práticas educativas promovem essa construção, considerando as legislações educacionais e as experiências vivenciadas no Centro Beneficente Nossa Senhora da Glória. Especificamente, busca-se refletir sobre como as brincadeiras abordam questões de gênero, analisar o papel das legislações na promoção do brincar como um direito e investigar as práticas pedagógicas e suas implicações na construção das identidades de gênero das crianças. A pesquisa adota uma abordagem qualitativa e exploratória, utilizando a pesquisa-ação como metodologia. O estudo foi desenvolvido em três momentos, combinando revisão bibliográfica, que baseia-se nas contribuições de Biscaro (2009), Vianna (2009) e Finco (2023), entrevistas com educadoras e grupo focal com seis crianças. Foram realizadas atividades como colorir e mímica para observar as dinâmicas de gênero nas escolhas e interações infantis. Os resultados indicam que, apesar das dificuldades e resistências, a escola pode ser um espaço crucial para a transformação social. Intervenções pedagógicas que incentivam o questionamento dos estereótipos de gênero, como o estímulo à experimentação de cores e papéis, podem promover mudanças graduais nas percepções infantis, desafiando normas culturais e favorecendo o desenvolvimento de identidades de gênero mais inclusivas e flexíveis. A pesquisa destaca a importância de uma abordagem integrada entre escola e família para garantir que as práticas pedagógicas contribuam para uma educação que valorize a igualdade de gênero desde a infância, formando cidadãos mais conscientes e críticos.

Palavras-chave: Gênero; Educação infantil; Práticas pedagógicas.

ABSTRACT

This study addresses the construction and deconstruction of gender stereotypes in children through pedagogical activities, investigating how educational practices in early childhood education, grounded in play, contribute to gender identities that are freer from stereotypes. The general objective is to analyze how educational practices promote this construction, considering educational legislation and the experiences at the Centro Beneficente Nossa Senhora da Glória. Specifically, the study aims to reflect on how play activities address gender issues, analyze the role of legislation in promoting play as a right, and investigate pedagogical practices and their implications for the construction of children's gender identities. The research adopts a qualitative and exploratory approach, using action research as its methodology. The study was developed in three stages, combining a literature review based on the contributions of Bísvaro (2009), Vianna (2009), and Finco (2003), interviews with educators, and a focus group with six children. Activities such as coloring and mime were carried out to observe the gender dynamics in children's choices and interactions. The results indicate that, despite difficulties and resistance, school can be a crucial space for social transformation. Pedagogical interventions that encourage questioning gender stereotypes, such as promoting the experimentation of colors and roles, can foster gradual changes in children's perceptions, challenging cultural norms and promoting the development of more inclusive and flexible gender identities. The research highlights the importance of an integrated approach between school and family to ensure that pedagogical practices contribute to an education that values gender equality from childhood, forming more conscious and critical citizens.

Keywords: Gender; Early childhood education; Pedagogical practices.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|---------|---|
| BNCC | Base Nacional Comum Curricular |
| CEBENSG | Centro Beneficente Nossa Senhora da Glória |
| ECA | Estatuto da Criança e do Adolescente |
| GEPIB | Grupo de Estudos e Pesquisas Infâncias e Brincadeiras |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases |
| SEMED | Secretaria Municipal de Educação |
| UFMA | Universidade Federal do Maranhão |

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| 1 INTRODUÇÃO..... | 12 |
| 2 GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: EXPLORANDO O BRINCAR DE MENINAS E MENINOS..... | 18 |
| 2.1 A Trajetória da Educação Infantil no Brasil: Avanços e Desafios..... | 18 |
| 2.2 Brincar na Educação Infantil: Pilar do Desenvolvimento Integral da Criança.... | 21 |
| 2.3 Gênero e Brincadeiras na Infância: Desconstruindo Estereótipos..... | 24 |
| 3 A EDUCAÇÃO INFANTIL E O BRINCAR: CONEXÕES ENTRE LEGISLAÇÃO, PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E QUESTÕES DE GÊNERO..... | 30 |
| 4 ANÁLISE DOS DADOS: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E RELAÇÕES DE GÊNERO NO CENTRO BENEFICENTE NOSSA SENHORA DA GLÓRIA..... | 37 |
| 4.1 A metodologia da pesquisa..... | 37 |
| 4.2 Caracterização da instituição e dos sujeitos..... | 40 |
| 4.3 Análise das Relações de Gênero nas Interações das Crianças..... | 41 |
| 4.3.1 Brincando e Questionando Gênero..... | 42 |
| 4.3.2 Colorindo Estereótipos..... | 45 |
| 4.3.3 Desafiando as Normas..... | 47 |
| 4.3.4 Percepções das professoras sobre brincadeiras e gênero na educação infantil... 49 | |
| 5 CONCLUSÃO..... | 55 |
| REFERÊNCIAS..... | 58 |
| APÊNDICE A – SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA ACADÊMICO-CIENTÍFICA..... | 62 |
| APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO..... | 63 |
| APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM AS PROFESSORAS..... | 63 |

1 INTRODUÇÃO

A construção da identidade de gênero é um processo social e cultural que se inicia desde os primeiros anos de vida, e a escola, enquanto um dos principais espaços de socialização infantil, desempenha um papel relevante nessa formação. No ambiente escolar, especialmente na educação infantil, as crianças não apenas aprendem conteúdos acadêmicos, mas também constroem suas percepções de si mesmas e do mundo ao seu redor.

Nesse cenário, as atividades naturais e espontâneas na infância assumem um papel fundamental na aprendizagem e na formação das identidades (Vygotsky, 1998). No entanto, essas atividades lúdicas muitas vezes são influenciadas por expectativas de gênero que delimitam e direcionam as crianças para comportamentos adequados ao seu sexo, perpetuando estereótipos culturais e sociais sobre o que significa ser menino ou menina.

Historicamente, os papéis de gênero foram estabelecidos com base em uma estrutura patriarcal que atribuía aos homens a responsabilidade pelo sustento e pela atuação na esfera pública, enquanto as mulheres eram associadas ao cuidado do lar e da família. Essa divisão de funções e comportamentos se refletia nas brincadeiras infantis, em que os meninos eram incentivados a atividades mais físicas e competitivas, como esportes e aventuras, enquanto as meninas eram direcionadas a brincadeiras de cuidado e simulação doméstica, como bonecas e casinha. Esses padrões de comportamento se tornaram tão enraizados culturalmente que, ao longo dos séculos, passaram a ser vistos como naturais e adequados para cada gênero, ignorando a diversidade de interesses e potencialidades das crianças.

A partir dos movimentos feministas da década de 1960, questionou-se a dificuldade desses papéis e a naturalização das diferenças entre homens e mulheres, o que trouxe à tona debates sobre igualdade de oportunidades e desconstrução de estereótipos. Essas discussões influenciaram a educação, incluindo o modo como as crianças eram incentivadas a brincar e a interagir em ambientes escolares.

Nos anos 1980, os estudiosos da psicologia infantil e da educação começaram a investigar como as práticas pedagógicas e as brincadeiras poderiam influenciar a percepção do gênero e, conseqüentemente, os papéis que meninos e meninas assumiriam na vida adulta. Esses estudos revelaram que as brincadeiras

limitadas por normas de gênero limitam o desenvolvimento integral das crianças, impedindo-as de explorar plenamente suas capacidades e interesses.

Na educação infantil, o brincar é reconhecido como uma forma crucial de aprendizagem. Pedagogos como Friedrich Froebel, Maria Montessori e Jean Piaget destacaram a importância das brincadeiras para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças (Kishimoto, 2008). Contudo, as abordagens tradicionais dessas teorias não consideraram, de forma direta, as questões de gênero, o que levou a uma reprodução de práticas que reforçavam distinções entre meninos e meninas. Apenas recentemente, com o avanço da investigação sobre diversidade e inclusão, passou-se a valorizar a necessidade de observar como as práticas lúdicas influenciam a formação de identidades de gênero, trazendo para o debate educacional a importância de permitir que as crianças brinquem livremente, sem limitações impostas por estereótipos.

Esse debate é essencial, pois as brincadeiras estruturam não apenas o desenvolvimento emocional e motor das crianças, mas também influenciam sua autopercepção e o modo como se relacionam com o outro (Freitas, 2013). O incentivo a uma educação mais inclusiva na infância permite que uma escola abra um espaço onde meninas e meninos possam explorar uma ampla variedade de atividades, rompendo com os padrões limitadores que definem o que é coisa de menina e coisa de menino. Com isso, as crianças podem desenvolver empatia, colaboração e autonomia de forma mais abrangente, ao invés de restringir suas experiências com base em normas culturais.

Ainda assim, o desafio para os educadores é grande. Muitos ainda se deparam com a resistência de pais e de uma sociedade que, apesar dos avanços, continua a perpetuar estereótipos. É comum que pais e familiares incentivem brincadeiras tradicionais de gênero, às vezes de forma inconsciente, influenciando as preferências das crianças e reforçando a separação entre o que é socialmente aceito para meninos e meninas. Diante disso, o papel do educador não se limita a organizar brincadeiras e atividades, mas envolve também a sensibilização das famílias e da comunidade escolar para a importância de uma educação que valorize a liberdade de escolha e a diversidade (Louro, 2008).

Além da resistência cultural, o próprio ambiente escolar pode ser um desafio. Muitos materiais pedagógicos e brinquedos ainda são categorizados por gênero, como bolas e jogos de construção para meninos e bonecas e utensílios de

cozinha para meninas. Essa categorização, quando não questionada, reforça a ideia de que as crianças devem se adequar a um padrão, limitando suas possibilidades de desenvolvimento integral. Ao criar um ambiente mais neutro em termos de gênero e oferecer uma variedade de brinquedos que permitem a livre escolha, os educadores podem auxiliar na desconstrução dessas barreiras e na promoção de um espaço inclusivo e igualitário (Santos & Almeida, 2021).

O interesse por este tema surgiu durante uma experiência prática de estágio em uma escola privada, onde observei de maneira mais aprofundada as dinâmicas de gênero nas atividades lúdicas e pedagógicas. Fiquei incomodada ao perceber como as brincadeiras e algumas atividades eram sistematicamente realizadas de forma segregada, reforçando a divisão entre atividades de menino e atividades de menina. Esse processo evidenciou uma divisão implícita, porém detalhada, que parecia limitar o acesso das crianças a diferentes experiências, contribuindo para o reforço de estereótipos de gênero logo na infância.

Essa perturbação inicial me fez refletir sobre o impacto dessas práticas no desenvolvimento das crianças e despertou a vontade de investigar mais a fundo como as dinâmicas de gênero se manifestam e são reforçadas no ambiente escolar. Além disso, essa observação gerou em mim um questionamento sobre como o ambiente escolar, que deveria promover a igualdade e a liberdade de desenvolvimento, pode acabar reproduzindo normas sociais restritivas que influenciam o comportamento e as percepções das crianças sobre si mesmas e sobre o outro. Assim, esse incômodo se transformou em um interesse investigativo, levando-me a explorar até que ponto as práticas pedagógicas podem, muitas vezes de forma inconsciente, estimular padrões de comportamento e expectativas tradicionais, limitando as possibilidades de expressão e aprendizagem integral das crianças.

Nesse sentido, o projeto pedagógico das instituições de educação infantil deve considerar o brincar como um direito essencial das crianças, é uma ferramenta poderosa para a formação de identidades livres de preconceitos. Para isso, é fundamental que o ambiente escolar vá além de oferecer uma liberdade para escolha de suas atividades, promovendo discussões e reflexões sobre as diferentes formas de ser e se expressar. Nesse contexto, a instituição torna-se um espaço privilegiado de experimentação e descoberta, onde as crianças podem explorar

novas formas de brincar, interagir e desenvolver-se em um ambiente que valorize a diversidade.

No entanto, o desafio de transgredir padrões de comportamento culturalmente enraizados. As perguntas a seguir foram norteadoras para a questão-problema: Como as crianças percebem as brincadeiras propostas no ambiente educacional? De que forma suas escolhas e opiniões refletem as imposições culturais de gênero ou indicam a superação desses estereótipos? Além disso, como as próprias crianças se posicionaram em relação às atividades oferecidas, expressando suas preferências e compreensões sobre o brincar em um contexto educacional?

Essas reflexões são centrais para o presente estudo, que busca investigar como as crianças pensam sobre as brincadeiras propostas, considerando suas percepções sobre o gênero. A finalidade é compreender como as escolhas e percepções das crianças podem desafiar ou reproduzir as normas tradicionais de gênero, promovendo uma reflexão sobre a liberdade de escolha e as interações entre meninos e meninas. Assim, a pesquisa busca responder à seguinte questão: como as crianças percebem e pensam sobre as brincadeiras propostas em relação ao gênero?

Realizar um estudo sobre esse tema é de extrema importância, pois permite um olhar crítico sobre as práticas educativas que, muitas vezes, são reproduzidas de forma automática e não intencional. Compreender como as brincadeiras e as atividades são organizadas em torno de normas de gênero é fundamental para promover uma educação que valorize a diversidade e a inclusão. Além disso, esta investigação busca fornecer subsídios para que educadores e gestores possam refletir sobre suas práticas, favorecendo um ambiente mais equitativo e menos restritivo.

Sob uma perspectiva teórica, este trabalho contribuirá para a compreensão das relações de gênero na infância, enriquecendo o campo dos estudos de gênero na educação e oferecendo novas perspectivas sobre como a socialização de gênero ocorre desde os primeiros anos de vida. A partir de uma abordagem crítica, espera-se que a pesquisa possibilite uma discussão sobre a construção das identidades de gênero no ambiente educacional, levantando questões que ainda são pouco exploradas na literatura acadêmica.

Em relação às implicações práticas, as contribuições esperadas incluem a elaboração de diretrizes que ajudem os educadores a criar espaços de brincadeiras que sejam inclusivos e que permitam a todas as crianças experimentar uma gama diversificada de atividades, independentemente de seu gênero. Além disso, pretende-se fomentar um diálogo entre os profissionais da educação sobre a importância de revisar e adaptar suas práticas educativas para promover um ambiente educacional que favoreça o desenvolvimento integral das crianças, respeitando suas individualidades e potencialidades.

