

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DANÇA (FEFD)  
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

**TÁSSIA GOMES MOREIRA**

**EDUCAÇÃO FÍSICA E INFÂNCIA: DIALOGANDO A CATEGORIA GÊNERO NA  
EDUCAÇÃO INFANTIL EM GOIÁS**

Goiânia

2018

**TÁSSIA GOMES MOREIRA**

**EDUCAÇÃO FÍSICA E INFÂNCIA: DIALOGANDO A CATEGORIA GÊNERO NA  
EDUCAÇÃO INFANTIL EM GOIÁS**

Trabalho apresentado como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Educação Física pela Universidade Federal de Goiás, sob orientação da professora Aline da Silva Nicolino, no ano de 2018.

Goiânia

2018

## **AGRADECIMENTOS**

Quero agradecer primeiramente aos meus pais, Divino e Ane, que não mediram esforços em me oportunizarem uma educação de qualidade e por terem me proporcionando muito amor e incentivo nesta trajetória acadêmica.

Aos meus irmãos, Aline e Vinícius, que manifestaram apoio e carinho e estiveram sempre torcendo pelas minhas conquistas.

Ao meu namorado Brenner, pela presença carinhosa em situações importantes da minha vida, me acompanhando nos momentos de angústia e acreditando sempre no meu potencial.

Aos meus amigos e minhas amigas, Daniel, Helrrayne, Nathália e Hellen, por me proporcionarem momentos de muita alegria durante a graduação.

À Professora Aline Nicolino pela sua orientação atenciosa e por todas as contribuições e sugestões que, certamente, contribuíram para a realização desse estudo.

Por fim, registro meu agradecimento à instituição em que realizei minha pesquisa e a todas as crianças com as quais tive a possibilidade de interagir e conviver.

## RESUMO

Este trabalho tem como objetivo investigar as questões de gênero que permeiam a prática docente na Educação Física Infantil, por meio do levantamento de estudos acadêmicos produzidos sobre o assunto, isto é, busca-se identificar quais os discursos de maior circulação no campo da Educação Física Infantil sobre gênero (quem escreve sobre o assunto e o quê), além da vivência em um departamento de Educação Infantil na cidade de Goiânia/Goiás. Para investigar os objetivos propostos, realizou-se uma pesquisa documental, em periódicos científicos do campo acadêmico da Educação Física. A partir dos trabalhos acadêmicos encontrados, a pesquisa se configura como um relato de experiência, visando relatar e identificar de que forma as relações de gênero se apresentam na prática docente nas aulas de Educação Física na Educação Infantil, a partir da experiência em uma instituição de Educação Infantil. Dessa maneira, o presente estudo se apropria da concepção de gênero, a partir das discussões apresentadas por Joan Scott e Guacira Louro, para analisar as interseccionalidades do tema na Educação Infantil, nos campos da Educação e da Educação Física. Podemos concluir que as contribuições presentes nos artigos encontrados auxiliaram a pensar a experiência vivenciada na instituição de Educação Infantil e a ampliar o olhar frente às questões de gênero que se fazem presente nas aulas de Educação Física na Educação Infantil.

**Palavras-chave:** Gênero; Educação física; Educação Infantil.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – informações referentes aos artigos encontrados nas revistas acadêmicas da Educação Física.....	46
---	----

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>6</b>
<b>CAPÍTULO I .....</b>	<b>10</b>
<b>GÊNERO E EDUCAÇÃO.....</b>	<b>10</b>
1.1 O Conceito de Gênero .....	10
1.2 A Escola e as Identidades de Gênero.....	18
<b>CAPÍTULO II.....</b>	<b>34</b>
<b>GÊNERO, EDUCAÇÃO FÍSICA E EDUCAÇÃO INFANTIL .....</b>	<b>34</b>
2.1 Contextualizando a categoria Gênero no campo da Educação Física	<b>Erro! Indicador não definido.</b>
2.2 Reflexões sobre a categoria Gênero na Educação Infantil .....	40
<b>CAPITULO III .....</b>	<b>46</b>
<b>EDUCAÇÃO DO CORPO INFANTIL: APRENDENDO A SER MENINO E MENINA .....</b>	<b>46</b>
3.1 Contribuições teóricas sobre a categoria Gênero no campo da Educação Física Infantil .....	46
3.2 Gênero, Educação Física e Educação Infantil: O que nos mostra a produção do conhecimento .....	48
3.3 Compartilhando as experiências na Educação Infantil .....	54
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>60</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>62</b>
<b>APÊNDICE I – PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO.....</b>	<b>67</b>
PLANEJAMENTO I .....	67
PLANEJAMENTO II .....	70
PLANEJAMENTO III.....	72
PLANEJAMENTO IV.....	74

## **Introdução**

Este trabalho tem como objetivo investigar as questões de gênero que permeiam a prática docente na Educação Física Infantil, por meio do levantamento de estudos acadêmicos produzidos sobre o assunto, isto é, busca-se identificar quais os discursos de maior circulação no campo da Educação Física Infantil sobre gênero (quem escreve sobre o assunto e o quê), além da vivência pedagógica em um departamento de Educação Infantil no período de dois meses, correspondentes aos meses de setembro a novembro do ano de 2017. A experiência na Educação Infantil se deu a partir do Estágio Obrigatório III e IV da Faculdade de Educação Física/UFG e a escolha para este campo foi motivada pelo meu pouco conhecimento sobre como tratar pedagogicamente com o conhecimento da Educação Física com crianças pequenas (0 a 5 anos e 11 meses).

Para desenvolver esta pesquisa definiu-se a seguinte questão: Como as relações de gênero se manifestam na prática pedagógica de professores/as de Educação Física na Educação Infantil? Portanto, este trabalho buscou investigar as questões de gênero que circulam na prática pedagógica da Educação Física na Educação Infantil, por meio do levantamento de pesquisas desenvolvidas sobre o tema em produções acadêmicas no campo da Educação Física e por meio das observações realizadas no campo de estágio com crianças de 3 e 4 anos de idade, em uma instituição de ensino público da cidade de Goiânia/GO. O local onde foi desenvolvido o trabalho pedagógico se trata de um departamento público, localizando dentro da Universidade Federal de Goiás. O departamento foi fundado em 1989, e atualmente atende integralmente, período matutino e vespertino, crianças de 0 a 5 e 11 meses de idade. Sua proposta pedagógica se baseia na perspectiva histórico-cultural de Vygotsky e na histórico-crítica de Saviani (2005).

Esta pesquisa se justifica, em parte, pela minha experiência com o gênero na disciplina de Estágio Curricular Obrigatório IV, realizada no curso de licenciatura em Educação Física, em que a prática pedagógica foi desenvolvida na Educação Infantil, com crianças de 3-4 anos. Durante a realização do estágio percebi que apesar da tenra idade das crianças, elas carregavam alguns discursos de gênero, que podem ser reforçadas ou desconstruídas através da prática pedagógica de seus/suas professores/as. Justifica-se também, porque de acordo com Felipe e Guizzo (2008, p. 31) “muitos são os estudos produzidos sobre a infância e sua respectiva educação, porém, nota-se, poucos estudos sobre a construção das identidades de gênero e identidades sexuais na infância”.

No campo da Educação Física, esta pesquisa se justifica por compreender que, assim como qualquer outra estrutura social, este campo constitui-se como um dos “espaços de generificação, não porque reflete as desigualdades e diferenciação da sociedade em geral, mas, fundamentalmente, porque a produz e reproduz” (GOELLNER, 2013, p. 29). Significa pensar, portanto, que certas práticas corporais e esportivas não são naturalmente exclusivas de determinado sexo, e que são resultantes de uma construção social e cultural. Como exemplo, podemos citar o discurso que meninas são fracas e não são habilidosas e os meninos naturalmente se interessam pela prática esportiva, pelo fato do esporte estar vinculado a imagens de uma masculinidade forte, violenta e vitoriosa (ALTMANN; SOUSA, 1999).

Para investigar o tema, recorre-se a definição de gênero a partir dos estudos feministas e de gênero, no qual supõe “uma análise das diferenças sexuais entre homens e mulheres a serem analisados através da sua construção social e histórica produzida sobre as características biológicas” (LOURO, 2011, p. 25). Para Louro (2011), o argumento utilizado que homens e mulheres são diferentes biologicamente e que cada um deve exercer uma função social de acordo com o seu sexo, legitima e justifica a desigualdade social presente entre os gêneros. Ou seja, através das diferenças biológicas são justificadas as diferenças sociais, as quais implicam diariamente na nossa profissão.