Assim, a pesquisa se justifica não apenas pela necessidade de compreender as práticas de gênero nos centros educacionais, mas também pela urgência de transformar essas práticas em possibilidades que promovam a igualdade e a liberdade de expressão, fundamentais para o pleno desenvolvimento das crianças.

O presente estudo tem como objetivo geral investigar como as práticas educativas na educação infantil, fundamentadas pelo brincar, voltadas para a construção de identidades de gênero podem ser limitadas por estereótipos construídos no contexto de instituições infantis. Esta investigação será realizada à luz das legislações educacionais vigentes e das experiências observadas no contexto do Centro Beneficente Nossa Senhora da Glória.

A escolha do Centro Beneficente Nossa Senhora da Glória como locus da pesquisa ocorreu devido a limitações temporais causadas pela greve na Universidade Federal do Maranhão (UFMA), que inviabilizaram a obtenção da autorização da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) para realizar o estudo em uma escola municipal. A decisão foi facilitada pela conexão prévia com a instituição, estabelecida por meio do Grupo de Estudos e Pesquisas Infâncias e Brincadeiras (GEPIB), coordenado pela professora orientadora Rosyanne, o que garantiu acesso ao ambiente e a possibilidade de realizar a pesquisa dentro do prazo disponível.

O Centro Beneficente Nossa Senhora da Glória, situado no bairro da Alemanha, em São Luís, Maranhão, é uma instituição social que se dedica a promover o bem-estar de crianças, adolescentes e idosos em situação de vulnerabilidade. A instituição oferece uma variedade de serviços, incluindo apoio educacional, atividades culturais e de artes, além de colaborar com profissionais de áreas como fisioterapia e terapia ocupacional. Com um compromisso com a inclusão

social, o centro impacta positivamente a vida de muitos membros da comunidade local.

Para alcançar o objetivo geral, delinear-se os seguintes objetivos específicos: refletir sobre como as práticas relacionadas ao brincar na educação infantil abordam questões de gênero, buscando promover interações em e superar estereótipos culturais. Analisar o papel das legislações que regem a educação infantil, destacando como elas promovem o brincar como um direito e considerando a perspectiva de gênero em suas orientações e impactos no planejamento e desenvolvimento das práticas pedagógicas. Por fim, o estudo pretende investigar as práticas educativas associadas ao brincar no Centro Beneficente Nossa Senhora da Glória, examinando como essas ações influenciam as construções de gênero entre as crianças.

Com esses objetivos, a pesquisa busca não apenas compreender as relações entre brincar e gênero, mas também contribuir para a promoção de práticas educativas mais inclusivas e reflexivas no contexto da educação infantil.

A metodologia deste estudo adota uma abordagem qualitativa, com o objetivo de analisar as práticas educativas de gênero na educação infantil, focando nas expressões e desenvolvimentos das identidades de gênero durante as brincadeiras. A pesquisa é exploratória, iniciando com uma revisão bibliográfica sobre o tema, sustentada por artigos, livros e outros materiais acadêmicos que oferecem uma base sólida para a discussão sobre a promoção de ambientes inclusivos nas escolas.

A pesquisa-ação foi escolhida como metodologia, proporcionando interação direta entre o pesquisador e os participantes, e propiciando reflexões e mudanças ao longo do processo, utilizado a técnica de grupo focal, composto por seis crianças, para investigar suas percepções sobre brincadeiras e as influências dos estereótipos de gênero em suas escolhas. Além disso, foram realizadas entrevistas com educadoras, visando compreender as percepções e práticas relacionadas aos estereótipos de gênero no ambiente escolar.

2 GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: EXPLORANDO O BRINCAR DE MENINAS E MENINOS

Esta seção discute a relação entre gênero e o brincar na educação infantil, abordando aspectos históricos, pedagógicos e sociais. Inicialmente, apresenta o percurso da educação infantil no Brasil, desde suas raízes assistencialistas até seu reconhecimento como etapa essencial da educação básica, destacando os avanços e os desafios atuais. Em seguida, discute a importância do brincar como prática central no desenvolvimento integral da criança, enfatizando sua capacidade de promover aprendizagens cognitivas, motoras e socioemocionais. Por fim, analisa como as construções sociais de gênero influenciam as brincadeiras e os brinquedos, perpetuando estereótipos e limitando as experiências das crianças. Propõe-se uma perspectiva inclusiva que incentive práticas pedagógicas livres de preconceitos e que valorizem a diversidade, promovendo uma educação mais igualitária e transformadora.

2.1 A Trajetória da Educação Infantil no Brasil: Avanços e Desafios

A história da educação infantil no Brasil é marcada por avanços graduais e desafios persistentes. Desde suas origens, essa etapa da educação se desenvolveu em resposta às necessidades sociais, políticas e econômicas do país, passando por transformações significativas até alcançar o status de direito garantido pela Constituição Federal de 1988. Inicialmente, as iniciativas voltadas à infância eram predominantemente assistencialistas, com foco em atender crianças em situação de vulnerabilidade social, sem uma preocupação pedagógica evidente. Segundo Kramer (2002), no período colonial, as crianças pequenas eram vistas como responsabilidade exclusiva das famílias, especialmente das mães, sem intervenção do Estado.

No final do século XIX, com o início do processo de urbanização e industrialização, surgiram as primeiras instituições voltadas ao atendimento de crianças pequenas. Essas iniciativas, no entanto, tinham um caráter funcionalista, destinadas principalmente a cuidar das crianças enquanto suas mães trabalhavam.

Durante o início do século XX, a demanda por serviços de cuidado infantil cresceu à medida que mais mulheres ingressavam no mercado de trabalho. No entanto, a abordagem predominante nessas instituições continuava a ser assistencialista. Silva e Oliveira (2020, p.45) destacam que:

As creches do início do século XX eram concebidas como locais de cuidado, onde a alimentação, a higiene e a saúde das crianças eram prioridades. Não havia preocupação com aspectos pedagógicos, e a infância era vista como uma fase que precisava ser gerenciada, e não compreendida em sua complexidade.

Durante o governo de Getúlio Vargas, entre 1930 e 1945, o Estado começou a implementar políticas voltadas para a proteção da infância, como a criação do Departamento Nacional da Criança (1940). Entretanto, essas políticas ainda mantinham um caráter assistencialista, voltadas principalmente para a saúde e a proteção física das crianças, o desenvolvimento pedagógico não fazia parte das prioridades governamentais .

Na década de 1950, o país começou a sentir os impactos das ideias pedagógicas inovadoras vindas da Europa e dos Estados Unidos, como as de Montessori e Dewey. Essas abordagens começaram a introduzir a noção de que a educação infantil deveria ir além do cuidado e incluir práticas pedagógicas que promovessem o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças. Contudo, conforme destacam Silva e Oliveira (2020), a implementação dessas ideias foi limitada e desigual, restringindo-se às elites urbanas e aos grandes centros.

Durante a ditadura militar (1964–1985), a expansão das creches e pré-escolas ocorreu em paralelo ao crescimento urbano. Contudo, o viés assistencialista ainda era evidente, como apontam Silva e Oliveira (2020, p. 45):

Nesse período, as instituições de educação infantil foram ampliadas, mas com foco no atendimento das demandas sociais relacionadas à força de trabalho feminina. A criança era vista como um problema a ser resolvido, e não como um sujeito de direitos. A preocupação com aspectos pedagógicos e com o desenvolvimento integral ainda era secundária.

A redemocratização do Brasil trouxe mudanças significativas. A Constituição Federal de 1988 reconheceu a educação infantil como direito da criança e dever do Estado, estabelecendo bases legais para sua consolidação. Campos (2014, p. 58) reforça a importância desse marco histórico:

A Constituição de 1988 foi fundamental para a educação infantil no Brasil, pois reconheceu a criança pequena como sujeito de direitos. A partir desse ponto, a educação infantil passou a ser entendida não apenas como

assistência, mas como uma etapa essencial para o desenvolvimento integral, o que foi consolidado posteriormente pela LDB de 1996.

Apesar do marco legal, a implementação das políticas voltadas à educação infantil enfrentou desafios significativos. Um dos principais obstáculos foi a desigualdade no acesso. Campos (2014, p. 64) destaca que:

Embora a LDB tenha estabelecido a obrigatoriedade da educação infantil, a sua implementação revelou profundas desigualdades regionais. As regiões Norte e Nordeste, historicamente negligenciadas, apresentaram os maiores déficits de infraestrutura, formação docente e oferta de vagas.

Outro desafio foi a qualidade do atendimento nas instituições de educação infantil. Embora a ampliação do acesso tenha sido uma conquista importante, muitas escolas enfrentaram problemas como superlotação, falta de materiais pedagógicos e professores sem formação específica. Oliveira (2020) aponta que a expansão da educação infantil sem a devida atenção à qualidade pode comprometer seu principal objetivo, que é garantir o desenvolvimento integral das crianças.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em 2017, trouxe avanços ao reafirmar o papel central do brincar na educação infantil. Campos (2014, p. 64) aponta que a BNCC:

Representa um avanço importante ao colocar o brincar no centro das práticas pedagógicas e reconhecer a criança como protagonista de seu processo de aprendizagem. No entanto, é necessário que as políticas públicas garantam as condições necessárias para que essas diretrizes sejam aplicadas de forma igualitária em todas as regiões do país.

Por outro lado, há avanços a serem celebrados. O reconhecimento da educação infantil como etapa essencial da educação básica e o fortalecimento de seu marco legal representam conquistas significativas. Kramer (2011) destaca que a educação infantil desempenha um papel fundamental na construção de uma sociedade mais justa e igualitária, sendo essencial investir na formação de professores, na melhoria da infraestrutura escolar e na implementação de práticas pedagógicas inclusivas e transformadoras para garantir que essa etapa educacional cumpra sua função de maneira eficaz.

Por fim, o fortalecimento da educação infantil requer não apenas investimentos financeiros, mas também uma mudança cultural que reconheça a criança como sujeito de direitos e a educação infantil como uma etapa indispensável para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa. A trajetória da

educação infantil no Brasil é uma história de luta por reconhecimento, e os avanços conquistados precisam ser continuamente defendidos e ampliados.

2.2 Brincar na Educação Infantil: Pilar do Desenvolvimento Integral da Criança

O brincar, na educação infantil, é amplamente reconhecido como um dos direitos fundamentais da criança e uma prática pedagógica essencial para o desenvolvimento integral dos pequenos. Nos marcos legais que estruturam a educação no Brasil, como a Constituição Federal (1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996), o direito ao brincar é garantido como um direito social das crianças, refletindo o compromisso do Estado em garantir não apenas o acesso à educação, mas também a oportunidade de um aprendizado pleno e saudável, que envolve não apenas o intelecto, mas também o corpo, as emoções e as relações sociais.

O ato de brincar, longe de ser uma mera atividade recreativa, é uma ferramenta poderosa que promove uma série de aprendizagens cruciais para uma criança. A BNCC (2018) regulamenta o brincar como um direito e um dos pilares para a formação integral da criança, pois ao brincar, a criança não apenas se diverte, mas se desenvolve de maneira cognitiva, emocional, social e até física. De acordo com a BNCC (2018), é fundamental que a criança viva e aprenda em um ambiente que respeite seus direitos, experiências e necessidades, sendo o brincar um dos instrumentos principais para esse processo educativo.

Quando se trata de desenvolvimento social, o brincar desempenha um papel de enorme importância, permitindo que a criança experimente relações e vivencie interações com os outros de maneira que nem sempre seria possível nas situações do dia a dia. O jogo e a brincadeira estimulam a criança a lidar com as regras sociais, a negociar, a respeitar os outros, a aceitar limites e a desenvolver empatia. Piaget (1973) destaca que a criança, ao brincar, não está apenas reproduzindo o mundo ao seu redor, mas também criando e recriando realidades e interações, o que é essencial para a construção de uma consciência social. A brincadeira simbólica, uma das formas mais características de brincar na infância, possibilita à criança expressar sua percepção do mundo e das relações sociais. Portanto, é por meio da brincadeira que a criança constrói seu entendimento do meio social em que vive.

Além disso, o brinquedo configura-se como um veículo essencial para o desenvolvimento cognitivo da criança. Ao brincar, a criança organiza e estrutura suas habilidades mentais e perceptivas, o que ocorre principalmente por meio de brincadeiras que envolvem faz de conta, construção, resolução de problemas e outras atividades que desafiam seu processo de pensamento. Silva e Oliveira (2020) afirma que o brincar favorece o desenvolvimento da cognição da criança de maneira lúdica e prazerosa, tornando o aprendizado mais fluido e natural. A brincadeira proporciona à criança situações que ativam a criatividade, a resolução de problemas e a tomada de decisões, contribuindo de forma significativa para o aprimoramento das funções cognitivas.

As brincadeiras também envolvem interação com o corpo, possibilitando o aprimoramento das habilidades motoras. Segundo Silveira, Lauer e Esquinsani (2022), atividades físicas e motoras nas brincadeiras são fundamentais para a coordenação motora, equilíbrio e noção de espaço, além do desenvolvimento físico geral da criança. As brincadeiras que envolvem movimentos corporais, como correr, pular e dançar, permitem à criança melhorar seu corpo e aprimorar suas capacidades motoras, o que contribui para seu crescimento saudável e para o aumento da consciência corporal.

Nesse contexto, o ambiente escolar deve ser planejado para oferecer oportunidades de brincadeiras que envolvam tanto o contato com outros indivíduos quanto com materiais diversificados, estimulando a criatividade, a resolução de problemas e o aprendizado de novas habilidades. Silveira, Lauer e Esquinsani (2022) destacam que o brincar deve ser mediado de forma cuidadosa, permitindo que as crianças explorem novas possibilidades de interação, expressão e conhecimento. O educador desempenha um papel essencial ao criar um ambiente propício para a aprendizagem lúdica, onde a criança pode se engajar ativamente no processo de descobertas e desenvolvimento.