Por assim compreender o gênero, a escola se faz como instituição social e política que reforça a construção de condutas de meninos e meninas dentro das normas estabelecidas socialmente. Isto porque, a mesma, tem funcionado, ao mesmo tempo, como uma das instâncias autorizadas, em nossa cultura, a educar, e, portanto, produzir o corpo “tal como ele deve ser” (MEYER; SOARES, 2008, p. 7). Contudo, a escola, em geral, “não disponibiliza outras formas de masculinidade e feminilidade, preocupando-se apenas em estabelecer e reafirmar aquelas já consagradas como sendo “a” referência”, o que é dito como normal e natural. (FELIPE; GUIZZO, 2008, p. 33).

Nesse contexto, Louro (2011, p. 83) aponta que é “preciso romper as fronteiras de gênero, e assim possibilitar o contato com outro, para assim abalar ou reduzir o sentido da diferença, e não fortalecer as distinções e os limites”. Problematizar o gênero dentro do espaço escolar possibilitará ao/a docente e aos/as estudantes perceberem que existem outras formas de feminilidade e masculinidade, que existem inúmeras formas de ser homem e de ser mulher e que não necessariamente são “masculinas” ou “femininas”, e que todas elas devam ser respeitadas e vistas como naturais e completamente normais. Somente se atentando nos reforços dados aos estereótipos em suas aulas, que professores/professoras serão capazes de

tentar desconstruir nos seus/suas alunos/as a visão de normal, superar a ideia que tudo que foge da norma é um desvio, forma não natural ou “anormal”.

Referente às peculiaridades da educação de crianças, Wenetz (2013) diz que o brincar, considerada uma atividade “natural”, prazerosa e espontânea da criança, são produtos de uma dada cultura e de um tempo histórico. As brincadeiras são compreendidas por ela como ato comprometido ativamente na construção dos processos identitários dos sujeitos infantis, sendo reprodutores de imposições de significados. Ou seja, as brincadeiras estão diretamente relacionadas com as representações de gênero presente em uma sociedade. Wenetz (2013) aponta que é necessário questionar como o brincar parece ser constituído de maneiras diferentes para meninos e meninas. De acordo com ela, o processo de generificação presente nas brincadeiras se constitui “por meio da aproximação ou afastamento das crianças frente à determinada brincadeira, sendo isto resultante da sua vontade própria, seja por conta do direcionado por um adulto, ou seja, se afastando de quem se brinca” (WENETZ, 2013, p. 199).

### **Objetivos**

- Mapear as produções acadêmicas publicadas em periódicos da Educação Física, que tratam sobre a discussão de gênero no campo da Educação Infantil;

– Identificar e mapear quais temas sobre a discussão de gênero na Educação Infantil estão sendo divulgados em periódicos do campo da Educação Física, no sentido de verificar os discursos de maior circulação no campo da Educação Física e quem escreve sobre o tema;

– Descrever, sistematizar e analisar as questões de gênero que circulam a prática pedagógica vivenciada em uma instituição de Educação Infantil pública, na disciplina de Estágio Curricular Obrigatório do curso de Educação Física, no ano de 2017, visando contribuir para os estudos que tratam sobre a temática gênero no campo da Educação Física Infantil.

Para investigar os objetivos propostos, realizou-se uma pesquisa documental, onde estase caracteriza pela coleta de informações sobre a produção teórica (POSSELON, 2004), e com isto, foram realizados levantamentos de artigos científicos que tematizam gênero e Educação Física na Educação Infantil.

Para isso, foi feito uma pesquisa em periódicos científicos do campo acadêmico da Educação Física (Revista Pensar a Prática; Revista Motriz; Revista Movimento; Revista da Educação Física da UEM; Revista Brasileira de Ciências do Esporte; Revista Motrivivência; Revista Motricidade; Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte; Revista Brasileira de Educação Física e Esporte; Revista Brasileira de Ciência e Movimento; Revista Licere). A

pesquisa foi realizada no período de fevereiro a março do ano de 2018, não houve um recorte temporal para a busca dos artigos e as palavras-chaves usadas foram: Gênero + Infância; Gênero + Creche; Gênero + Educação Infantil. A escolha das palavras-chaves se deu pelo motivo de se compreender que tais combinações contemplam a investigação deste presente estudo. A partir dos trabalhos acadêmicos encontrados, a pesquisa se configura como um relato de experiência, visando relatar e identificar de que forma as relações de gênero se apresentam na prática docente nas aulas de Educação Física na Educação Infantil, a partir da experiência em uma instituição de Educação Infantil. Para isto, mantivemos um diário de campo, onde descrevemos após cada intervenção no departamento, o que tinha ocorrido no dia.

O corpo textual desta pesquisa organiza-se em três capítulos. No capítulo I, intitulado “Gênero e Educação”, foram esmiuçadas as contribuições teóricas acerca do conceito de gênero e do papel da escola na construção de identidades de gênero, em que verificou-se que o debate de gênero nas escolas é necessário e urgente, e que “a demanda é por um sistema escolar inclusivo, que crie ações específicas de combate às discriminações e que não contribua para a reprodução das desigualdades que persistem em nossa sociedade” (NOGUEIRA, 2015). No capítulo II, nomeado “Gênero, Educação Física e Educação Infantil”, foram apresentadas as contribuições teóricas de pesquisas que tematizam o gênero na Educação Física e após o gênero na Educação Infantil, em que identificou-se que os estudos sobre gênero no campo da Educação Física visam desconstruir argumentos de origem anátomo-fisiológicas que reforçam as diferenças e as desigualdades produzidas entre homens e mulheres no âmbito das práticas corporais e esportivas e verificou-se a partir dos estudos apresentados, que questões relacionadas a gênero já estão presentes na primeira etapa do Ensino Básico. Estas pesquisas contribuem para pensar propostas pedagógicas que não produzam desigualdades entre as crianças e/ou estereótipos traçados para os gêneros. Por fim, no capítulo III, intitulado “Educação do Corpo Infantil: Aprendendo a ser menino e menina”, apresenta-se a análise dos artigos acadêmicos encontrados que tratam sobre o tema desta pesquisa, juntamente com suas contribuições teóricas para pensar a categoria gênero na Educação Física Infantil, para assim, relatar a experiência vivenciadas como professora de Educação Física na Educação Infantil. Ao final, é possível descrever que os artigos acadêmicos levantados favorecem o diálogo para pensar as experiências vivenciadas com o gênero nas aulas de Educação Física.

# CAPÍTULO I

## GÊNERO E EDUCAÇÃO

Este capítulo tem como objetivo apresentar a revisão bibliográfica que contempla as discussões sobre gênero no campo da Educação. Para isto, inicialmente iremos expor o conceito de gênero na literatura acadêmica, para em seguida, apontar o papel da escola na formação de identidades de gênero.

### 1.1 O Conceito de Gênero

Ao longo dos anos a luta das mulheres foi marcada por diversos acontecimentos sociais. Com propostas revolucionárias, as mulheres desafiaram e desafiam até os dias atuais a ordem conservadora, em busca de direitos civis e da sua própria libertação, frente à dominação masculina. O movimento feminista no Brasil, que se inicia na virada do século XIX para o XX, quando as mulheres brasileiras ganham o direito de votar, foi marcado por múltiplas manifestações e vertentes ao que se refere às questões de classe, raça, etnia e sexualidade (PINTO, 2003). A fragmentação e os conflitos de diferentes ordens continuam presentes nas pautas e nas reivindicações das pessoas que constituem o movimento feminista no tempo atual.

No cenário brasileiro, é possível mapear, entre as diversas demandas de movimentos sociais, o movimento sufragista brasileiro liderado por Bertha Lutz no ano de 1920. Trata-se de uma manifestação relacionada à incorporação da mulher, como sujeito de direitos políticos, mediante a participação eleitoral, como candidatas e eleitoras.

Referente ao movimento feminista brasileiro, Pinto (2003, p. 28) aponta que:

Não se tratava unicamente de mulheres com ideias estranhas para a sua época ou apenas excepcionais, pela cultura ou pela coragem. Poderiam até ser tudo isso, mas um novo espírito de época, do qual eram ao mesmo tempo frutos e construtoras, começava a tomar forma nas cidades, por meio de movimentos de opinião que buscavam alastrar a participação política por intermédio da inclusão de setores que dela haviam sido alijados pelas oligarquias.

Nesse sentido, entre as décadas de 1920 e 1930, na luta das mulheres pelo direito ao voto, à propriedade e educação, elas formularam a questão central que seria fundamental para o movimento feminista nos anos seguintes: “Se a subordinação da mulher não é justa, nem natural, como se chegou a ela e como se mantém?” (PISCITELLI, 2005, p. 2). Independente

da vertente do pensamento feminista, o que se tinha de concordância, era que existia uma subordinação das mulheres sofrida em relação ao homem que levaram a questionar o caráter natural desta subordinação. A justificativa está então no processo social que a mulher está condicionada. Esta forma de pensamento, conforme Piscitelli (2005) favorece a ideia “subjacente de que o que é construído pode ser modificado. Portanto, o pensamento feminista colocou reivindicações voltadas para a igualdade no exercício dos direitos, questionando, ao mesmo tempo, as raízes culturais destas desigualdades” (PISCITELLI, 2005, p. 2).