No Brasil, a educação infantil tem avançado em sua compreensão do papel do brincar. A BNCC (2018) enfatiza que as crianças têm o direito de brincar e de aprender por meio dessa prática, programando-a como uma ferramenta fundamental para o desenvolvimento integral. O brincar não deve ser visto como algo complementar ou secundário, mas como o eixo central do processo educativo, pois, ao brincar, as crianças desenvolvem habilidades cognitivas, sociais, emocionais e motoras essenciais para o seu crescimento.

Ranyere e Matias (2023) ressaltam que o brincar é uma prática cultural, na qual as crianças se apropriam de significados e experiências que refletem a sociedade e o contexto em que estão inseridos. Eles destacam que a brincadeira não é apenas uma reprodução do mundo real, mas um espaço em que as crianças podem recriar, questionar e ressignificar as relações e valores culturais. Isso demonstra como o brincar se torna um meio de construção e ressignificação de identidade e cultura, permitindo que as crianças se conectem com o ambiente e as pessoas ao seu redor de maneiras criativas e reflexivas.

O educador, nesse processo, não deve ser apenas um observador, mas um mediador ativo, facilitando as experiências das crianças e orientando-as nas atividades lúdicas. Sendo assim, o papel do educador é o de mediador, proporcionando um ambiente adequado que permite à criança explorar suas potencialidades e aprender de forma significativa. O educador deve estar atento ao contexto em que a criança vive, respeitando suas individualidades e ritmos, para garantir que o brincar seja uma experiência enriquecedora e educativa.

As práticas de ensino precisam ser cada vez mais inclusivas, proporcionando a todas as crianças, independentemente de suas condições físicas ou cognitivas, a oportunidade de participar plenamente das brincadeiras. Silveira, Lauer e Esquinsani (2022) destacam que a ludicidade deve ser inclusiva, respeitando as necessidades e características de cada criança. O brincar, nesse sentido, torna-se uma ferramenta de socialização e integração, contribuindo para a construção de um ambiente escolar onde todas as crianças se sentem pertencentes e capazes de interagir com seus pares.

A ludicidade, portanto, vai além de ser um método simples de ensino; ela se torna um meio para o desenvolvimento da personalidade, autoestima e confiança das crianças. Quando uma criança tem liberdade para brincar, ela se sente mais segura para explorar o mundo ao seu redor, desenvolvendo a autonomia e a criatividade, além de aprimorar a capacidade de resolver problemas. Silveira, Lauer e Esquinsani (2021) afirmam que a brincadeira é uma das principais formas pelas quais a criança desenvolve sua autonomia, experimentando novas formas de interação com o mundo e com os outros.

No cenário educacional atual, que muitas vezes prioriza os resultados acadêmicos em detrimento do tempo de brincar, é fundamental que a educação infantil preserve sua essência lúdica. Não se trata apenas de ensinar conteúdos

formais, mas de garantir que as crianças tenham tempo e espaço para explorar o mundo, questionar, brincar e aprender de maneira significativa. Ranyere e Matias (2023) enfatizam que o brincar é a forma mais completa de aprendizado para uma criança, sendo por meio dele que ela internaliza e experimenta o mundo ao seu redor.

Portanto, brincar na educação infantil é um direito das crianças, que deve ser estimulado e respeitado como uma estratégia pedagógica vital. Por meio do brincar, as crianças desenvolvem habilidades cognitivas, motoras e emocionais, além de construir as bases para sua interação social, compreensão do mundo e capacidade de se relacionarem com os outros. O educador tem a responsabilidade de criar um ambiente propício para que a brincadeira aconteça de forma inclusiva, respeitosa e significativa, garantindo que todas as crianças possam se expressar e aprender a partir de suas próprias experiências. O brincar, assim, não deve ser visto como uma atividade extracurricular ou secundária, mas como o centro do processo educativo infantil, possibilitando uma aprendizagem verdadeira e integral.

2.3 Gênero e Brincadeiras na Infância: Desconstruindo Estereótipos

A construção das identidades de gênero na Educação Infantil é um tema que exige reflexão crítica, uma vez que as práticas pedagógicas frequentemente reforçam estereótipos culturais, como aponta Bísvaro (2009). A autora discute como as instituições de ensino, enquanto espaço de socialização, reproduzem normas e valores de gênero que delimitam comportamentos adequados para meninos e meninas. Esse processo não é neutro, mas sim profundamente influenciado pelas interações entre as crianças e os adultos, que reforçam muitas vezes os papéis tradicionais. Sendo assim, é essencial que os educadores estejam atentos às suas próprias práticas e às mensagens que transmitem sobre o que é esperado de cada gênero.

Dessa forma, a reflexão crítica sobre a construção das identidades de gênero na Educação Infantil exige que educadores e instituições analisem de maneira consciente os impactos de suas ações. Ao reproduzir normas e valores que delimitam comportamentos conforme o gênero, a escola pode, mesmo que de forma não intencional, limitar o desenvolvimento das crianças, restringindo suas possibilidades de expressão e identidade. Por isso, torna-se fundamental questionar

essas práticas e criar ambientes pedagógicos onde meninos e meninas possam vivenciar experiências livres de estereótipos, rompendo com estruturas rígidas que influenciam suas interações e percepções de mundo.

Nas brincadeiras infantis, observa-se um espaço privilegiado para a manifestação e contestação das normas de gênero, conforme pesquisado por Finco (2010). As brincadeiras não apenas refletem, mas também reforçam as posições culturais, especialmente quando meninos e meninas têm seus comportamentos direcionados de acordo com estereótipos. No entanto, as brincadeiras também possuem potencial transformador, permitindo que as crianças transitem entre fronteiras de gênero e explorem novas formas de se relacionar. Dessa forma, a autora ressalta que cabe à escola promover um ambiente onde essas experiências possam ocorrer de maneira livre e acolhedora.

Por essa razão, é importante destacar que as brincadeiras representam não apenas um espaço de reprodução cultural, mas também de resistência e reinvenção. Quando os educadores intervêm de forma consciente e crítica, incentivando interações diversas e não estereotipadas, as crianças passam a perceber que não existem limites fixos para suas ações ou interesses. Desse modo, a escola pode se tornar um espaço de incentivo à liberdade, onde as brincadeiras são ferramentas pedagógicas que promovem a igualdade de gênero e a construção de identidades mais plurais e inclusivas.

A escola, vista como um espaço central na formação de valores, deve desafiar a violência simbólica que restringe as crianças a papéis limitadores de gênero. Com isso, Dias e Silva (2024) propõe uma pedagogia da não-violência de gênero como uma abordagem crítica para compensar práticas educativas. Para as autoras, as práticas pedagógicas inclusivas devem ser intencionalmente projetadas para romper com as normas que oprimem meninos e meninas, promovendo a diversidade e a liberdade de expressão de identidades. Essa perspectiva exige uma formação docente que vá além da reprodução de conteúdos tradicionais e inclua reflexões profundas sobre as dinâmicas de poder que atravessam o currículo.

Nesse sentido, é fundamental compreender que a escola, ao assumir um papel ativo no questionamento das normas de gênero, pode se tornar um espaço transformador. Isso implica que as práticas pedagógicas devem ser planejadas de maneira crítica e reflexiva, buscando identificar e desconstruir mecanismos sutis de exclusão que perpetuam desigualdades. Ao adotar uma postura intencionalmente

inclusiva, a instituição educacional não apenas promove a diversidade, mas também incentiva as crianças a desenvolverem suas identidades de forma livre, respeitosa e autônoma, rompendo com padrões opressores e limitantes.

Complementando a discussão, Santos e Silva (2020) aprofundam a discussão sobre as práticas educativas, mostrando como elas frequentemente reforçam desigualdades de gênero de maneira implícita. Por meio de interações cotidianas, educadores e educadoras reforçam normas ao tratar meninos e meninas de formas diferentes, seja por meio de elogios, repreensões ou estímulos diferenciados. A pesquisa aponta que muitas dessas práticas são realizadas de forma inconsciente, destacando a necessidade de formação continuada que capacite os educadores a identificar e desconstruir esses padrões.

Dessa maneira, é imprescindível reconhecer que a formação continuada dos educadores é uma ferramenta essencial para a transformação das práticas pedagógicas. Ao promover espaços de reflexão crítica, os profissionais da educação podem tomar consciência de suas ações e questionar posturas naturalizadas que reforçam desigualdades de gênero. Além disso, essa formação deve proporcionar estratégias pedagógicas que valorizem a equidade, incentivando um ambiente escolar mais acolhedor e respeitoso, onde meninos e meninas possam desenvolver-se sem estereótipos ou limitações impostas socialmente.

De forma semelhante, Henrique, Santos e Santos (2017) revelam que, embora haja maior conscientização sobre o tema, muitos educadores ainda enfrentam dificuldades em lidar com questões de gênero na sala de aula. As decisões pedagógicas, muitas vezes, são influenciadas por valores culturais profundamente enraizados, o que limita a implementação de práticas verdadeiramente inclusivas. Os autores destacam que uma formação docente crítica e reflexiva é necessária para transformar a escola em um ambiente que respeite e valorize as diferenças de gênero.

Nesse contexto, é importante reconhecer que a superação dessas dificuldades passa por uma mudança profunda na cultura escolar. A formação crítica e reflexiva mencionada pelos autores não deve se limitar à teoria, mas precisa estar integrada ao cotidiano pedagógico, incentivando os educadores a repensarem suas práticas e desconstruir valores internalizados. Ao proporcionar um ambiente aberto ao diálogo e à diversidade, a escola se torna um espaço onde as diferenças são

respeitadas e valorizadas, criando condições para que as identidades de gênero possam ser construídas de maneira mais autônoma e plural.

A formação docente também é central na análise de Mascia, Moura e Silva (2022), que destacam como as questões de gênero e sexualidade estão entrelaçadas no cotidiano das instituições de ensino. Para os autores, abordar essas questões de forma consistente na formação inicial e continuada de educadores é crucial para que as práticas educativas deixem de reproduzir preconceitos e passem a fomentar o respeito às diferenças. A desconstrução de estereótipos deve ser um objetivo explícito das políticas educacionais, especialmente na Educação Infantil, onde a construção das identidades ainda está em processo.

Diante disso, torna-se evidente que a formação inicial e continuada dos educadores precisa ser pautada por uma abordagem crítica e integrada das questões de gênero e sexualidade. Essa preparação não apenas amplia o olhar dos profissionais sobre a complexidade dessas temáticas, mas também os capacita a implementar práticas pedagógicas que rompam com padrões excludentes. Além disso, políticas educacionais que priorizam a desconstrução de estereótipos oferecem suporte fundamental para que a escola desempenhe seu papel como espaço de transformação social, promovendo, desde cedo, o respeito à diversidade e a valorização das identidades em construção.

Silva (2022) contribui para a discussão ao investigar as práticas docentes e seu impacto na reprodução ou subversão das normas de gênero. Ele observa que muitos educadores acreditam adotar posturas neutras, mas suas práticas frequentemente reforçam desigualdades, seja pela organização de atividades, seja pelas expectativas depositadas em meninos e meninas. Para Silva, práticas educativas mais equitativas desativam que os educadores assumam uma postura consciente e proativa na desconstrução de normas culturais limitadas.

Por conseguinte, é fundamental compreender que a neutralidade nas práticas docentes, muitas vezes, é apenas aparente, pois perpetua desigualdades de gênero de maneira velada. A reflexão proposta por Silva (2022) destaca a importância de uma postura crítica e intencional, na qual os educadores devem analisar suas ações e expectativas em relação às crianças. A organização de atividades e a condução das interações devem ser pensadas para promover a equidade, oferecendo a meninos e meninas oportunidades iguais de participação e

desenvolvimento. Somente assim será possível subverter normas culturais limitantes e construir um ambiente escolar mais inclusivo e justo.

No âmbito das relações de poder presentes na Educação Infantil, Vianna e Finco (2009) mostram como dinâmicas de gênero influenciam as interações entre crianças e adultos. As autoras defendem que o potencial transformador da escola reside em práticas pedagógicas que questionem posições de gênero e promovam um ambiente onde as crianças possam construir identidades de maneira autônoma e respeitosa.

Portanto, é crucial que as práticas pedagógicas na Educação Infantil estejam alinhadas com o princípio da desconstrução das hierarquias de gênero. Ao questionar as normas que delimitam as identidades, a escola se torna um espaço de empoderamento, onde as crianças podem desenvolver um senso de autonomia e respeito pelas diferenças. As interações entre educadores e educandos devem ser pautadas pela igualdade, permitindo que as crianças experimentem e construam suas próprias identidades, sem a imposição de estereótipos ou expectativas rígidas. Esse processo não apenas contribui para o desenvolvimento individual das crianças, mas também para a criação de uma sociedade mais inclusiva e equitativa.

Por fim, Finco (2003) aponta que as brincadeiras infantis são fundamentais para a construção das identidades de gênero e podem ser utilizadas como estratégias pedagógicas para desafiar estereótipos. Ao oferecer oportunidades para que as crianças explorem diferentes papéis e interações, os educadores podem promover reflexões e estimular a desconstrução de barreiras culturais. Essas práticas exigem um compromisso intencional com a promoção da equidade e da diversidade desde os primeiros anos de vida escolar.

Assim, as brincadeiras infantis emergem como um campo fértil para o questionamento e a subversão de estereótipos de gênero, oferecendo às crianças a possibilidade de vivenciar e desafiar os papéis tradicionais impostos pela sociedade. Ao inserir essas práticas no cotidiano escolar, os educadores não apenas contribuem para a construção de identidades mais fluidas e autênticas, mas também criam um ambiente que valoriza a diversidade e a equidade. Esse compromisso pedagógico com a desconstrução das barreiras culturais é essencial para garantir que todas as crianças tenham suas experiências e identidades respeitadas, contribuindo para uma educação mais justa e transformadora.