A partir disso, o conceito gênero é (re)formulado dentro do movimento feminista no campo acadêmico, para ser pensado e problematizado como uma categoria de análise. Isto é, esta categoria foi constituída e questionada “a partir de uma história relacionada com os movimentos sociais de mulheres, feministas, gays e lésbicas. Sua trajetória acompanha a luta por direitos civis, direitos humanos, pela igualdade e o respeito” (PEDRO, 2005, p.78). O que significa dizer, que a historicidade do termo está imbricada com o termo mulher, que buscava reafirmar uma identidade separada do homem, no sentido de negar e questionar a universalidade masculina (PEDRO, 2005).

A opressão de homens sobre as mulheres, apesar de constituir-se uma reivindicação do movimento, mostrou-se frágil sobre as diversas demandas e conflitos que constituíam as diferentes mulheres. O termo “Mulher” foi então substituído pela categoria “Mulheres” por abranger e apontar que dentro da diferença havia múltiplas diferenças existentes. A categoria gênero torna-se útil, então, para contextualizar o social, o cultural e o político, no sentido de “explicar o porquê de as mulheres em diferentes sociedades serem submetidas à autoridade masculina, nas mais diversas formas e nos mais diferentes graus” (PEDRO, 2005, p.83).

Conforme Scott (1995) o uso do termo gênero aparece pela sua conotação mais objetiva e neutra do que o termo “mulheres”, se ajustando assim à terminologia científica das ciências sociais. A usualidade do termo gênero legitimaria essa categoria nos estudos feministas no campo acadêmico. Historicamente, a substituição do termo mulheres pela categoria gênero irá acontecer na segunda onda do movimento feminista, que se inicia no final da década de 60, em que as mulheres se preocuparam com o seu debate teórico e denunciaram a condição social das mulheres.

Acompanhando o movimento feminista internacional, Louro (1994) afirma que no Brasil na década de 70 surgiram grupos de estudos no campo acadêmico que tinham como proposta realizar pesquisas referentes às questões sobre a mulher ou a refletir sobre as relações de homem/mulher em nossa sociedade. De acordo com Louro (1994, p. 31) muitas vezes esses grupos acadêmicos estavam articulados “pelos movimentos organizados de

mulheres que se expressavam no país, lutando não só contra a dominação masculina, mas, em virtude do contexto político econômico brasileiro, lutando pela anistia, contra a alta do custo de vida, por creches, etc.” Ainda no contexto brasileiro, o termo gênero irá aparecer timidamente no final dos anos 80 (LOURO, 2011).

O interesse feminista acadêmico em relatar e descrever a “situação da mulher” provocou um acúmulo de informações sobre as diversas experiências femininas. Por meio disto, se constituíram e consolidaram os estudos da mulher nas mais diversas disciplinas (PISCITELLI, 2005). Rago (1994, p. 95) afirma que “os estudos feministas reivindicavam uma construção de uma nova linguagem, a partir do olhar e da experiência cultural e histórica das mulheres, para falar sobre as práticas femininas no passado e no presente e para propor novas e possíveis interpretações inimagináveis na ótica masculina”.

Nesse sentido, o conceito de gênero se desenvolveu no marco dos estudos sobre “mulher” e compartilhando vários dos seus pressupostos. De acordo com Piscitelli (2005, p. 10), os estudos de Rubin (1975) inserem-se numa linha de autoras que “procuram afastar-se de recortes parciais, como os desenvolvidos pelas feministas que se limitaram a analisar a realidade das mulheres, sem recorrer à totalidade dos sistemas culturais para explicar essas realidades”. O entendimento e a análise mais complexa das relações humanas e a relevância de se compreender a “totalidade” no campo da antropologia, são marcos importantes na linha de pensamento na qual o conceito gênero foi criado (PISCITELLI, 2005).

O conceito de gênero foi produto, portanto, da mesma inquietação feminista em relação às causas da opressão da mulher. Ou seja, os estudos sobre gênero estão associados à preocupação política (movimento feminista) e a sua operacionalização em diversas sociedades. O que exige pensar de maneira mais complexa as relações de poder. De tal modo, que os estudos feministas que constituíram a discussão de gênero mantêm um interesse fundamental na situação da mulher, porém não se limitam suas análises somente as mulheres (PISCITELLI, 2005). Isto ocorre porque as normas estabelecidas sobre o que é feminino e masculino, afeta diretamente na conduta e comportamentos de homens e mulheres. Na ótica masculina, por exemplo, homens não podem ser emocionais e sensíveis, quando os são, sofrem julgamentos pela sociedade, que determina que estas características correspondem somente ao gênero feminino.

Nessa perspectiva, a definição estabelecida para o termo gênero, também corroborada neste estudo, está “baseada em uma análise das diferenças sexuais entre homens e mulheres a serem analisados através da sua construção social e histórica produzida sobre as características biológicas” (LOURO, 2011, p. 25). A categoria analítica gênero surge,

conforme diz Scott (1995, p. 72), “a partir da necessidade de apontar o caráter fundamentalmente social para as distinções baseadas no sexo, rejeitando um determinismo biológico explícito”. As palavras descritas por Beauvoir (1975, p. 9) que “ninguém nasce mulher: torna-se mulher. Nenhum destino biológico, psíquico, econômico define a forma que a fêmea humana assume no seio da sociedade; é o conjunto da civilização que elabora esse produto intermediário entre o macho e o castrado que qualificam de feminino”, expressa claramente o significado da terminologia gênero.

A partir disso, a utilização da categoria analítica gênero, além de um substituto para o termo mulheres, sugere que qualquer informação referente sobre as mulheres, se refere também a uma informação sobre o homem, em que um implica o estudo do outro. Com isto, o “termo gênero é utilizado para se compreender as construções culturais sobre as ideias construídas socialmente sobre homens e mulheres” (SCOTT, 1995, p. 75).

Para Louro (2011, p. 24), o argumento utilizado que “homens e mulheres são diferentes biologicamente e que cada um deve exercer uma função de acordo com o seu sexo, legitima e justifica a desigualdade social entre os sexos”. Scott (1995, p. 85) afirma que o termo gênero “faz parte da tentativa empreendida pelas feministas contemporâneas para reivindicar um certoterreno de definição, para sublinhar a incapacidade das teorias existentes para explicar as persistentes desigualdades entre as mulheres e os homens”.

Pretende-se, dessa forma, recolocar o debate no campo do social, pois é nele que se constroem e se reproduzem as relações (desiguais) entre os sujeitos. As justificativas para as desigualdades precisariam ser buscadas não nas diferenças biológicas (se é que mesmo essas podem ser compreendidas fora de uma constituição social), mas sim nos arranjos sociais, na história, nas condições de acesso aos recursos da sociedade, nas formas de representação (LOURO, 2011, p.26).

As relações desiguais e normativas que o gênero carrega são resultados das relações de poder presente na sociedade. Essas redes de poder, como descreve Foucault (1977), estabelecem normas na sociedade, em que são instituídas as diferenças e desigualdade, denominadas de “marcadores sociais de diferenças”. Ao classificar os sujeitos, “toda sociedade estabelece divisões e atribuem rótulos que pretendem fixar as identidades. Ela define, separa e de formas sutis ou violentas, também distingue e discrimina” (LOURO, 2010, p.16). Foucault (1977) definia que as relações de poder não deveria ser vista como uma força negativa, indicando proibições (não deverás), “mas como uma força positiva preocupada com a administração e o cultivo da vida (você deve fazer isto ou aquilo)” (WEEKS, 2010, p.51). Portanto, para que os sujeitos se adéquem ao padrão e aos comportamentos normais de uma

sociedade, os corpos são vigiados e disciplinados para se constituírem com identidade feminina e masculina “normal”.

O controle exercido socialmente perante as normas do que é apropriado para o corpo masculino e para o corpo feminino, são legitimadas por meio de discursos biológicos, como se as diferenças produzidas para cada gênero fossem resultantes de algo inato e acabado, não reconhecendo a esta norma a sua função social e cultural nela estabelecidos. De acordo com Louro (2011, p.26) o “caráter social da análise de gênero não tem como pretensão negar a natureza biológica dos indivíduos, mas que os gêneros se constituem através do âmbito das relações sociais”. A partir da sua análise social, o gênero possui como centralidade excluir uma ideia de algo inato e pronto, e o compreende como categoria que possui uma construção, um processo, que se distingue de cada indivíduo e sociedade.

A pretensão é, então, entender o gênero como constituinte da identidade dos sujeitos. E aqui nos vemos frente a outro conceito complexo, que pode ser formulado a partir de diferentes perspectivas: o conceito de identidade. Como diz Schwengber (2013, p. 342), “a categoria gênero contribui com elementos básicos para discutir a produção identitária”. Numa aproximação às formulações mais críticas dos Estudos Feministas e dos Estudos Culturais, “compreendemos sujeitos como tendo identidades plurais, múltiplas; identidades que se transformam, que não são fixas ou permanentes, que podem, até mesmo, ser contraditórias” (LOURO, 2011, p.28).

Em conformidade com esta ideia, Goellner (2013, p.25) traz que o gênero “é parte constituinte de um indivíduo e que marca nossa pele, nossos gestos, nossos músculos, nossa sensibilidade e nossa movimentação”. Significa dizer que o gênero “é observado como algo que integra a identidade do sujeito, que faz parte da pessoa e a constitui” (GOELLNER, 2013, p.30). Por compreender o gênero como constituinte da identidade do sujeito (assim como sua sexualidade, raça, classe social e etc.), os estudos oriundos desta categoria não pretendem estabelecer papéis sexuais, ou seja, que por ser mulher ou homem estamos predestinados a fazer certas coisas e outras não. O gênero transcende esta ideia, e compreende que o mesmo faz parte dos sujeitos e que a mesma se constrói por meio das relações sociais.

De acordo com Louro (2011, p.34), o estudo de Joan Scott (1986) sobre as relações de gênero levanta um ponto importante para seu estudo, “à necessidade de se desconstruir a oposição binária”. Conforme Joan Scott, o pensamento dicotômico e polarizado sobre os gêneros; usualmente se concebem homem e mulher como pólos opostos que se relacionam dentro de uma lógica invariável de dominação-submissão.

Ao problematizar esta divisão dicotômica dos gêneros, Louro (2011, p. 35) cita que:

A proposição de desconstrução das dicotomias – problematizando a constituição de cada polo, demonstrando que cada um na verdade supõe e contém o outro, evidenciando que cada polo não é uno, mas plural, mostrando que cada polo é, internamente, fraturado e dividido – pode se constituir numa estratégia subversiva e fértil para o pensamento.

O rompimento do pensamento dicotômico em relação ao gênero traria conforme Louro (2011) a possibilidade que se compreendam e incluam as diferentes formas de masculinidade e feminilidade que se constituem socialmente. Linda Nicholson (2000, p. 10) ao trazer os estudos de Thomas Laquer, afirma que esta “forma de pensamento não era presente na era dos gregos até o século XVII, e que ela sofreu uma mudança a partir do século XVIII”. Na era dos gregos até o século XVII o corpo era compreendido de forma “unissexuada”, e somente no século XVIII o corpo assume uma noção “bissexuada”. Segundo Nicholson, enquanto na noção anterior o corpo feminino era considerado uma versão inferior do corpo masculino, “num eixo vertical de infinitas gradações”, na nova noção o corpo feminino tornou-se uma “criatura totalmente diferente, num eixo horizontal cuja seção central era totalmente vazia” (NICHOLSON, 2000, p. 10). Foi somente a partir do final do século XVIII, que tornou-se essencial na pesquisa anatômica “descrever e definir diferenças sexuais de cada osso, músculo, nervo e veia do corpo humano” (NICHOLSON, 2000, p. 12). O propósito era ver as diferenças físicas e reforçar as diferenças entre homem/mulher, de modo justificar a distinção masculino/feminino. Contudo, Nicholson (2000) problematiza que generalizar que todas as sociedades apresentam esta compressão de corpo, polarizando o masculino e feminino é um equívoco.

De acordo com Goellner (2013, p.26), que também questiona a visão binária, “reconheceríamos que existem uma pluralidade de formas de viver a feminilidade e masculinidade, nunca uma em oposição à outra”. Esta concepção considera as formas culturalmente variadas de se entender o corpo, tanto masculino como feminino. Isto afetaria também a ideia de normatização, em que todas as formas de ser seriam aceitas e abalaria assim a norma heteronormativa<sup>1</sup> presente no conceito de gênero.

---

<sup>1</sup>Heteronormatividade é entendido como “à produção e à reiteração compulsória da norma heterossexual. Supõe-se, segundo essa lógica, que todas as pessoas sejam (ou devam ser) heterossexuais” (Guacira, 2009, p.90). Esse conceito estabelece uma relação mimética do gênero com a materialidade do corpo, em que se atribui ter um pênis a ser obrigatoriamente másculo (COLLING; NOGUEIRA, 2014). Portanto, a heteronormatividade está “fundada no modelo heterossexual, familiar e reprodutivo. Ela se impõe por meio de violências simbólicas e físicas dirigidas principalmente a quem rompe normas de gênero” (MISKOLCI, 2012, p. 46-47).

Nesse sentido, os questionamentos e críticas postos em relação ao gênero estão ao mesmo tempo desconstruindo uma visão desigual, sexista e misógina, e construindo uma nova concepção de gênero. Por ser o gênero uma construção histórica e que a mesma se faz cotidianamente, as relações entre homens e mulheres estão em constante mudança. Isto é, a partir do entendimento de que as identidades de gênero estão continuamente se transformando, os Estudos Feministas provocaram e provocam a partir da desconstrução a sua construção também.

É a partir desses estudos, portanto, que surgirá um novo modelo de fazer ciência, a epistemologia feminista. De acordo com Louro (2011, p.146), o padrão de ciência era considerado até então uma ação regida por “paradigmas teóricos e por ordenados procedimentos metodológicos, caracterizada pela atitude desinteressada, objetiva, isenta; contudo, a pesquisa feminista se caracteriza por um posicionamento interessado, comprometido e político”. Estaríamos de frente com um paradigma, para a ciência, ou a pessoa seria cientista/pesquisadora ou seria feminista. No entanto, essas mulheres (e homens feministas) acreditam que não exista uma ciência neutra e desinteressada, e é por essa justificativa que elas assumiram como pesquisadoras feministas e desafiaram a própria forma de fazer ciência até então hegemônica, abalando radicalmente os paradigmas.

Proposições como essas representam uma importante ruptura com um modo de fazer ciência que tem grande tradição e, por conseguinte, são perturbadoras e instigantes. Assumir a investigação feminista nesta perspectiva supõe, na verdade, muito mais do que um novo “recorte” nos estudos ou a iluminação de áreas ou aspectos até então escondidos ou secundarizados. Supõe revolucionar o modo consagrado de fazer ciência; aceitar o desconforto de ter certezas provisórias; inscrever no próprio processo de investigação a autocrítica constante – mas fazer tudo isso de tal forma que não provoque o imobilismo ou o completo relativismo. Portanto, não se trata aqui de uma espécie ou de conjuntos de procedimentos e estratégias que se possa “adquirir”, seguindo passos ou indicações; nem mesmo se trata de adotar uma determinada orientação metodológica garantidora da perspectiva feminista. Está envolvida aqui – além da aproximação aos estudos e debates teórico-metodológicos – a busca de uma nova disposição epistemológica e política, um novo modo de ser pesquisadora/pesquisador (LOURO, 2011, p. 150).

Os estudos feministas se configuravam um novo campo epistemológico. Ao se assumirem pesquisadoras feministas, elas reconheceram conforme Louro (2011, p. 158) que os comportamentos, as crenças, as representações das/os pesquisadoras/es feministas interferem nos resultados de suas pesquisas – da mesma forma que interferem as de qualquer pesquisador/pesquisadora. Contudo, suas pesquisas sobre gênero, voltadas também para

análise das consequências sociais da masculinidade, trazem textos repletos de perguntas e questionamentos e poucas afirmações categóricas. O objetivo é provocar e perturbar argumentos, e como diz Louro (2011, p.167) “talvez capazes de alterar, de forma mais efetiva, as complexas relações sociais de poder”.

Como reflexo dos estudos oriundos da categoria gênero, Judith Butler (1990) nas palavras de Piscitelli (2005, p. 15), afirma que era necessário questionar como a relação sexo e gênero passaram a ser considerados como “dados”. Por meio da análise da sua historicidade, Butler (1990) diz que o sexo aparece como culturalmente construído. Para a autora “o gênero não deveria ser pensando como simples inscrição cultural de significado sobre um sexo que é considerado como dado”. Gênero então deveria designar o aparelho de produção, o meio discursivo/cultural através do qual a natureza sexuada, ou o sexo “natural” são produzidos e estabelecidos como pré-discursivos (PISCITELLI, 2005). A partir desta compreensão, Butler (1990) aponta a necessidade de reformular “gênero”, para que possa conter as relações de poder que produzem o efeito de um sexo pré-discursivo. Nesse sentido, gênero seria um “conjunto de atos reiterados dentro de um marco regulador altamente rígido, que se congela no tempo produzindo a aparência de uma substância, de uma espécie de ser natural” (PISCITELLI, 2005, p. 15).