Em suma, a construção das identidades de gênero na Educação Infantil não pode ser vista como um processo isolado ou natural, mas como um campo de interações culturais, sociais e pedagógicas que deve ser constantemente revisitado e questionado. Finco (2003) enfatiza que, ao transformar as brincadeiras infantis em estratégias pedagógicas, a escola tem o potencial de reconfigurar as formas de vivenciar e compreender os gêneros. As brincadeiras, nesse sentido, não são apenas momentos de lazer, mas espaços privilegiados para a exploração de novos papéis sociais e a desconstrução de estereótipos. A escola, ao promover atividades que estimulem essa diversidade de experiências, cria um ambiente em que as crianças podem se reconhecer e se afirmar em sua totalidade, sem as limitações impostas pelas normas tradicionais de gênero.

Portanto, para que a Educação Infantil cumpra sua função de transformação social, é imprescindível que os educadores assumam o papel de facilitadores dessa mudança. Ao questionar as normas de gênero e fomentar a reflexão crítica desde os primeiros anos de vida escolar, a escola contribui para a formação de cidadãos mais conscientes e respeitosos com a diversidade. As práticas pedagógicas, baseadas na valorização das brincadeiras como espaços de liberdade e expressão, são um caminho eficaz para garantir que as identidades de gênero das crianças possam ser construídas de forma mais equitativa e plural. Assim, o compromisso com a promoção da equidade e da diversidade, como destacado por Finco (2003), se torna fundamental para garantir que a escola seja de fato um espaço de transformação social, onde todas as identidades, sem exceção, sejam respeitadas e valorizadas.

3 A EDUCAÇÃO INFANTIL E O BRINCAR: CONEXÕES ENTRE LEGISLAÇÃO, PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E QUESTÕES DE GÊNERO

A educação infantil é uma etapa crucial na formação das crianças, não apenas no que se refere ao desenvolvimento cognitivo, mas também na construção de identidades. O brincar, uma das principais atividades dessa fase, é essencial para esse processo. É através do brincar que as crianças exercem sua imaginação, exploram o mundo ao seu redor e, muitas vezes, expressam aspectos profundos de sua personalidade e de suas percepções sociais. Nesse cenário, a legislação brasileira, por meio de documentos como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), reconhecendo o brincar como um direito fundamental, um direito que se reflete diretamente no processo de socialização, na aprendizagem e na formação de identidades, incluindo as identidades de gênero.

O direito ao brincar é garantido pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que, em sua essência, visam garantir a integridade do desenvolvimento da criança e a promoção de sua cidadania. A educação infantil deve, portanto, ser um espaço no qual a criança tenha liberdade para explorar, experimentar e, sobretudo, ser respeitada em suas escolhas, inclusive no que se refere às brincadeiras. No entanto, é importante notar que, nesse espaço, o gênero já se faz presente de maneira sutil, mas significativa, por meio das expectativas que a sociedade impõe em relação aos comportamentos de meninos e meninas.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) também destaca:

Na Educação Infantil, o brincar é uma importante forma de expressão, interação e aprendizagem das crianças. Deve-se garantir que elas tenham acesso a brincadeiras e jogos diversos, que favoreçam o desenvolvimento integral e respeitem as particularidades de cada uma. O brincar deve ser livre de preconceitos e discriminações, valorizando as múltiplas formas de expressão e as singularidades das crianças, independentemente de gênero, origem ou condições sociais. (BRASIL, 2017, p. 36).

Dessa forma, a BNCC revela uma abordagem inclusiva e essencial sobre o papel do brincar na Educação Infantil, destacando-o como uma forma de expressão, interação e aprendizagem fundamental para o desenvolvimento integral das crianças. Ao garantir que o brincar seja livre de preconceitos e discriminações, a BNCC convoca os educadores a refletirem sobre como suas práticas pedagógicas

podem influenciar o desenvolvimento das identidades das crianças, evitando a reprodução de normas sociais limitantes que definem o que é "apropriado" para meninos e meninas. Essa orientação é um passo importante para transformar a escola em um ambiente mais inclusivo e plural, onde todas as formas de expressão e interesses são respeitados e valorizados.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) também ressalta que “as experiências no campo da educação infantil devem garantir aos alunos o direito ao brincar, ao se expressar e ao explorar suas próprias linguagens” (BRASIL, 2017, p. 11). No entanto, a BNCC, embora aborde o brincar como um direito central, não se aprofunda nas questões de gênero. É neste ponto que a reflexão sobre as práticas pedagógicas precisa ser mais aprofundada, para que as crianças não sejam apenas estimuladas a brincar, mas possam fazer isso sem as limitações impostas pelos estereótipos de gênero.

As questões de gênero, profundamente inseridas nas práticas sociais e culturais, se refletem de maneira evidente no brincar das crianças. Desde muito cedo, meninos e meninas são inseridos em atividades diferenciadas, com brinquedos e brincadeiras frequentemente separadas por estereótipos de gênero. O exemplo clássico disso são as brincadeiras de casinha, cuidar de bonecas, muitas vezes associadas às meninas, e atividades que envolvem força, competição ou ação física, como o futebol ou a luta, vistas como adequadas para os meninos. Tais segregações não surgem de forma transmitida, mas são fruto de uma construção social que visa manter os papéis tradicionais de gênero, restringindo a liberdade das crianças para explorar atividades que transcendam esses padrões.

Segundo a LDB (BRASIL, 1996, Art. 29):

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. Nessa perspectiva, o brincar assume um papel central, garantindo que as crianças tenham experiências significativas e integradoras, que promovam não apenas a aprendizagem, mas também a construção de identidades e o exercício da cidadania.

Embora a BNCC ofereça diretrizes gerais sobre a importância do brincar, ela não menciona diretamente a necessidade de abordar as dinâmicas de gênero no ambiente escolar. Esse vazio normativo deixa espaço para que as práticas pedagógicas, sem uma reflexão crítica sobre o gênero, possam perpetuar estereótipos que limitam as escolhas das crianças e as oportunidades de

aprendizagem e socialização. Isso ocorre, por exemplo, quando educadores, ao observarem as escolhas de brinquedos ou as interações entre meninos e meninas, reforçam, sem perceberem, as normas de gênero tradicionais, alicerçadas em uma visão binária de mundo.

A implementação de práticas pedagógicas que consideram a questão de gênero no brincar não pode se restringir à ideia de que meninas podem brincar de carrinho e meninos podem brincar de boneca. Essa mudança exigiu uma revisão mais profunda da maneira como as brincadeiras são organizadas nas escolas, o tipo de brinquedos oferecidos e como as atividades são incluídas. Uma pedagogia da diversidade, que reconhece e valoriza as diferenças, deve ser uma base de práticas pedagógicas, promovendo um ambiente em que todas as crianças, independentemente de seu sexo ou identidade de gênero, possam experimentar livremente e sem preconceitos diferentes formas de brincar.

De acordo com Claudia Vianna (2012), as crianças não nascem com uma identidade de gênero preestabelecida, mas adquirem, ao longo do tempo, a construção desses papéis, que são socialmente atribuídos a elas. Esse processo de socialização de gênero, que começa nos primeiros anos de vida, é essencial para compreender como as crianças internalizam as normas e as expectativas de comportamento relacionadas ao seu sexo biológico.

De acordo com a autora, a prática pedagógica:

A prática pedagógica deve ser compreendida como um espaço de reflexão e ação que permita às crianças vivenciarem e refletirem sobre as diferentes formas de brincar e as identidades de gênero, sem as amarras dos estereótipos tradicionais, estimulando o respeito pela diversidade e a pluralidade das expressões individuais. (VIANNA, 2012, p. 55)

É nesse contexto que as práticas pedagógicas devem se transformar, além da simples inclusão de brinquedos neutros ou do incentivo a atividades que sejam aparentemente mais equilibradas. A educação infantil deve ser um espaço de ruptura com os padrões de gênero, propondo atividades que possibilitem a desconstrução de estereótipos desde os primeiros anos de vida. Isso pode ocorrer mediante brincadeiras que promovam a cooperação entre meninas e meninos, que envolvam cuidados mútuos e que incentivem a troca de papéis tradicionais, ou ainda por meio da utilização de brinquedos e materiais que possibilitem a expressão de diferentes aspectos das identidades de gênero, sem limitações ou expectativas pré-determinadas.

A formação de educadores é uma peça-chave nesse processo de transformação. A conscientização dos professores sobre as implicações do gênero nas suas práticas e nas interações com as crianças é fundamental para poderem perceber e modificar os padrões de comportamento que favorecem a reprodução de estereótipos do gênero. A formação continuada, portanto, precisa ser uma prioridade nas instituições de ensino, proporcionando aos educadores ferramentas para identificar as dinâmicas de gênero e propor alternativas pedagógicas que sejam mais inclusivas e pluralistas. Isso exige um trabalho constante, que envolve tanto a reflexão sobre as próprias práticas quanto o estudo das teorias de gênero aplicadas à educação infantil.

A autora Finco (2014), destaca que as brincadeiras desempenham um papel essencial na formação da identidade de gênero, sendo crucial que as escolas ofereçam experiências que questionem as normas tradicionais relacionadas ao gênero. Ela defende que, para tanto, os educadores devem adotar uma postura crítica e reflexiva em relação às suas práticas pedagógicas, reconhecendo o brincar como uma ferramenta poderosa para a construção e desconstrução de papéis de gênero.

As brincadeiras, quando mediadas de forma crítica e reflexiva pelos educadores, têm o poder de desconstruir as rígidas normas de gênero. Isso porque, ao promover um ambiente em que as crianças possam experimentar diferentes papéis sociais e questionar as expectativas tradicionais, é possível criar oportunidades para que elas desenvolvam identidades de gênero mais plurais e autênticas. (FINCO, 2014, p. 87).

No entanto, a transformação das práticas pedagógicas não se limita ao trabalho dos educadores. A gestão escolar também tem um papel fundamental nesse processo. As escolas precisam criar um ambiente em que a igualdade de gênero seja eficaz e promovida, não apenas nas palavras, mas nas ações cotidianas. Isso inclui, por exemplo, a adoção de uma política pedagógica que contemple uma diversidade de gênero, o oferecimento de materiais pedagógicos que representem uma ampla gama de identidades e a implementação de estratégias de mediação de conflitos que levem em conta as especificidades de gênero. Além disso, é importante que as instituições promovam espaços de diálogo com as famílias, incentivando-as a refletir sobre as dinâmicas de gênero presentes no ambiente familiar e como essas influenciam o desenvolvimento das crianças.

Em relação à organização do ambiente escolar, é importante que os espaços de brincadeiras não sejam segregados por gênero, como é muitas vezes o

caso, com áreas separadas para atividades de meninos e de meninas. A integração desses espaços e a promoção de brincadeiras erradas são fundamentais para que as crianças possam vivenciar uma experiência de igualdade desde cedo. As brincadeiras devem ser organizadas de forma a criar a interação entre meninas e meninos, permitindo que todos experimentem atividades diferentes, como construir juntos, cuidar de animais de brinquedo, jogar futebol, participar de atividades criativas ou dramatizações, sem que essas escolhas sejam influenciadas por estereótipos de gênero.

Além disso, a escolha dos brinquedos e dos materiais usados nas brincadeiras é uma estratégia pedagógica que deve ser cuidadosamente planejada. Muitos brinquedos, embora aparentemente neutros, ainda carregam consigo uma carga de gênero implícita. Por exemplo, enquanto muitos brinquedos de construção são concebidos como atividades mais masculinas, brinquedos como bonecas e utensílios domésticos são associados, de maneira quase automática, ao universo feminino. Ao diversificar os brinquedos e materiais oferecidos, as escolas podem ajudar a quebrar as barreiras de gênero, permitindo que todas as crianças explorem atividades sem se sentirem limitadas pelas expectativas externas.

Em muitos contextos escolares, o brincar ainda é visto como algo secundário, quase um intervalo das atividades acadêmicas. No entanto, esse olhar diminuto sobre o brincar precisa ser revisto, especialmente no que tange à sua relação com o gênero. Brincar é, em si, um ato pedagógico potente, capaz de desenvolver habilidades cognitivas, afetivas, sociais e motoras, além de ser um espaço privilegiado para a construção de valores e de identidades. Nesse sentido, o brincar deve ser compreendido como uma prática fundamental para a formação das crianças, sendo considerado não apenas uma atividade recreativa, mas um componente essencial da educação.

A Resolução CNE/CEB nº 1, de 17 de outubro de 2024, tem um papel significativo ao reforçar a importância da educação infantil de qualidade e com equidade, reconhecendo a necessidade de um ambiente educacional que seja inclusivo e respeitando as diversidades. Essa resolução estabelece diretrizes para garantir que todas as crianças, independentemente de sua origem, classe social, etnia ou identidade de gênero, tenham as mesmas oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem. Ao integrar essas diretrizes, as instituições de

ensino podem promover práticas pedagógicas que garantam uma educação de qualidade e que respeite as diferenças, incluindo as de gênero (Brasil, 2024).

Um dos aspectos centrais da resolução é a ênfase na formação docente como estratégia para promover práticas pedagógicas inclusivas. Segundo o texto da norma, os educadores devem estar preparados para lidar com as diversidades presentes no contexto escolar, o que inclui a desconstrução de práticas que reforcem desigualdades de gênero. Assim, a resolução sugere a necessidade de uma formação continuada que capacite os professores a identificar e superar atitudes ou escolhas que possam perpetuar discriminações, seja na seleção de materiais didáticos, seja na organização de atividades pedagógicas. Esse ponto é fundamental, pois evidencia que a equidade de gênero começa com uma mudança de postura no interior das escolas (Brasil, 2024).