Ao tentar eliminar qualquer naturalização e pressupostos universalistas presentes na relação sexo/gênero, Butler (1990) analisa criticamente os procedimentos através dos quais “gênero é concebido como fixando identidades, e de formular conceitualizações que permitam descrever as múltiplas configurações de poder existentes em contextos históricos e culturais específicos” (PISCITELLI, 2005, p. 16). Em sua análise, Butler (2014, p. 253) afirma que gênero é a ferramenta na qual a normalização do masculino e do feminismo se manifestam juntamente com as formas “intersticiais, hormonais, cromossômicas, físicas e performativas que o gênero assume”. Com isto, a autora problematiza o binarismo presente no conceito de gênero, sendo que compreender o mesmo como exclusivo da relação feminino e masculino é deslegitimar outras formas que o gênero possa assumir. Nesse sentido, Butler (2014, p. 254) diz que o binarismo presente no gênero produz um efeito normativo:

Assim, um discurso restritivo sobre gênero que insista no binarismo homem e mulher como a maneira exclusiva de entender o campo do gênero atua no sentido de efetuar uma operação reguladora de poder que naturaliza a instância hegemônica e exclui a possibilidade de pensar sua disrupção.

No entanto, se gênero é uma norma, não significa que este seja um modelo na qual os indivíduos tentam se aproximar. Mas, “é uma forma de poder social que produz o campo

inteligível de sujeitos, e um aparato pelo qual o binarismo de gênero é instituído” (BUTLER, 2014, p. 261). Sua prática e idealização para a autora produzem um campo incerto e duvidoso, e por isto que a sua “própria idealização pode ser questionada e problematizada e potencialmente desidealizada e desinvestida” (BUTLER, 2014, p. 261). Com isto, Butler (2014, p. 254) afirma que há “uma tendência nos estudos de gênero de supor que a alternativa para o sistema binário de gênero seja a multiplicação dos gêneros”. Ou seja, o gênero não estaria apenas determinado pelo feminino e masculino, mas que haveria múltiplos gêneros existentes.

Dessa maneira, o presente estudo se apropria da concepção de gênero, entendido como, as diferenças produzidas para homens e mulheres são resultantes de uma construção social e histórica produzida sobre as características biológicas, e guia-se nas discussões apresentadas por Joan Scott e Guacira Louro, para analisar as interseccionalidades do tema na Educação Infantil, nos campos da Educação e da Educação Física.

## **1.2 A Escola e as Identidades de Gênero**

A escola por ser uma instituição inserida dentro da sociedade, e por nela estar também presente as relações de poder, a mesma produz e reproduz diferenças, distinções e desigualdades. Meyer e Soares (2008, p. 8) afirmam que “a escola moderna é marcada por diferenças e está implicada, também, com a produção dessas diferenças”. Esta diferença é então, problemática quando são transformadas em desigualdades. Em consonância, Louro (2011, p.61) argumenta que ela se utiliza de “diversos mecanismos para promover esta diferença, sejam elas a classificação, o ordenamento e a hierarquização”. A escola com seus arranjos arquitetônicos, delimitação de espaços, determinação do lugar dos grandes e dos pequenos, dos meninos e das meninas, afirma o que cada uma/um pode ou não pode, por meio de símbolos e códigos e especialmente pela prática docente, e por ela se constituem distintos sujeitos.

Gestos, movimentos, sentidos são produzidos no espaço escolar e incorporado por meninos e meninas, tornam-se parte de seus corpos. Ali se aprende a olhar e a se olhar, se aprende a ouvir, a falar e a calar; se aprende a preferir. Todos os sentidos são treinados, fazendo com que cada um e cada uma conheçam os sonhos, os cheiros e os sabores “bons” e desdentes e rejeite os indecentes; aprenda o que, a quem e como tocar (ou, na maior parte das vezes, não tocar); fazendo com que tenha algumas habilidades e não outras... E todas essas lições são atravessadas pelas diferenças, elas confirmam e também produzem diferença. Evidentemente, os sujeitos não são passivos receptores de imposições externas. Ativamente eles se

envolvem e são envolvidos nessas aprendizagens – reagem, respondem, recusam ou as assumem inteiramente (LOURO, 2011, p.65).

Em um estudo sobre a Educação brasileira no estado de Minas Gerais, anterior a reforma de 1906, Vago (1999, p. 31) argumenta que a escola neste período não tinha “ambições de mudar hábitos, comportamentos e valores das crianças”, o objetivo era instruir as crianças pobres a aprenderem a ler, escrever e contar. No entanto, com a reforma no ensino em 1906, um novo modelo foi implantado, na qual se pretendia ir além de instruir as crianças, mas era necessário educá-las e direcioná-las futuramente para o mercado de trabalho. A escola, então provocaria nas crianças uma mudança de sensibilidade, de linguagem, de comportamentos e mesmo de perspectivas pessoais (VAGO, 1999). Contudo, esta reforma produziu diferenças de tratamento entre o corpo dos meninos e das meninas, e conforme Vago (1999, p. 34) elas “deveriam ser acostumadas desde o primeiro dia, com os utensílios do trabalho doméstico, ensinando-lhes somente o que for útil e prático” e os meninos “ao exercício do trabalho metódico, familiarizando-os ainda com peças e instrumentos de que tenham de fazer uso”, necessidades do mercado de trabalho daquele momento histórico.

Inserido nesta nova cultura escolar, o campo da Educação Física tinha como incumbência “cultivar um corpo belo, forte, saudável, higiênico, ativo, ordeiro, racional, em contraposição àquele considerado feio, fraco, doente, sujo e preguiçoso (VAGO, 1999, p. 32). Nesse contexto, as práticas corporais eram diferenciadas para meninos e meninas, sendo que seus corpos deveriam expressar representações masculinas e femininas. De acordo com Vago (1999, p. 35) “para eles, exercícios viris, marchas militares; para elas, a delicadeza de exercícios de extensão e flexão; para ambos, uma educação racional de seus corpos, mas que deveria respeitar as diferenças entre eles”.

Nesse sentido, a escola tem funcionando, ao mesmo tempo, como uma das instâncias autorizadas, em nossa cultura, a educar e, portanto, produzir o corpo “tal como ele deve ser” (MEYER; SOARES, 2008, p. 7). Em geral, “a escola não disponibiliza outras formas de masculinidade e feminilidade, preocupando-se apenas em estabelecer e reafirmar aquelas já consagradas como sendo “a” referência” (FELIPE; GUIZZO, 2008, p. 33). Conforme Louro (2011, p. 67) e Meyer e Soares (2008, p. 8), a construção de condutas geralmente ocorre de “forma sutil, quase imperceptível nos indivíduos, utilizando-se de estratégias de vigilância, controle, correção e moldagem sobre os corpos dos indivíduos – estudantes e docentes – que povoam as instituições escolares”. De acordo com Meyer e Soares (2008) a escola está comprometida com a educação dos corpos, como exemplos, ao definir modos corretos de alimentar-se, de postar-se, de exercita-se, de vestir-se e de expressar-se.

Nessa perspectiva, Alvarenga e Igna (2008, p. 65) afirmam que o campo da educação tem se ocupado do corpo como uma “entidade naturalmente dada, definida biologicamente e excluindo totalmente seu papel social e cultural”. Para estes autores, olhar para o corpo através das análises culturais não significa negar a materialidade do corpo, sua composição biológica, mas duvidar de toda materialidade que fixa, naturaliza e essencializa as identidades desses corpos, esgotando as possibilidades de significação (ALVARENGA; IGNA, 2008). A partir disto, Alvarenga e Igna (2008, p. 71) apontam que “o maior desafio a ser enfrentado é olhar para os corpos e suas identidades como culturalmente construídas, que sua constituição não é dada, fixa e natural, mas que está em constante processo de construção e desconstrução”.

Sobre isto, na investigação realizada sobre o currículo de um curso de habilitação para o magistério em Minas Gerais, Paraíso (1997) argumenta que o gênero é campo de silêncio no currículo formal. Esse silenciamento citado pela autora, provoca um reforço e uma naturalização dos estereótipos de gênero, isto se dá porque, não há uma reflexão e discussão sobre as normas definidas para o gênero feminino e masculino. Contudo, as questões sobre gênero não se apresentam de forma oculta na sala de aula, como também contam como critério para a escolha dos conteúdos a serem ministrados pelos/as professores/as. No entanto, em concordância com a autora, considera-se necessária a inserção do tema gênero no currículo para possibilitar a escola um ensino mais democrático em nossa sociedade (PARAÍSO, 1997). Como resultado de sua pesquisa, Paraíso (1997, p. 41) constatou que no curso de formação de professores:

Nenhum conteúdo em nenhuma disciplina abordou ou discutiu com seriedade a questão do gênero, do patriarcado com suas implicações para o ensino e a educação. O sexismo é perceptível nas falas de professoras e estudantes homens. Em alguns momentos, as estudantes mulheres resistem aos rótulos e ao que se espera delas. Apenas as mulheres. Tendo como referência o currículo em ação analisado, estamos longe de contemplar, no currículo, a experiência das mulheres e sua história de lutas, assim como de desmistificar a docilidade e dependência atribuídas às mulheres. No lugar de contemplar a experiência e a perspectiva femininas, o currículo investigado reforça, pelas próprias mulheres o ponto de vista considerado masculino.

Sobre as práticas discursivas relacionadas a gênero, Reis (2011) argumenta que estudos brasileiros realizados na última década, sobre a temática gênero nas escolas e nos currículos, apontam que significados sobre ser menino nesses espaços conduz a naturalizar as características culturalmente consideradas masculinas. As seguintes características são atribuídas aos meninos: agitação; dispersão; desorganização; desatenção; agressividade;

indisciplina; coragem; força e possuem maior facilidade em aprender matemática. Com isto, podemos perceber que “são produzidas culturalmente nas escolas e nos currículos, diferenças relacionadas ao gênero” (REIS, 2011, p. 15).

Para a autora, “ser o menino que os colegas aprovam parecia significar, entre outras coisas, afastar-se de tudo o que se referisse ao universo cultural considerado feminino”, referente a características da estética, do cuidado, da fragilidade e da organização das coisas materiais (REIS, 2011, p. 17). O menino que tivesse suas características associadas ao universo feminino, eram considerados “bichinhas” ou “mulherzinhas”, e isto causava gozações e humilhações por parte dos colegas e acarretava em sofrimento para os meninos considerados femininos (REIS, 2011). Sobre as características atribuídas aos meninos, citado anteriormente, Reis (2011, p. 24) afirma que elas são usadas como “justificativa para o baixo desempenho dos meninos em atividades de leitura e escrita”. Este é um exemplo como a maneira generificada de pensar tem efeitos nas práticas curriculares. Esses pensamentos generificados orientam condutas e práticas nos currículos, condutas essas que diferenciam formas de tratar e formas de estabelecer cobranças a meninos e meninas (REIS, 2011). Contudo, Reis (2011, p. 16) enfatiza na necessidade de “observar também a educação que ocorre fora da presença dos profissionais de educação”. Para a autora, um importante espaço educativo tem sido as trocas que as crianças estabelecem com os/as colegas.

Nesse contexto, a educação dos corpos nas escolas e em qualquer instância social é generificada, e como diz Shwengber (2008, p. 80) é importante “o/a docente se reconhecer neste processo e identificá-la/o em seus/suas alunos/as”. Isto significa admitir que os símbolos, os códigos, as normas, as leis são generificadas, e admitem práticas sociais únicas para o masculino e o feminino, e imprimem em seus corpos comportamentos “corretos” para cada gênero. Com isto, as meninas são vistas como frágeis, emotivas, delicadas, incapaz e inferior ao homem, e os meninos como sendo fortes, viris, corajosos e racionais. Nesta perspectiva, Shwengber (2008, p. 78) diz que o “ambiente escolar deve propor novas formas de pensar sobre os corpos femininos e masculinos, compreender a historicidade dos corpos e problematizar o que fizeram e, sobretudo o que estamos fazendo com história que recebemos e vivenciamos”.

Felipe e Guizzo (2008) em uma pesquisa realizada em escola, perceberam que os/as professores/as, de forma não intencional, acabam reproduzindo as desigualdades de gênero existentes na sociedade, pautadas na existência de uma natureza capaz de determinar irremediavelmente os comportamentos masculinos e femininos. Para Louro (2011, p. 67) é essencial que “os/as professores/as questionem suas posturas e escolhas dentro do ambiente

escolar, para não reproduzir por meio do ensino o sexismo, o racismo, a homofobia e etc”. Para isto, é necessário estar atento à linguagem utilizada dentro da sala de aula, porque conforme Louro (2011, p.69) “a linguagem não apenas expressa relações, poderes, lugares, ela os institui; ela não apenas veicula, mas produz e pretende fixar diferenças”. Sobre o papel da linguagem, Shwengber (2008, p. 76) afirma que “somos tecidos por ela, que o modo que vivemos se dá por meio da linguagem”. Nesse sentido, linguagens não são simples palavras, elas nomeiam o que somos, dão sentido ao que somos e ao que nos acontece.

Sobre as possibilidades de intervenção docente na construção das relações entre meninos e meninas, Altmann e Sousa (1999, p. 62) afirmam que “a presença dos adultos entre crianças pode diminuir a separação de gênero, pois, ao incentivarem a prática conjunta de meninos e meninas, os comentários pejorativos provenientes dessa interação são minimizados”. Acreditamos, contudo, que somente a intervenção imediata do/a docente em situações de sexismo, preconceito, racismo e etc., é capaz de superar esses problemas, do contrário, a presença do/a docente não fará diferença ou reforçará o que está acontecendo, se ele/a se mantiver neutro/a. Nesse sentido, as autoras afirmam que “a postura docente é uma referência que define como meninas e meninos agem e se relacionam entre si” (ALTMANN; SOUSA, 1999, p. 63).

Nesse contexto, Louro (2011, p. 83) aponta que “é preciso romper as fronteiras de gênero, e assim possibilitar o contato com outro, para assim abalar ou reduzir o sentido da diferença, e não fortalecer as distinções e os limites”. Problematizar o gênero dentro do espaço escolar <sup>2</sup> possibilitará ao/a docente e aos/as estudantes perceberem que existem outras formas de feminilidade e masculinidade, e que todas elas devam ser vistas como naturais e completamente normais. Somente se atentando nos reforços dados aos estereótipos em suas aulas, que professores/professoras serão capazes de auxiliarem a desconstruir nos seus/suas alunos/as a visão de normal, superar a ideia que tudo que foge da norma é um desvio, forma não natural ou “anormal”.

---

<sup>2</sup> No contexto atual brasileiro, podemos perceber uma onda de conservadorismo e retrocesso, a partir de projetos como “Escola sem Partido”, que proíbem que escolas ofertem disciplinas com o conteúdo de gênero ou orientação sexual, porque de acordo com seus autores este debate visa “impor às crianças e adolescentes uma educação sexual que visa desconstruir a heteronormatividade e o conceito de família tradicional em prol do pluralismo e diversidade de gênero” (G1 Educação, 2018) e do projeto de lei aprovado em Jaraguá do Sul (SC) que proíbe as discussões de gênero e sexualidade, com o discurso que este debate “sobre sexualidade e orientação sexual fiquem restritas aos pais” (G1 Santa Catarina, 2018).

A partir disto, Meyer e Soares (2008) afirmam que a escola nega outras formas de viver o gênero e a sexualidade ou tentar corrigir o “anormal”. Contudo, o/a professor/a que questiona e debate com seus/suas estudantes as diferenças para assim superá-las, estará também rompendo as relações de poder, transgredindo a ideia que exista o “anormal”. Tudo isto, porque de acordo com os estudos feministas, “a construção da diferença se constitui como campo político, em que as diferenças estão diretamente implicadas nas relações de poder” (MEYER; SOARES, 2008, p. 10). É importante reforçar, nesse sentido, que as diferenças não são nenhum problema para os indivíduos, o problema é se utilizar deste discurso para produzir desigualdades para aquelas/es que não se encaixam na norma social.

Portanto, se admitimos que a escola não apenas transmite conhecimentos, nem mesmo apenas os produz, mas que ela também fabrica sujeitos, produz identidades étnicas, de gênero, de classe; se reconhecemos que essas identidades estão sendo produzidas através de relações de desigualdade; se admitimos que a escola está intrinsecamente comprometida com a manutenção de uma sociedade dividida e que faz isso cotidianamente, com nossa participação ou omissão; se acreditamos que a prática escolar é historicamente contingente e que é uma prática política, isto é, que se transforma e pode ser subvertida; e, por fim, se não nos sentimos conformes com essas divisões sociais, então, certamente, encontramos justificativa não apenas para observar, mas, especialmente, para tentar interferir na continuidade dessas desigualdades (LOURO, 2011, p. 89).