Além disso, a resolução reforça o papel do brincar como uma prática pedagógica capaz de promover aprendizagens significativas e o desenvolvimento integral das crianças. Em suas diretrizes, ela destaca que as brincadeiras devem ser planejadas e conduzidas de forma a garantir que todos os alunos se sintam acolhidos e respeitados. Isso implica romper com práticas que segregam meninos e meninas e ampliar o acesso a diferentes tipos de brinquedos, brincadeiras e experiências, fomentando a troca, a empatia e o respeito às diferenças. Conforme explicitado no documento, o brincar deve ser visto como um direito de todas as crianças e como uma via para a construção de uma sociedade mais igualitária e inclusiva (Brasil, 2024)

Dessa forma, ao assegurar que a educação infantil esteja alinhada com os princípios de equidade e inclusão, a Resolução CNE/CEB nº 1/2024 aponta caminhos concretos para que as escolas tornem-se espaços de transformação social. Ao promover práticas pedagógicas que reconheçam e valorizem a diversidade, é possível garantir não apenas uma educação de qualidade, mas também uma infância mais rica e significativa para todas as crianças. Essa transformação, no entanto, depende de um compromisso coletivo que envolva educadores, gestores, famílias e a sociedade como um todo, criando condições para que cada criança tenha o direito de aprender e brincar em um ambiente verdadeiramente plural e acolhedor (Brasil, 2024)

Por fim, a promoção de uma educação infantil que respeita as diferenças de gênero e oferece um espaço de brincadeiras inclusivas exige um compromisso

coletivo. Desde os educadores até a gestão escolar, passando pelas famílias e pela sociedade em geral, todos devem colaborar para a construção de um ambiente mais justo, equitativo e respeitoso. Só dessa forma será possível garantir que todas as crianças tenham a oportunidade de se desenvolver livremente, explorando o brincar de maneira plena, sem as amarras dos estereótipos de gênero que ainda permeiam a sociedade.

4 ANÁLISE DOS DADOS: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E RELAÇÕES DE GÊNERO NO CENTRO BENEFICENTE NOSSA SENHORA DA GLÓRIA

Esta seção tem como objetivo analisar as relações de gênero nas interações das crianças a partir da pesquisa-ação realizada no Centro Beneficente Nossa Senhora da Glória. Inicialmente, será apresentada a metodologia utilizada no desenvolvimento da pesquisa, com a descrição dos procedimentos adotados para a coleta e análise dos dados. Em seguida, será realizada uma caracterização da escola e dos sujeitos envolvidos, abordando o contexto escolar e o perfil das crianças participantes. Por fim, os dados obtidos serão analisados com foco nas interações das crianças, evidenciando como as relações de gênero se manifestaram durante as atividades e refletindo sobre os desafios e possibilidades identificados ao longo do processo.

4.1 A metodologia da pesquisa

A metodologia deste estudo é qualitativa. Essa escolha metodológica visa fornecer uma análise detalhada e profunda das práticas educativas de gênero na educação infantil, focando em como as crianças, em um ambiente educacional, desenvolvem e expressam suas identidades de gênero por meio do brincar. Uma pesquisa qualitativa é ideal para explorar as complexidades dessas características, permitindo uma aproximação com as experiências, concepções e desafios enfrentados pelos educadores e pelas crianças na relação com os estereótipos de gênero nas brincadeiras e atividades educativas. A escolha desta abordagem é fundamentada na necessidade de captar as diversas perspectivas e vivências dos participantes, a fim de compreender como o centro educacional, por meio de suas práticas educativas, pode promover um ambiente mais inclusivo e livre das imposições culturais tradicionais de gênero.

Sobre isso Minayo (2001, p. 21-22) pontua que,

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

A proposta de pesquisa foi exploratória e conduzida por meio de uma revisão bibliográfica referente ao tema das práticas educativas de gênero na educação infantil, com foco no brincar das meninas e dos meninos. Essa abordagem envolverá uma busca ampla e criteriosa por fontes, incluindo artigos de pesquisa, livros e outros materiais acadêmicos reconhecidos na área de educação e estudos de gênero. Esta revisão bibliográfica foi essencial para contextualizar as práticas de gênero e para embasar as discussões sobre como a instituição pode promover um ambiente de brincadeiras livres de estereótipos e limitações impostas pelas normas tradicionais de gênero.

Acerca disso, Lakatos e Marconi (2017, p. 93) descrevem que:

Assim, a revisão bibliográfica não apenas oferece uma base sólida para o desenvolvimento da pesquisa, mas também serve como ponto de partida para a análise crítica das práticas educacionais observadas em campo, permitindo a comparação entre o que é idealizado teoricamente e o que é vivenciado na prática.

Certamente, a adoção de uma pesquisa-ação foi fundamental para complementar a fundamentação teórica e enriquecer a compreensão das características investigadas. Essa abordagem revelou-se especialmente útil no contexto da educação infantil, pois permitiu que o pesquisador participasse diretamente com o grupo investigado, promovendo intervenções que possibilitaram reflexões e transformações ao longo do processo analítico. De acordo com Thiollent (2011), a pesquisa-ação destacou-se pela interação entre pesquisador e participantes, buscando, além da compreensão do conhecimento, propor mudanças a partir dos dados encontrados.

Nesse sentido, a pesquisa focou nas percepções das crianças sobre as brincadeiras propostas e nos olhares das educadoras que planejaram as atividades cotidianas, considerando as nuances de gênero que permeiam suas escolhas e interações. Por meio do método de grupo focal, reuniu-se seis crianças em um ambiente seguro e interativo, estimulando-as a expressarem suas opiniões, preferências e percepções sobre as brincadeiras, além de refletirem sobre possíveis influências de estereótipos de gênero em suas escolhas. O grupo focal destacou-se como técnica eficaz, pois promoveu discussões que possibilitaram a coleta de dados mais ricos e detalhados, favorecendo a compreensão das dinâmicas sociais e culturais que envolvem o brincar.

De acordo com Lakatos (2003), os grupos focais são técnicas de coleta de dados que possibilitam a interação entre os participantes, permitindo que suas opiniões e percepções sejam enriquecidas e influenciadas pelas contribuições dos outros membros. Essa abordagem mostrou-se especialmente útil para estudos sobre gênero e brincar, pois forneceu uma observação de como as crianças construíram suas visões de mundo em grupo, discutindo e reformulando ideias a partir das trocas realizadas.

Ao integrar a pesquisa-ação com a revisão bibliográfica, foi possível conectar as teorias e conceitos sobre gênero e educação infantil com as percepções reais das crianças. Essa abordagem permitiu identificar os desafios e as oportunidades para promover brincadeiras mais inclusivas, que incentivassem a liberdade de escolha e a superação de estereótipos. A pesquisa proporcionou uma análise crítica das práticas escolares relacionadas ao brincar e suas implicações para a construção de identidades de gênero mais livres e voltadas para a equidade.

Conforme Lakatos (2003), a pesquisa-ação é voltada para a solução de problemas específicos, buscando envolver os participantes no processo de investigação e promover ações que conduzam a melhorias no contexto estudado. Assim, ao longo do grupo focal, as informações coletadas serviram não apenas para compreender as percepções das crianças, mas também para propor estratégias pedagógicas que contribuíssem para um ambiente escolar mais inclusivo e igualitário, onde as brincadeiras refletissem a diversidade e promovessem a liberdade de escolha.

Outro instrumento de coleta de dados utilizado ao longo da pesquisa foi a entrevista semi-estruturada em que este é:

A técnica de coleta de dados em que o pesquisador usa o roteiro como referência para a entrevista que transcorre de forma mais livre, tal como uma conversa entre entrevistador e entrevistado sobre os temas de interesse da pesquisa (Prodanov; Freitas, 2013, p. 40).

Dessa forma, o destaque neste instrumento é o contato com o sujeito pesquisado, por isso foi realizado o uso do gravador de voz, para registrar as conversas junto às educadoras da instituição, cuja transcrição foi interpretada traçando diálogos entre o exposto pelos sujeitos da pesquisa, as educadoras à luz dos autores. As entrevistadas foram duas professoras do CEBENSG, ambas

formadas em pedagogia. Durante a pesquisa, elas serão denominadas de P1, P2, para não haver a revelação de suas identidades.

4.2 Caracterização da instituição e dos sujeitos

O Centro Beneficente Nossa Senhora da Glória (CEBENSG) é uma instituição beneficente de assistência social, de direito privado e sem fins lucrativos, fundada em 26 de maio de 1992. Ao longo de mais de três décadas de existência, a instituição consolidou-se como um importante espaço de acolhimento e transformação social para a comunidade em que está inserida¹.

O CEBENSG tem como objetivo principal trabalhar em benefício de pessoas em situação de vulnerabilidade social, prestando assistência social aos seus associados e dependentes. Seu compromisso é proporcionar suporte integral às famílias atendidas, com ações que buscam fortalecer os laços comunitários e promover a dignidade e a cidadania.

As atividades desenvolvidas na instituição são voltadas para crianças, adolescentes e idosos, com foco em ações socioeducativas que buscam resgatar a autoestima, estimular a criatividade e incentivar valores fundamentais, como o respeito, a responsabilidade, a socialização e o apoio à família. Além disso, a instituição realiza atividades de reforço escolar, visando suprir dificuldades de aprendizagem e fortalecer o desenvolvimento acadêmico das crianças atendidas.

A missão do CEBENSG é desenvolver um trabalho social, espiritual, educacional e de saúde, criando oportunidades que possibilitem a melhoria da qualidade de vida da comunidade atendida. Nesse sentido, a instituição busca não apenas suprir necessidades materiais e educacionais, mas também trabalhar de forma integral, valorizando o desenvolvimento emocional, social e espiritual dos sujeitos envolvidos em suas ações.

Atualmente, a instituição atende 198 crianças, com idades entre 3 e 14 anos, oriundas, em sua maioria, de famílias de baixa renda que enfrentam diversas formas de vulnerabilidade. Essas crianças são divididas em grupos de acordo com suas faixas etárias e participam de atividades planejadas com base em suas necessidades e interesses. Para atender esse público, o CEBENSG conta com um

¹ As informações foram obtidas por meio de uma conversa com a coordenadora pedagógica e da análise de um documento de apresentação da instituição.

quadro de 5 educadores, que desempenham um papel essencial no acompanhamento e desenvolvimento dos alunos, apesar dos desafios decorrentes da limitação de recursos e da necessidade de formação continuada.

A infraestrutura da instituição é simples, mas funcional, contando com salas de aula arejadas, um pequeno refeitório, espaços destinados às atividades recreativas e pedagógicas e áreas de convivência onde as crianças podem interagir e socializar. O ambiente é marcado pelo acolhimento, pela dedicação dos profissionais e pela busca constante de proporcionar um espaço seguro, inclusivo e estimulante para todos os atendidos.

No cotidiano do CEBENSG, as ações pedagógicas e socioeducativas são planejadas visando promover aprendizagens significativas, estimulando não apenas o desenvolvimento acadêmico, mas também habilidades sociais. Durante essas atividades, é possível perceber como as relações de gênero se manifestam nas interações entre as crianças, evidenciando padrões e comportamentos que refletem os estereótipos presentes na sociedade.

Assim, o Centro Beneficente Nossa Senhora da Glória representa um espaço de extrema relevância social, desempenhando um papel fundamental no apoio às famílias e no desenvolvimento integral das crianças. Seu compromisso com a educação, a inclusão e a construção de valores fundamentais tornam a instituição um cenário significativo para a realização de pesquisas que busquem compreender e intervir em questões como as relações de gênero na infância.

Os sujeitos desta pesquisa foram seis crianças do maternal, com idades entre 3 e 4 anos, sendo três meninos e três meninas. Essas crianças fazem parte do reforço escolar oferecido pelo Centro Beneficente Nossa Senhora da Glória, no bairro da Alemanha, em São Luís, Maranhão. Durante o período de quatro semanas, foram feitas observações que buscaram compreender como as relações de gênero se manifestam nas interações desse grupo, considerando tanto as dinâmicas espontâneas quanto as atividades mediadas.

4.3 Análise das Relações de Gênero nas Interações das Crianças

Durante o primeiro contato com as crianças, o objetivo foi compreender as dinâmicas sociais e as interações entre elas, sem interferências. Nesse período inicial, observou-se que as crianças interagem de maneira harmoniosa, sem sinais evidentes de segregação de gênero nas atividades ou nas brincadeiras

espontâneas. A educadora da instituição também desempenhou um papel neutro, sem reforçar estereótipos de gênero, o que indica uma abordagem pedagógica inclusiva e acolhedora.

Apesar da ausência de segregação explícita, algumas nuances podem ser interpretadas no contexto de uma socialização mais ampla. Mesmo em ambientes que aparentam neutralidade, crianças podem carregar para a sala de referência comportamentos e concepções adquiridos fora do espaço escolar. É importante notar que essas construções iniciais muitas vezes passam despercebidas por professores e educadores, que podem não identificar sutis reproduções de estereótipos.

A seleção de crianças mais expressivas para participação no grupo focal foi estratégica. Essa escolha garantiu a presença de sujeitos que poderiam articular melhor suas preferências, emoções e percepções. Esse primeiro momento serviu como um diagnóstico inicial, indicando que, embora o espaço escolar seja um local de interações abertas, ele não está isolado das influências externas, especialmente das normas sociais que permeiam o ambiente familiar e comunitário. A observação de como essas crianças interagem espontaneamente forneceu uma base sólida para estruturar as etapas seguintes da pesquisa-ação.

4.3.1 Brincando e Questionando Gênero

Durante a primeira etapa da pesquisa, a introdução de brinquedos variados, como bonecas, carrinhos, kits de cozinha e bolas, foi cuidadosamente planejada para observar como as crianças expressavam suas preferências e como essas escolhas refletem as normas culturais de gênero. Esse momento inicial revelou-se rico em significados, demonstrando a internalização precoce de estereótipos e oferecendo oportunidades para o questionamento dessas normas.

Ao avistarem os brinquedos, as crianças imediatamente se dirigiram aos objetos tradicionalmente associados ao seu gênero, como as bonecas para as meninas e os carrinhos para os meninos, evidenciando a força das expectativas sociais desde a infância.