Assim, antes de adotar qualquer estratégia pedagógica é necessário reconhecer que a escola e as diversas instituições presentes na sociedade são produtoras e reprodutoras de desigualdades sociais. Por meio da disposição e da sensibilidade de identificar as redes de poder, cabe o/a docente estar em contato com as produções oriundas dos estudos feministas, na qual poderá afinar o olhar, estimular inquietações e provocar questões necessárias.

Sem alimentar uma postura reducionista ou ingênua – que supõe ser possível transformar toda a sociedade a partir da escola ou supõe ser possível eliminar as relações de poder em qualquer instância – isso implica adotar uma atitude vigilante e contínua no sentido de procurar desestabilizar as divisões e problematizar a conformidade com o “natural”, isso implica disposição e capacidade para interferir nos jogos de poder (LOURO, 2011, p. 90).

Ao que se refere ao contexto escolar, Britzman (1996) afirma que pesquisadores/as educacionais têm se preocupado, nos últimos vinte e cinco anos, em teorizar a dinâmica estrutural e as experiências vividas da desigualdade na educação. A autora diz que tais pesquisadores/as estão apenas começando a compreender que “a escolarização produz não apenas formas de conhecimento e relações particulares de desigualdade, ao longo de divisores de raça e de gênero, mas, mais imediatamente, produz e organiza, de forma coincidente, as

identidades raciais, culturais e generificadas dos/as estudantes” (BRITZMAN, 1996, p. 72). No entanto, Britzman (1996, p. 73) denuncia que na pesquisa educacional ainda se utiliza, com muita frequência, “uma visão equivocada de que as identidades são dadas ou recebidas e não negociadas – socialmente, politicamente e historicamente”. A autora acredita que a identidade deva ser compreendida com uma noção mais complexa e historicamente fundamentada, “uma noção que veja a identidade como fluida, parcial, contraditória, não-unitária, uma noção que veja a identidade como envolvendo elementos sociais” (1996, p. 73).

Britzman (1996, p. 74) afirma, ainda, que “devemos reconhecer que, nas escolas, embora talvez de uma forma escassa, representações de identidade são oferecidas e policiadas”, porém, argumenta que a escola não é o único espaço de regulação de identidade. Como exemplo, se utiliza da história de uma aluna, que se destacou como uma ótima goleira de futebol e que foi questionada sobre o seu gênero feminino pelos pais (BRITZMAN, 1996). Ser boa na prática esportiva não corresponde ao ideal de feminilidade, por isso, Britzman (1996) aponta que provavelmente ela se tornará o “projeto pedagógico” de algum/a professor/a, no intuito de “refeminizá-la”. Para autora, esta aluna sofrerá “o poder de ter que agir como heterossexual” (BRITZMAN, 1996, p. 78).

Nessa perspectiva, Britzman (1996, p. 71) reconhece que:

[...]a educação e as pedagogias que ela oferece puderem "navegar as fronteiras culturais" do sexo e se puderem fazê-lo de forma a problematizar e a pluralizar, parte de nosso trabalho, então, deve consistir em repensar a representação e os discursos da identidade, do conhecimento e do poder cultural que circulam nas escolas e no interior do aparato de saber/poder. Isso significa construir pedagogias que envolvam todas as pessoas e que possibilitem que haja menos discursos normalizadores dos corpos, dos gêneros, das relações sociais, da afetividade e do amor.

Sob a mesma perspectiva, Louro (2000, p. 68) traz que a escola tem papel fundamental na construção de marcas nos corpos dos indivíduos e que suas “práticas cotidianas, os arranjos físicos, a distribuição espacial e temporal dos indivíduos também inscrevem e reafirmam, continuamente, as marcas das diferenças sexuais e de gênero.” Para a autora, a construção das identidades se inscreve no corpo dos indivíduos, sendo ele a referência para se identificar a identidade do sujeito (LOURO, 2000). Este, portanto, é um processo cultural, e enfatiza que “nenhuma identidade é natural” (LOURO, 2000, p. 69). Para Louro (2000, p. 67) a identidade é sempre “definida em relação à outra, depende de outra – na afirmação da identidade, inscreve-se a diferença”. A autora afirma, com isso, que as identidades marcadas são aquelas consideradas diferentes e que, “a norma não precisa dizer de si, ela é a identidade suposta,

presumida; e isso a toma, de algum modo, praticamente invisível. Será, pois, a identidade que foge à norma, que se diferencia do padrão, que se toma marcada” (LOURO, 2000, p. 68).

Nesse sentido, Louro (2000, p. 67) percebe que algumas identidades “ocupam, culturalmente, uma posição central e servem de referência a todas as demais.” Elas, portanto, são identificadas como normais, básicas e hegemônicas. Em comparação a elas que as consideradas fora da referência, são qualificadas como diferentes. No contexto brasileiro, “operamos, explícita ou implicitamente, com uma identidade referência: o homem branco, heterossexual, de classe média urbana e cristão” (LOURO, 2000, p. 68). Nas práticas educativas, percebe-se uma tentativa por parte dos/as estudantes e docentes, de “banir dos corpos quaisquer sinais, gestos, desejos, comportamentos que possam situar o sujeito naquele lugar marcado” (LOURO, 2000, p. 70). Desse modo, Louro (2000, p. 73) estabelece que:

Os conceitos de identidades sexual e de gênero – desde que libertados da dicotomia com que a princípio foram empregados – parecem-me, ainda, instigantes e produtivos, talvez muito especialmente porque, no âmbito da educação, possam contribuir decisivamente para fazer “aparecer” os corpos aí sempre tão escondidos e suspeitos.

O que significa pensar que a escola não somente reproduz os indivíduos por meio das identidades de gênero, mas que ela mesma produz a sua própria concepção. Então, qual seria o gênero da escola? Esta indagação ocorre porque segundo Louro (2011, p.93) “a escola é atravessada pelos gêneros; é impossível pensar a instituição sem que se lance mão das reflexões sobre as construções sociais e culturais de masculino e feminino”. A autora deixa uma reflexão, pois retratamos até momento a construção do gênero dos/as estudantes, mas, precisamos falar também como professores/as são afetadas/os por essas identidades de gênero.

Guacira traz que quando retratamos a escola com o gênero feminino, estamos falando de um ambiente com mulheres, em que a atividade escolar é marcada pelo cuidado, vigilância e educação, práticas que se aproximam das relações familiares. Quando retratamos a escola como um ambiente masculino, descrevemos um lugar do conhecimento, da sabedoria, porque historicamente o conhecimento foi construído pelos homens (LOURO, 2011). Assim, mesmo que uma instituição escolar seja formada majoritariamente por mulheres, elas estarão lidando com um conhecimento principalmente masculino, assim como descreve Louro (2011, p. 93):

[...]é possível argumentar que, ainda que as agentes do ensino possam ser mulheres, elas se ocupam de um universo marcadamente masculino – não apenas porque as diferentes disciplinas escolares se construíram pela ótica

dos homens, mas porque a seleção, a produção e a transmissão dos conhecimentos (os programas, os livros, as estatísticas, os mapas; as questões, as hipóteses e os métodos de investigação “científicos” e válidos; a linguagem e a forma de apresentação dos saberes) são masculinos.

Antes de questionar o gênero que a escola produz precisamos falar sobre as mudanças resultantes do processo histórico em que esta sofrerá. No Brasil, primeiramente a instituição será masculina e religiosa. Formada por jesuítas, esse modelo de ensino permanece por um longo tempo no país. Desde o seu surgimento, ao longo da segunda metade do século XIX, que esta instituição passará por transformações marcantes. “A escola passará pela feminização da docência, devido à demanda de formação de mais professores/as em meados do século XIX” (LOURO, 1997, p. 4), permitindo a entrada de mulheres neste espaço e pouco a pouco o seu predomínio como docente. Houve então, uma ressignificação do magistério, antes predominantemente masculino, para depois formado por mulheres. Fato este que ocorreu semelhantemente em outros países.

O magistério se tornará, neste contexto, uma atividade permitida e, após muitas polêmicas, indicada para mulheres, na medida em que a própria atividade passa por um processo de ressignificação; ou seja, o magistério será representado de um modo novo na medida em que se feminiza e para que possa, de fato, se feminizar (LOURO, 2011, p.99).

Os argumentos utilizados para justificar e favorecer a presença das mulheres na escola estará vinculado à educação de filhos e filhas. Ligados aos discursos da Psicologia, a presença das mulheres nesta instituição tornaria um ambiente familiar e com a presença do amor materno, em que são elementos indispensáveis para o desenvolvimento físico e emocional das crianças. De acordo com Louro (2011, p.100) “os discursos que se constituem pela construção da ordem e do progresso, pela modernização da sociedade, pela higienização da família e pela formação de jovens cidadãs e cidadãos implicam a educação das mulheres – das mães”.