As reações das crianças trouxeram à tona elementos importantes sobre o papel da família e do contexto social na formação de suas concepções de gênero. Alguns relatos deixaram explícito que, em casa, o brincar com brinquedos considerados do outro gênero é visto de maneira negativa, muitas vezes resultando

em advertências ou punições. Uma criança, por exemplo, comentou: "Meu pai disse que boneca não é coisa de menino, é pra minha irmã brincar." Esse tipo de fala revela a reprodução de valores conservadores que limitam as possibilidades de vivências infantis e perpetuam uma visão binária de gênero. Vianna e Finco (2009), em seus estudos sobre gênero na educação infantil, destacam que as interações no ambiente escolar muitas vezes reproduzem os padrões sociais que as crianças trazem de casa, mas também podem ser espaços de ruptura e ressignificação.

A intervenção pedagógica foi essencial para questionar essas normas de gênero. Durante as brincadeiras, foram feitas perguntas como: "Por que você acha que esse brinquedo é só para meninas?" ou "Será que todo mundo não pode brincar de tudo?". Essas questões, embora simples, abriram espaços para reflexão e pequenos deslocamentos nas percepções das crianças. Meninos começaram a explorar o kit de cozinha, enquanto meninas participavam de brincadeiras relacionadas a dirigir ou consertar carrinhos. Essas mudanças, ainda que iniciais, refletem o que Dias e Silva (2024) chamam de pedagogia da não-violência de gênero, que visa criar ambientes de aprendizagem em que as crianças possam experimentar novas possibilidades sem medo de julgamento ou punição.

A resistência inicial de alguns participantes a essas novas experiências também é digna de nota. Em um caso, um menino afirmou: "Se eu brincar de boneca, vão rir de mim." Esse comentário reforça como as normas sociais são reforçadas não apenas no espaço privado da família, mas também nos contextos coletivos, como a escola. Finco (2010), em suas análises sobre a interação entre professoras e crianças que transgridem fronteiras de gênero, observa que o medo de ridicularização ou rejeição é um dos maiores obstáculos enfrentados por crianças que tentam explorar novas possibilidades de brincar. Esse dado evidencia a necessidade de um ambiente escolar que não apenas tolere a diversidade, mas ativamente a celebre.

Além disso, a introdução de brinquedos variados mostrou-se um catalisador para a análise das dinâmicas de poder entre as crianças. Meninas, por exemplo, inicialmente hesitaram em participar de brincadeiras que envolviam carrinhos, indicando que os estereótipos de gênero também influenciam a percepção de competência em determinadas atividades. Segundo Santos e Silva (2020), essas dinâmicas não são apenas reflexo das normas de gênero, mas também de relações de poder estruturadas desde cedo, que posicionam meninos como mais aptos para

certos tipos de brincadeiras e atividades. No entanto, com o incentivo dos educadores, algumas meninas começaram a se sentir mais confortáveis ao explorar novos papéis, evidenciando que as normas de gênero, embora fortes, não são imutáveis.

Outro aspecto relevante foi a reação das crianças ao perceberem a diversidade de opções disponíveis. Uma menina expressou surpresa ao ver um menino brincando com o kit de cozinha, afirmando: "Nunca vi meu irmão brincar assim em casa." Essa fala demonstra como as práticas pedagógicas podem oferecer às crianças experiências que não são comuns em seus contextos familiares, ampliando suas perspectivas e promovendo maior aceitação da diversidade. Henrique e Santos (2017) argumentam que a escola tem o papel de ser um espaço de confronto e convívio com as diferenças, um lugar onde crianças podem desafiar as normas que internalizaram e experimentar novas formas de interação.

A flexibilidade crescente observada nas brincadeiras também ilustra o potencial transformador da educação infantil. Conforme as crianças exploravam diferentes brinquedos e papéis, começaram a demonstrar maior abertura para aceitar as escolhas dos colegas, mesmo que não seguissem as normas tradicionais. Esse fenômeno reforça as ideias de Bísvaro (2009), que afirma que a educação infantil é uma fase crucial para o desenvolvimento de identidades mais fluidas e inclusivas. O ambiente escolar, nesse sentido, não é apenas um lugar de reprodução de normas, mas também um espaço de resistência e transformação.

A observação desse momento inicial evidencia tanto os desafios quanto às oportunidades de trabalhar questões de gênero na educação infantil. Embora as crianças tragam consigo normas internalizadas de seus contextos familiares e sociais, a mediação pedagógica tem o poder de promover rupturas e abrir caminhos para a construção de novas narrativas. Essa etapa também revelou que as concepções de gênero são maleáveis, especialmente em contextos que oferecem segurança emocional e encorajamento.

Por fim, a experiência com os brinquedos não apenas confirmou a presença de estereótipos de gênero no cotidiano das crianças, mas também demonstrou que é possível, por meio de intervenções intencionais, iniciar processos de transformação. O papel do educador como mediador é fundamental nesse contexto, pois cabe a ele criar oportunidades para que as crianças questionem as normas, explorem novas possibilidades e, sobretudo, reconheçam que todas as

formas de brincar são válidas. Essa etapa inicial da pesquisa reforça o compromisso com uma educação que valorize a diversidade, promova a equidade e contribua para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

4.3.2 Colorindo Estereótipos

A atividade de colorir revelou camadas profundas da construção de identidade de gênero nas escolhas das crianças, destacando como normas culturais moldam preferências e comportamentos desde os primeiros anos de vida. A espontaneidade com que meninos e meninas selecionaram desenhos e cores trouxe à tona padrões culturais enraizados, muitas vezes reforçados pelo ambiente familiar, escolar e midiático. Segundo Daniela Finco (2014), as interações infantis em espaços educativos são permeadas por estruturas sociais que delimitam as fronteiras entre o que é permitido ou esperado para meninos e meninas, moldando suas ações e formas de ser.

Na prática, as meninas gravitaram quase automaticamente em direção a desenhos de princesas, flores e animais fofos, enquanto os meninos optaram por super-heróis, carros e dragões. Ao ser questionada sobre sua escolha, uma menina explicou: "Eu gosto de princesas porque elas são bonitas e têm vestidos brilhantes." Em contrapartida, um menino afirmou: "Eu escolhi o dragão porque ele é forte e solta fogo, e eu gosto de coisas de menino." Essas respostas refletem discursos internalizados que associam feminilidade à delicadeza e beleza, enquanto a masculinidade é vinculada à força e poder.

No entanto, momentos de ruptura também surgiram. Um episódio emblemático ocorreu quando uma menina escolheu um desenho de dragão, mas desistiu após ouvir de uma colega: "Isso é coisa de menino, escolhe uma princesa." Esse comportamento destaca o papel do policiamento social, mesmo entre crianças, na manutenção das normas de gênero. De acordo com Santos e Silva (2020), essa regulação é uma manifestação da estrutura social que, desde cedo, condiciona a conformidade às expectativas de gênero, especialmente em contextos onde a masculinidade é construída com maior rigidez e resistência a elementos associados ao feminino.

A relação com as cores foi igualmente reveladora. As meninas, embora predominantemente usassem tons de rosa e lilás, mostraram maior abertura para experimentar outras cores, como azul e verde. Por outro lado, os meninos rejeitaram

enfaticamente o uso do rosa. Um deles declarou: "Meu pai disse que rosa não é para meninos." A fala não só evidencia a influência do ambiente familiar na reprodução das normas de gênero, como também aponta para o papel das dinâmicas sociais entre pares, que reforçam a conformidade às expectativas culturais. Bíscaro (2009) discute como a interação entre crianças opera como um microcosmo da sociedade, reproduzindo ou questionando as normas hegemônicas.

As intervenções durante a atividade buscaram romper esses padrões, promovendo questionamentos e reflexões. Por exemplo, ao sugerir que um menino usasse rosa para colorir detalhes de seu super-herói, ele respondeu com hesitação, mas acabou concordando. Após finalizar, comentou: "Ficou legal, mas ainda parece uma cor de menina." Esse momento ilustra como estímulos adequados podem plantar sementes de desconstrução, mesmo que os efeitos não sejam imediatos.

Outro ponto de destaque foi o impacto do grupo nas decisões individuais. O caso da menina que desistiu do dragão e a insistência de outros em reforçar que determinadas escolhas eram de menino ou de menina mostram como as dinâmicas coletivas atuam como reguladoras comportamentais. Esse cenário reforça a importância de criar um ambiente acolhedor e livre de julgamentos na sala de aula. A pedagogia da não-violência de gênero, como propõe Silva (2024), sugere estratégias que valorizam a diversidade e incentivam as crianças a explorar além das fronteiras impostas pelos estereótipos.

Além disso, as falas das crianças demonstraram uma reprodução clara de discursos familiares e midiáticos. Uma menina afirmou: "Minha mãe disse que meninas gostam de rosa e meninos gostam de azul." Essa repetição sublinha como o contexto doméstico influencia diretamente as escolhas e comportamentos infantis. Essa influência, somada às interações sociais na escola, cria um ambiente de reprodução de normas culturais que, sem intervenções conscientes, tendem a perpetuar desigualdades.

A atividade também revelou que, embora mudanças imediatas sejam difíceis, o ambiente escolar pode ser um espaço potente para o questionamento dessas normas. Peças fundamentais para isso incluem o diálogo constante entre educadores e famílias, a promoção de atividades que desnaturalizam estereótipos e a valorização de escolhas diversas, como sugerem Vianna e Finco (2009). Um exemplo foi o momento em que se elogiou o uso do rosa por um menino e incentivou outros a experimentarem combinações de cores sem se preocupar com rótulos.

Pequenos gestos como esses podem contribuir para que as crianças desenvolvam uma visão mais ampla e flexível das possibilidades de ser e agir.

Por fim, a atividade de colorir transcendeu o objetivo inicial de estimular a criatividade, tornando-se uma oportunidade valiosa para observar, refletir e intervir nas dinâmicas de gênero. Como argumenta Finco (2010), essas interações mostram que, apesar das resistências, o ambiente escolar é uma arena crucial para a transformação social, onde intervenções pedagógicas podem desestabilizar estruturas de poder e promover uma educação mais equitativa e inclusiva.

4.3.3 Desafiando as Normas

A atividade de mímica realizada no terceiro momento da pesquisa proporcionou uma análise profunda das percepções de gênero associadas a atividades cotidianas, evidenciando a internalização de estereótipos desde a infância. As crianças, ao sortear papéis como lavar a louça, jogar bola e cuidar dos bebês, associaram com facilidade atividades domésticas ao gênero feminino e atividades externas ou esportivas ao masculino. Essa divisão reflete a reprodução dos papéis de gênero que a sociedade impõe, conforme discutido por autoras como Bísvaro (2009) e Finco (2003), que abordam como essas normas são construídas e reforçadas desde a educação infantil.

Durante a atividade, uma das meninas se recusou a realizar a mímica de jogar bola, afirmando que “isso é coisa de menino”. Este momento ilustrou como as crianças, ainda muito novas, já internalizam as expectativas sociais sobre o que é adequado para cada gênero. Ao ser questionada sobre sua resistência, a criança explicou: “Eu não sei, é que minha mãe diz que isso é para meninos, e eu não gosto de fazer o que os meninos fazem, se não a minha mãe me bate.” Essa fala, acompanhada de outras observações, reforça como as crianças absorvem os discursos familiares e culturais em relação aos papéis de gênero.

Por outro lado, quando um menino foi instigado a representar lavar a louça, ele hesitou inicialmente, mas depois aceitou dizendo: “Eu ajudo minha mãe a lavar às vezes, é fácil.” Esse momento indicou uma pequena flexibilização nas percepções de gênero, possivelmente influenciada por um ambiente mais aberto dentro de sua casa. As autoras como Henrique e Santos (2017) discutem como a flexibilidade nas normas de gênero pode ser promovida por meio de práticas pedagógicas que desafiem as expectativas tradicionais.

A dinâmica grupal também desempenhou um papel importante nas escolhas e reações das crianças. Durante a atividade, alguns colegas pressionaram a menina que se recusava a representar tarefas associadas ao gênero masculino, sugerindo que “todo mundo pode fazer tudo”. No entanto, a maior parte do grupo continuou repetindo os estereótipos, mostrando a força das normas de gênero estabelecidas entre pares. A autora Vianna (2009) destaca como as interações sociais entre crianças podem atuar como uma ferramenta tanto de reforço quanto de contestação das normas culturais vigentes.

A mediação pedagógica se mostrou essencial para introduzir a ideia de que as atividades não têm dono, independentemente do gênero. A pergunta que “todos podem fazer qualquer coisa, sem importar se é menino ou menina?” gerou reflexões entre algumas crianças, embora a maioria ainda visse os papéis de gênero de maneira rígida. Essas interações destacam a importância da escola como um espaço potencial de contestação e transformação, um ponto amplamente discutido por autores como Finco (2003), que acredita na educação como um espaço para desafiar estereótipos e promover a equidade de gênero.

Essa atividade evidenciou como a escola pode ser um espaço vital para a desconstrução de estereótipos, ao mesmo tempo em que destacou os desafios presentes. As crianças chegam à escola já carregadas de concepções sobre o que é adequado para meninos e meninas, e essas noções muitas vezes refletem as expectativas e práticas observadas em casa. Para promover uma real mudança, é necessário que a escola trabalhe de forma integrada com as famílias, a fim de garantir uma abordagem mais inclusiva e menos restritiva nas práticas pedagógicas.

Embora as mudanças sejam gradativas, foi possível perceber que pequenas intervenções, como a mediação ativa durante as atividades, podem plantar sementes para uma reflexão mais profunda e uma maior flexibilidade nas escolhas das crianças. As observações demonstraram que, com o tempo, a escola tem o potencial de ser um agente transformador na construção de identidades de gênero mais inclusivas, que rompam com as limitações impostas por normas sociais e culturais.

Esse terceiro momento da pesquisa não apenas confirmou que a mímica pode ser uma ferramenta eficaz para explorar e questionar as construções de gênero, mas também reforçou a importância de criar um ambiente seguro e desafiador para que as crianças possam repensar as normas sociais e culturais. A

prática pedagógica, ao possibilitar a experimentação de papéis de gênero diversos, abre portas para a construção de uma educação mais justa, que valorize a igualdade de gênero desde a infância e, com isso, contribua para a formação de cidadãos mais conscientes e críticos.

4.3.4 Percepções das professoras sobre brincadeiras e gênero na educação infantil

As brincadeiras têm um papel fundamental na construção da identidade das crianças, pois proporcionam experiências significativas que contribuem para sua formação social e emocional. As professoras entrevistadas ressaltam que, além de serem momentos de diversão, as brincadeiras são também oportunidades de aprendizado, permitindo que as crianças explorem diferentes papéis e desenvolvam novas habilidades. No contexto escolar, essas atividades podem ser adaptadas para tornar o ensino mais didático e envolvente, favorecendo a compreensão de conceitos e valores. No que se refere à percepção de gênero, as brincadeiras ajudam as crianças a interagir com o outro e a aceitar a diversidade, promovendo a construção de um ambiente mais inclusivo. No entanto, observa-se que, desde muito cedo, algumas brincadeiras já refletem padrões culturais, uma vez que as crianças reproduzem estereótipos trazidos do ambiente familiar, como a ideia de que bonecas são exclusivas para meninas e carrinhos para meninos.

P1: No meu ponto de vista, é algo muito importante, porque, além de se divertirem, as crianças também aprendem. O aprendizado se torna mais fácil e didático. Conseguimos adaptar brincadeiras do cotidiano para atividades mais prazerosas e significativas. As brincadeiras influenciam nessa percepção de gênero, pois permitem que as crianças se coloquem no lugar do outro, favorecendo a aceitação da diversidade. Trabalhamos bastante essa questão.

P2: O lúdico é essencial, pois tem 100% de resultado. Percebemos isso ao comparar o desenvolvimento das crianças aqui e na escola regular, onde a aprendizagem é mais estática para a idade delas. Algumas crianças trazem brincadeiras que reforçam estereótipos, pois a própria família lhes ensina que meninas só brincam de boneca e meninos só usam azul.

As respostas das professoras demonstram que, apesar do potencial das brincadeiras para a desconstrução de estereótipos de gênero, ainda há desafios na prática pedagógica. Enquanto algumas crianças conseguem vivenciar as brincadeiras de maneira mais livre, sem divisões rígidas entre o que seria de menino ou de menina, outras trazem consigo padrões já enraizados pela família e pela sociedade. A percepção de que a escola regular, por vezes, é muito estática e pouco

estimulante para esse processo indica a necessidade de metodologias mais dinâmicas, que permitam às crianças ampliar suas experiências. Além disso, as professoras destacam que o trabalho com histórias e atividades lúdicas pode contribuir para que as crianças compreendam que podem brincar do que quiserem, ajudando a construir uma visão mais igualitária e respeitosa das diferenças.

A escolha das brincadeiras pelas crianças reflete tanto influências sociais quanto suas próprias preferências individuais. No ambiente escolar, observa-se que, ao organizarem suas atividades lúdicas, as crianças demonstram autonomia para definir papéis e expandir a narrativa das brincadeiras. Como mencionado por uma das professoras entrevistadas, ao brincar de casinha, por exemplo, os alunos não se restringem a uma única estrutura fixa, mas incorporam elementos como um restaurante, o que amplia as interações e torna o momento mais dinâmico. Outro ponto relevante é que, apesar da existência de certas influências culturais sobre as escolhas lúdicas, as crianças tendem a brincar em pares ou pequenos grupos, sem necessariamente seguir uma divisão rígida baseada no gênero.

P1: *Dentro da sala de aula, as crianças costumam se dividir naturalmente durante as brincadeiras. Por exemplo, ao brincar de casinha, elas definem personagens e a brincadeira se expande para um restaurante, demonstrando uma grande diversidade de interações.*

P2: *Elas brincam muito em grupos e pares, e, geralmente, essa divisão não é baseada em gênero ou no tipo de brincadeira.*

A análise das respostas sugere que, embora existam padrões culturais que associam certas brincadeiras a meninos ou meninas, essa divisão não é sempre determinante nas interações infantis. Ao contrário do que se poderia esperar, as professoras indicam que as crianças exploram diferentes papéis e atividades sem, necessariamente, seguir uma segregação explícita. Isso demonstra que, quando o ambiente favorece a liberdade para brincar, as crianças conseguem experimentar diversas possibilidades sem se sentirem limitadas por estereótipos. Esse cenário reforça a importância da mediação pedagógica para garantir que todos tenham acesso a múltiplas formas de brincar, promovendo uma educação mais inclusiva e equitativa.

A influência dos estereótipos de gênero nas brincadeiras infantis reflete as normas culturais e familiares que moldam as interações entre meninos e meninas. Inicialmente, é comum que haja uma separação rígida entre os brinquedos e os papéis assumidos nas brincadeiras, o que pode gerar conflitos e limitar as

experiências das crianças. Como relatado pelas educadoras, muitos desses comportamentos são reforçados dentro do ambiente familiar, perpetuando ideias como menino não brinca de boneca. Diante desse cenário, a escola desempenha um papel essencial na desconstrução dessas normas, promovendo atividades que incentivam a liberdade para explorar diferentes formas de brincar.

P1: *No início, havia uma forte separação entre brinquedos e gêneros, o que causava até alguns conflitos entre as crianças. Muitas dessas ideias vêm dos pais, que impõem padrões como menino não brinca de boneca. Trabalhamos essa questão com histórias e brincadeiras, mostrando que meninos e meninas podem brincar com o que quiserem.*

P2: *Quando surgem situações que reforçam estereótipos, conversamos e explicamos. Também utilizamos vídeos para abordar o tema e, discretamente, compartilhamos esses materiais com os pais. No início do ano, minha turma apresentava uma forte divisão de gênero, em parte devido à influência de uma professora do outro turno. Trabalhei para desconstruir essa ideia, incentivando a interação entre todos.*

Dessa forma, a análise das respostas evidencia que estratégias pedagógicas intencionais são fundamentais para desafiar esses estereótipos e ampliar as possibilidades de interação entre as crianças. O uso de histórias, vídeos e conversas direcionadas permite que os alunos reflitam sobre a diversidade e compreendam que não há brincadeiras exclusivas para meninos ou meninas. Além disso, a atuação dos professores é essencial para mediar essas questões, especialmente quando há resistência por parte do contexto familiar ou de outros profissionais da escola. A experiência de uma das educadoras, que precisou intervir ativamente para desfazer a divisão de gênero incentivada por uma professora anterior, destaca a importância de uma abordagem contínua e comprometida para garantir um ambiente escolar mais inclusivo e igualitário.

A escola tem um papel crucial na promoção de um ambiente inclusivo, onde as crianças possam explorar diferentes papéis e atividades sem se sentirem limitadas por normas de gênero. No entanto, a efetividade dessa proposta depende do contexto em que cada criança está inserida. Enquanto algumas recebem apoio na escola para ampliar suas possibilidades de brincar e interagir, muitas ainda enfrentam barreiras dentro do ambiente familiar, o que dificulta a desconstrução de estereótipos. Esse desafio se torna ainda maior quando a escola não assume um posicionamento claro e intencional na promoção de práticas mais igualitárias.

P1: *Isso depende muito do contexto. Algumas crianças têm apoio na escola, mas enfrentam barreiras dentro de casa, o que dificulta a desconstrução desses estereótipos.*

P2: *Em teoria, a escola deveria oferecer essas oportunidades, mas, na prática, isso nem sempre acontece. Percebo que na escola regular das crianças essas oportunidades não são proporcionadas. Aqui, eu tento romper esses padrões, mas é um desafio, pois, muitas vezes, o que trabalho com elas acaba sendo desfeito no outro ambiente.*

Diante disso, as respostas das educadoras apontam para um descompasso entre a teoria e a prática na educação infantil. Embora o ideal seja que a escola ofereça oportunidades para que todas as crianças se sintam livres para brincar sem restrições de gênero, essa realidade nem sempre se concretiza. Em alguns contextos, profissionais engajados buscam romper com esses padrões, mas esbarram na falta de um suporte institucional ou na influência de outros espaços frequentados pelos alunos. O relato de uma das educadoras destaca essa dificuldade ao mencionar que, apesar de incentivar a inclusão e a diversidade nas brincadeiras, suas ações muitas vezes são desfeitas na escola regular das crianças. Isso evidencia a necessidade de um trabalho articulado entre escola, professores e famílias para garantir uma abordagem mais consistente e transformadora.

A questão sobre quais estratégias são mais eficazes para promover um brincar mais inclusivo e menos influenciado por estereótipos de gênero na educação infantil é central para a construção de uma pedagogia que respeite as individualidades e a liberdade de expressão das crianças. O ambiente escolar deve ser, portanto, um espaço onde a diversidade de interesses e de formas de brincar seja encorajada, quebrando as barreiras impostas pelas normas de gênero. Nesse sentido, estratégias que promovem a inclusão devem envolver práticas lúdicas que permitam a desconstrução de estereótipos e a valorização das escolhas individuais, como, por exemplo, utilizar brincadeiras que desafiem as expectativas tradicionais sobre o que meninos e meninas devem ou não fazer.

P1: *Podemos aproveitar qualquer brincadeira trazendo-a para a realidade das crianças. Por exemplo, mostramos que meninas não são as únicas que brincam de cozinha e que meninos também podem desempenhar esse papel dentro de casa. Trabalhar brincadeiras que reflitam a vida real é essencial.*

P2: *Utilizamos jogos lúdicos, fantoches e, principalmente, teatrinhos, que ajudam a apresentar diferentes cenários e demonstrar que essas divisões não são regras. Mostramos que todos podem ser e brincar do que quiserem, independentemente de serem meninos ou meninas.*

As respostas das entrevistadas evidenciam diferentes abordagens que buscam promover um brincar mais inclusivo. A primeira entrevistada, por exemplo, sugere que qualquer brincadeira pode ser adaptada para refletir a realidade das

crianças, destacando a importância de mostrar que meninos também podem brincar de cozinhar, por exemplo, desafiando o estereótipo de que essa é uma atividade exclusiva das meninas. Já a segunda entrevistada, por outro lado, enfatiza o uso de jogos lúdicos, fantoches e teatrinhos, que proporcionam a criação de cenários diversificados e exemplificam que as divisões de gênero não são regras fixas. Ambas as estratégias, portanto, são eficazes, pois oferecem oportunidades para que as crianças vivenciem experiências fora dos padrões convencionais, permitindo a construção de um ambiente de aprendizado mais inclusivo e igualitário.

A análise das respostas das educadoras destaca, em primeiro lugar, a importância da intervenção pedagógica na promoção de um brincar inclusivo e sem restrições de gênero. As estratégias descritas pelas entrevistadas, como adaptar brincadeiras cotidianas para refletir uma realidade mais igualitária e o uso de jogos lúdicos, fantoches e teatrinhos, evidenciam o potencial dessas práticas na desconstrução de estereótipos. Essas abordagens não só incentivam a liberdade de escolha das crianças, mas também oferecem oportunidades para que elas interajam com diferentes papéis e experimentem a diversidade, quebrando as barreiras impostas pelos estereótipos de gênero. Assim, é fundamental reconhecer que as brincadeiras podem ser instrumentos poderosos de aprendizado e de construção de um ambiente mais inclusivo, essencial para promover uma educação mais equitativa, onde todos os alunos tenham a liberdade de ser quem são, sem limitações impostas pelas normas sociais.

Entretanto, as respostas também revelam desafios significativos na implementação dessas práticas. A influência das normas culturais e familiares sobre as escolhas das crianças, especialmente no que diz respeito à divisão entre brinquedos e atividades masculinas e femininas, ainda se faz presente. Embora a escola tenha um papel crucial na desconstrução desses padrões, a falta de uma abordagem coordenada entre escola, professores e famílias pode comprometer a efetividade dessas ações.

Nesse contexto, a dificuldade de lidar com a resistência de outros espaços, como a escola regular e a família, surge como um desafio que as educadoras enfrentam cotidianamente. Portanto, a construção de um ambiente escolar verdadeiramente inclusivo depende não apenas das ações dos educadores, mas também de um trabalho articulado que envolva todos os agentes responsáveis

pela formação das crianças, a fim de garantir que as práticas pedagógicas sejam sustentadas e transformadoras a longo prazo.

5 CONCLUSÃO

A discussão sobre gênero e brincadeiras na Educação Infantil revela a complexidade das práticas pedagógicas na construção das identidades de gênero e a importância da atuação crítica dos educadores nesse processo. Ao longo deste estudo, ficou evidente que as brincadeiras infantis, longe de serem apenas momentos de lazer, são espaços fundamentais para a vivência e desconstrução de estereótipos de gênero. A escola, enquanto ambiente de socialização e aprendizagem, possui um papel central na desconstrução das normas culturais que limitam as possibilidades de expressão das crianças, seja em relação aos papéis sociais atribuídos a meninos e meninas, seja quanto à liberdade de construção de suas próprias identidades.

É essencial que as práticas pedagógicas adotadas na Educação Infantil sejam intencionais, críticas e reflexivas, questionando e desafiando as dinâmicas de poder que, muitas vezes, restringem as potencialidades das crianças ao reforçar a divisão rígida entre o que é considerado adequado para cada gênero. A formação contínua dos educadores emerge como ferramenta imprescindível para que esses profissionais consigam identificar e desconstruir práticas que reforçam desigualdades, garantindo um ambiente educativo mais inclusivo e acolhedor. Além disso, é necessário que as instituições educacionais se comprometam com a implementação de políticas pedagógicas que valorizem a diversidade e a liberdade de expressão, criando um contexto onde meninos e meninas possam experimentar experiências diversas, sem as limitações impostas por normas tradicionais.

Assim, ao integrar as questões de gênero de maneira mais profunda e estruturada no cotidiano escolar, a Educação Infantil se torna um campo fértil para a promoção de uma sociedade mais equitativa e inclusiva, onde todas as identidades, independentemente de serem masculinas ou femininas, possam ser respeitadas e celebradas em sua totalidade. O compromisso com a desconstrução de estereótipos e a promoção da igualdade de gênero deve ser constante, a fim de garantir que as futuras gerações cresçam em um ambiente onde a liberdade de ser quem são, sem pressões ou expectativas de gênero, seja um direito assegurado. A transformação das brincadeiras em estratégias pedagógicas e o incentivo à reflexão crítica, como proposto por diversos estudiosos, são práticas que podem efetivamente contribuir para a construção de um futuro mais justo e plural.

A importância do brincar na educação infantil é clara e fundamentada na legislação vigente, como a BNCC e o ECA, que asseguram o direito das crianças ao brincar. Esse direito, conforme o artigo, vai além do lazer, pois é visto como um direito educacional que favorece o desenvolvimento integral e a construção das identidades, inclusive de gênero. No entanto, um dos pontos que mais chama a atenção na análise é o reconhecimento de que, apesar da BNCC defender um brincar inclusivo e sem preconceitos, a abordagem sobre gênero na educação infantil ainda carece de um olhar mais aprofundado.

Porém, o gênero já se faz presente de forma sutil, mas significativa, nesse ambiente. As expectativas sociais sobre os comportamentos de meninos e meninas influenciam diretamente as brincadeiras, com brinquedos e atividades sendo frequentemente associados ao sexo biológico, como as brincadeiras de casinha ou cuidados com bonecas para meninas e atividades que envolvem força, ação física ou competição para os meninos, como o futebol e a luta. Essa segregação não ocorre de forma natural, mas é resultado de um processo social que visa manter os papéis tradicionais de gênero, restringindo as possibilidades de expressão das crianças. Esse fenômeno é observado com frequência na educação infantil, onde práticas pedagógicas muitas vezes reforçam essas normas sem questionamento crítico.

Embora a legislação, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), reconheça o brincar como uma forma importante de expressão, interação e aprendizagem, sua abordagem em relação ao gênero ainda carece de uma reflexão mais aprofundada. A BNCC, por exemplo, destaca que o brincar deve ser livre de preconceitos e discriminações, promovendo o desenvolvimento integral das crianças, independentemente de suas características sociais e de gênero. No entanto, não aborda diretamente a necessidade de desconstruir estereótipos de gênero no ambiente escolar. Essa lacuna normativa permite que práticas pedagógicas, por vezes sem a devida reflexão, perpetuem esses estereótipos, limitando o desenvolvimento das identidades das crianças.

Portanto, é essencial que as práticas pedagógicas sejam adaptadas para promover um ambiente inclusivo e plural, onde todas as crianças, independentemente de seu sexo ou identidade de gênero, possam brincar de forma livre e sem preconceitos. Isso exige não apenas a eliminação de estereótipos nas brincadeiras, mas também a promoção de atividades que permitam a troca de

papéis, a cooperação mútua entre meninos e meninas e a utilização de brinquedos que não imponham limitações à expressão de suas identidades. Além disso, a formação continuada de educadores é crucial nesse processo, pois é necessário que os profissionais estejam preparados para identificar e modificar as práticas que favorecem a reprodução de estereótipos de gênero.

A mudança nas práticas pedagógicas, por sua vez, não depende apenas da atuação individual dos educadores, mas também da gestão escolar. A organização do ambiente escolar, a escolha dos brinquedos e o planejamento das atividades devem estar alinhados com o objetivo de criar um espaço de igualdade e respeito à diversidade. Ao adotar uma abordagem inclusiva, as escolas podem garantir que as crianças desenvolvam suas identidades de maneira plena, sem a pressão de seguir papéis de gênero preestabelecidos, promovendo uma educação que respeite as singularidades de cada um e as pluralidades das expressões de gênero.

A análise das vivências e interações durante a pesquisa reflete de maneira profunda os desafios e as possibilidades da educação infantil na desconstrução de estereótipos de gênero. A partir das atividades realizadas, como a mímica e a observação das práticas pedagógicas, ficou evidente como as crianças internalizam e reproduzem normas de gênero desde cedo, refletindo as expectativas culturais e familiares. A escola, como espaço de aprendizagem, se configura como um local potencial para promover mudanças, mas enfrenta desafios significativos, principalmente devido à resistência que ainda persiste tanto no ambiente familiar quanto em outros contextos educativos.

No momento da pesquisa-ação, foi possível observar a forte divisão entre tarefas associadas ao gênero feminino e masculino, uma separação que reforça os estereótipos presentes na sociedade. A recusa de uma menina em representar atividades tidas como masculinas, como jogar bola, e a hesitação de um menino ao ser convidado a realizar tarefas domésticas, como lavar a louça, ilustraram como as crianças já absorvem essas noções de gênero de maneira rígida. No entanto, também surgiram pequenas evidências de flexibilização, como a aceitação do menino em realizar a tarefa de lavar a louça, o que pode ser visto como um reflexo de um ambiente familiar mais aberto.

Ao analisar as percepções das professoras sobre brincadeiras e a questão de gênero, revelou que, apesar da resistência em algumas situações, as

estratégias pedagógicas podem ser eficazes na promoção de uma educação mais inclusiva. As educadoras destacaram como as brincadeiras, quando bem mediadas, possibilitam que as crianças explorem diferentes papéis, o que pode ajudar a desconstruir as normas de gênero. No entanto, as influências externas, como os valores transmitidos pelas famílias, ainda constituem um desafio significativo. Muitas vezes, as crianças chegam à escola com concepções rígidas sobre o que é apropriado para meninos e meninas, refletindo a continuidade dos estereótipos.

A abordagem das educadoras, que utilizam histórias, vídeos e atividades lúdicas para questionar essas normatizações de gênero, evidencia a importância de práticas pedagógicas intencionais que incentivem a liberdade de escolha das crianças. A adaptação de brincadeiras, como a de casinha, para incluir papéis diversos, como o de um restaurante, ou a utilização de fantoches e teatrinhos, são exemplos de estratégias que promovem a exploração de diferentes papéis sem as limitações impostas pelos estereótipos. No entanto, a resistência que algumas crianças ainda apresentam, muitas vezes influenciadas pelos padrões familiares, destaca a necessidade de um trabalho contínuo e articulado entre escola e família para que essas mudanças se consolide de forma mais eficaz.

A escola, ao se tornar um ambiente mais inclusivo e reflexivo, tem o poder de moldar as percepções das crianças sobre gênero, abrindo possibilidades para que experimentem diferentes papéis e quebrando barreiras impostas por normas sociais. Contudo, a efetividade dessas mudanças depende não apenas das ações dos educadores, mas também da colaboração com as famílias, para que as práticas pedagógicas sejam sustentadas e transformadoras a longo prazo. As experiências analisadas durante a pesquisa mostram que a desconstrução dos estereótipos de gênero na educação infantil é um processo gradual, que exige uma abordagem flexível, aberta ao diálogo e comprometida com a promoção da igualdade de gênero.

Portanto, somente por meio de um esforço contínuo e colaborativo entre educadores, famílias e instituições será possível promover uma transformação significativa na educação infantil, tornando-a um ambiente de verdadeira liberdade e igualdade. Esse compromisso coletivo é essencial para garantir que as crianças cresçam em um contexto que respeite e celebre a diversidade de identidades de gênero, preparando-as para uma sociedade mais justa e inclusiva, onde todas as formas de expressão sejam valorizadas e respeitadas.

REFERÊNCIAS

ASSIS, M. C. de. **Metodologia do Trabalho Científico** - Curso de Letras Virtual. João pessoa: Polo de Multimídia da UFPB / Curso de Letras Virtual, 2008.

BÍSCARO, C. R. R. **A construção das identidades de gênero na educação infantil**. Campo Grande, 2009.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**: Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 17 de outubro de 2024**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 22 out. 2024. Seção 1, p. 40.

BUTLER, J. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Editora José Olympio, 2018.

CAMPOS, M. M. A qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. **Cadernos de pesquisa**, v. 36, n. 127, 2014.

Dias, A. da S., & Silva, S. M. P. da. **Pedagogia da não-violência de gênero na escola: : uma perspectiva pós-crítica do currículo?**. Horizontes, 42(1), e023098. <https://doi.org/10.24933/horizontes.v42i1.1795>, 2024.

FINCO, D. **Relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na educação infantil**. Pro-posições, v. 14, n. 3, p. 89-101, 2003.

FINCO, D. **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. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

FREITAS, L. C. **Gênero e diversidade sexual**: contribuições da psicologia para uma educação inclusiva. Psicologia e Educação, v. 6, n. 2, p. 23-35, 2013.

HENRIQUE, M. L. M.; SANTOS, V. S.; SANTOS, J. F. **GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**: O que pensam as professoras e professores sobre o tratamento de meninos e de meninas na escola?. 2017.

KISHIMOTO, T. M. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

KRAMER, S. **Infância e educação infantil: fundamentos teóricos e políticos**. São Paulo: Ática, 2002.

LAKATOS, EM. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LAKATOS, EM; Marconi, MA. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

LOURO, G. L. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Pro-posições**, v. 19, p. 17-23, 2008.

MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

PIAGET, J; BRAGA, I. **Para onde vai a educação?**. J. Olympio, 1973.

RANYERE, J; MATIAS, N. C. F. **A Relação com o Saber nas Atividades Lúdicas Escolares**. Psicologia: Ciência e Profissão, v. 43, 2023

PRODANOV, C. C., & FREITAS, G. A. **Manual de pesquisa científica: Métodos e técnicas para a elaboração de trabalhos acadêmicos**. 3ª edição. Editora Feevale, 2013

SILVA, J. B. da. **RELAÇÕES DE GÊNERO NA ESCOLA: UMA INVESTIGAÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE**. UFMA, 2022.

SILVA, R. T.; OLIVEIRA, P. F. **Estereótipos de gênero na educação infantil e o impacto nas brincadeiras**. Cadernos de Pedagogia, v. 9, n. 4, 2020.

SANTOS, S. V. S.; SILVA, I. de O. **Relações de gênero na Educação Infantil: estrutura e agência no processo de construção de sentidos sobre ser menino e ser menina**. Educar em Revista, v. 36, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.69973>

SILVA, S. M. P.; MOURA, J. F.; MASCIA, M. A. A. **Gêneros e sexualidades: entrelaces na formação docente e nas práticas pedagógicas**. Horizontes, v. 40, n. 1, 2022. DOI: <https://doi.org/10.24933/horizontes.v40i1.1478>

SILVEIRA, C. L. A. da; LAUER, M. J.; ESQUINSANI, R. S. S. O sentido do brincar e do jogar na infância como fundamentos para a construção da democracia social. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 102, p. 787-801, 2022.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VIANNA, C; FINCO, D. **Meninas e meninos na Educação Infantil: uma questão de gênero e poder**. Cadernos pagu, p. 265-283, 2009.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins, 1998.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**; trad. Daniel Grassi - 2.ed.
-Porto Alegre : Bookman, 2001.

**APÊNDICE A – SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA
ACADÊMICO-CIENTÍFICA**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
CURSO DE PEDAGOGIA**

SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA ACADÊMICO-CIENTÍFICA

Através do presente instrumento, solicitamos do(a) Gestor(a) da instituição Centro Beneficente Nossa Senhora da Glória autorização para realização da pesquisa integrante do Trabalho Monográfico do(a) aluno (a) Júlia Soares Serra Cardoso, orientado (a) pela Profª Dra. Rosyane de Moraes Martins Dutra, tendo como título preliminar: "E TEM BRINCADEIRA DE MENINO E DE MENINA?": gênero e as brincadeiras das crianças numa instituição educativa em São Luís - MA.

A coleta de dados será feita através da realização de entrevistas e registro de observações realizadas em diário de campo. A presente atividade é requisito para a conclusão do curso de Pedagogia na Universidade Federal do Maranhão. As informações aqui coletadas não serão divulgadas sem a autorização final da instituição campo de pesquisa.

São Luís, 27/11/2024.

Rosyane de Moraes Martins Dutra

Profª Drª Rosyane de Moraes Martins Dutra
Departamento de Educação I/CCSO/UFMA
Professora Orientadora da Pesquisa

Deferido

Indeferido ()

Maria Eliane Frego

Assinatura e carimbo do gestor

Coordenadora Pedagógica

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA****CURSO DE PEDAGOGIA****CESSÃO DE DIREITOS SOBRE ENTREVISTA/PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Pelo presente documento, eu, _____
_____, portador(a) da cédula de identidade Nº _____, professor(a) ou servidor dessa escola pesquisada, declaro ceder ao(à) pesquisador(a) Júlia Soares Serra Cardoso, estudante do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão - UFMA, a plena propriedade e os direitos autorais do depoimento que prestei à mesma.

O(A) referido(a) pesquisador(a) fica constantemente autorizado(a) a utilizar, divulgar e publicar, para fins de sua atividade de investigação, como em qualquer publicação que esteja ligada à essa atividade, o mencionado depoimento, no todo ou em parte, editado ou não, sendo preservada a minha identidade e sigilo, o qual será resguardado mediante a utilização de codinome (pseudônimo).

E, por estar de acordo, assino o presente termo.

São Luís, _____ de _____ de 2024.

Assinatura do entrevistado(a)

APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM AS PROFESSORAS

ROTEIRO DE ENTREVISTA - PROFESSORAS

- 1 - Dados pessoais do entrevistado (Nome, formação, cargo, tempo na escola, área de atuação)
- 2 - Como você enxerga o papel das brincadeiras na construção da identidade das crianças? Você acredita que as brincadeiras influenciam na percepção de gênero?
- 3 - De que maneira você observa as escolhas das brincadeiras pelas crianças? Há padrões que indicam preferências por brinquedos ou atividades associadas a meninos ou meninas?
- 4 - Você já percebeu situações em que as crianças desafiam os estereótipos de gênero nas brincadeiras? Como essas situações são trabalhadas ou incentivadas?
- 5 - Na sua opinião, o ambiente escolar oferece oportunidades suficientes para que as crianças explorem papéis e atividades sem se sentirem limitadas por questões de gênero?
- 6 - Quais estratégias você considera mais eficazes para promover um brincar mais inclusivo e menos influenciado por estereótipos de gênero na educação infantil?