Em seu processo defeminização, o magistério precisa, pois, tomar de empréstimo atributos que são tradicionalmente associados às mulheres, como o amor, a sensibilidade, o cuidado, etc. Para que possa ser reconhecido como uma profissão admissível ou conveniente (LOURO, 2011, p. 100).

No entanto, é preciso mostrar que o processo de feminização do magistério não se deu sem resistências ou críticas. “O que hoje parece ser natural a maior presença de mulheres no magistério, anteriormente era alvo de discussões, disputas e polêmicas” (LOURO, 1997, p. 4). O argumento utilizando considera “uma completa insensatez entregar às mulheres usualmente despreparadas, portadoras de cérebros “pouco desenvolvidos” pelo seu “desuso” a educação

das crianças” (LOURO, 1997, p. 4). O contra-argumento sobre esta afirmação era que “as mulheres tinham, por natureza, uma inclinação para o trato com as crianças, que elas eram as primeiras e naturais educadoras, portanto nada mais adequado do que lhes confiar à educação escolar dos pequenos” (LOURO, 1997, p. 4). Louro (1997, p. 4) também traz que “o argumento parecia perfeito: a docência não subverteria a função feminina fundamental, ao contrário, poderia ampliá-la ou sublimá-la”. Com isto, este discurso “justificava a saída dos homens das salas de aula – dedicados agora a outras ocupações, muitas vezes mais rendosas – e legitimava a entrada das mulheres nas escolas – ansiosas para ampliar seu universo – restrito ao lar e à igreja” (LOURO, 1997, p. 5).

É durante este período que muitos estudiosos irão dizer que as sociedades estavam em processo de complexificação. Louro (2011, p. 101) diz que para Foucault “a regulação dos sujeitos deveria ser feita de outras formas, por conta destas mudanças”. Os indivíduos deveriam aprender a se autogovernar e para que isto aconteça um significativo investimento é feito na educação de crianças. A infância é assim alvo de novos discursos científicos. E assim, não é à toa que os cursos de formação para o ensino infantil sejam então voltados para as mulheres.

Com a crescente força da psicologia na elaboração das teorias pedagógicas e didáticas, a ênfase na função apoiadora e na criação de um bom ambiente para a aprendizagem (um ambiente de trocas afetivas e de valorização dos interesses das crianças/alunos e alunas) apontou de modo mais claro para a adequação das mulheres ao magistério infantil. Através de múltiplos recursos se estabelece ou se reforça uma ligação estreita entre as mulheres/professoras e crianças, chegando-se por vezes a “infantilizar” tanto o processo de formação de professoras quanto à atividade docente de primeiro grau (LOURO, 2011, p. 111).

Primordialmente, o magistério deveria ser voltado para as “moças solteiras, até o momento do casamento, ou para as mulheres que ficassem sós – as solteironas e viúvas” (LOURO, 1997, p. 6). O magistério era então considerado uma preparação para o casamento e a maternidade, considerados como a verdadeira carreira feminina. A docência deveria ser considerada uma situação provisória ou transitória, o que justificava os salários baixos recebidos por elas. Nesse sentido, “o salário dessas mulheres era considerado um “complemento”, já que o sustento da família cabia ao homem” (LOURO, 1997, p. 6). Sobre a representação da professora solteirona, Louro (1997, p. 13) aponta que ela é:

[...] muito adequada para fabricar e justificar a completa entrega das mulheres à atividade docente, serve para reforçar o caráter de doação e para desprofissionalizar a atividade. A boa professora estaria muito

pouco preocupada com seu salário, já que toda a sua energia seria colocada na formação de seus alunos e alunas. Esses constituiriam sua família; a escola seria o seu lar e, como se sabe, as tarefas do lar são feitas gratuitamente, apenas por amor. De certa forma essa mulher deixa de viver sua própria vida e vive através de seus alunos e alunas; ela esquece de si.

Estes discursos, entretanto, sofreram transformações sobre as características relacionadas ao magistério. Isto se dá pelo forte discurso de profissionalismo de ensino que ocorre no final dos anos 60 e na década de 70, e é percebido também pelo ganho de status sobre os especialistas (pesquisadores) do campo educacional (LOURO, 1997). Com isto, Louro (1997, p. 16) afirma que “há uma tendência em se substituir a representação da professora como mãe espiritual por uma nova figura: a de profissional do ensino”. Esta transformação exigia dos/as professores/as uma ação didática que fosse mais técnica, eficiente e produtiva, o que se aproximava da organização do trabalho febril. “Dentro desse contexto que os/as professores/as irão buscar formas de lutas também semelhantes aos dos operários” (LOURO, 1997, p. 16). Surge então, um novo sujeito social, “a professora sindicalizada, denominada de trabalhadora da educação, é representada pela mulher militante, disposta a ir às ruas lutar por melhores salários e melhores condições de trabalho” (LOURO, 1997, p. 17). Segundo a autora, a professora sindicalizada:

[...] deve ser capaz de parar suas aulas; gritar palavras de ordem em frente a palácios e sedes de governo; expor publicamente sua condição de assalariada, não mais de mãe, tia ou religiosa, e exigir o atendimento de seus reclamos. Face à discreta professorinha do início do século, de contraste parece evidente: são outros gestos, outra estética, outra ética (LOURO, 1997, p. 17).

Apesar da ditadura militar vivida no Brasil, as instituições representantes dos/as professores/as foram capazes no final dos anos 70, de mobilizarem parcelas significativas de docentes em vários estados brasileiros, e com isto foram deflagradas as primeiras greves (LOURO, 1997). A greve, conforme cita Louro (1997, p. 17), representa uma “espécie de choque para muitos, pois parece uma ruptura muito forte com o caráter de doação e entrega que tradicionalmente cercava a professora”. Devido ao contexto, a composição destes sindicatos docentes era majoritariamente constituída por mulheres. Entretanto, a autora afirma que, muita das vezes, essas mulheres preferiam delegar aos poucos homens os cargos de liderança (LOURO, 1997). A respeito disto, Louro (1997, p.18) escreve que “é notório que a

presença feminina é maciça e muitas vezes ruidosa nas assembleias e manifestações públicas, os microfones são, contudo, mais frequentemente ocupados pelos homens”.

É nesse contexto que, Louro (1997) destaca que o processo histórico é fundamental pelas formas que as mulheres nas escolas atualmente se constituem. Porém, ressalta que não é possível compreender este processo sem considerar que ela se deu no terreno das relações de gênero: “as representações do masculino e do feminino, os lugares sociais previstos para cada um deles são integrantes do processo histórico” (LOURO, 1997, p. 18). A partir disto, Louro (1997, p. 18) escreve:

Discursos carregados de sentido sobre os gêneros explicaram (e explicam) como mulheres e homens constituíram (e constituem) suas subjetividades, e é também no interior e em referência a tais discursos que elas e eles constroem suas práticas sociais, assumindo, transformando ou rejeitando as representações que lhes são propostas.

A contextualização do processo histórico ocorrido na escola é necessária para compreender como se constituem as representações de docência neste espaço. Como qualquer grupo social, os/as professores/as foram e são objetos de representação. Louro (2011, p. 103) afirma que “ao longo do tempo, alinham-se determinadas características, apelam-se para alguns recursos para falar deles e delas”. Estas características são representações que os/as constituem e os produzem. Assim como nos diversos indivíduos, os/as professores/as são atravessadas/os pelos discursos, símbolos, representação e práticas para aquilo que seria feminino e masculino na docência.

Essas representações do masculino e do feminino não são, todavia, sempre assumidos pelos/as docentes. Eles/as também as transformam ou rejeitam as representações que lhes são propostas, sendo capazes de construir resistências e subverter comportamentos (LOURO, 1997). É por meio da resistência desses sujeitos que estas características sofrerão mudanças. Como mostra Louro (2011, p. 112):

Assim dóceis professorinhas podem se tornar trabalhadoras da educação sindicalizadas, aguerridas reivindicadoras de melhores condições de trabalho e de melhores salários, podem ir para praças públicas, fazer greves, levantar bandeiras e gritar palavras de ordem. Construindo formas organizativas novas, professores e professoras passam a se constituir diversamente, afastando-se, em parte, do caráter sacerdotal da atividade e buscando dar a essa atividade uma marca mais política e profissional. Paralelamente à emergência e à força das novas práticas sociais, as formas tradicionais continuam atuando; elas não são, apesar de tudo, completamente superadas ou apagadas. Práticas e representações conflitantes e contraditórias coexistem, hoje e sempre, provocando divisões e impasses.

Nesse sentido, as desigualdades sociais produzidas no ambiente escolar, que afeta tanto o corpo docente como os/as estudantes, vem sendo objeto de estudo de muitos/as estudiosos/as. Como resultante disto, surgiram diversas perspectivas teórico-metodológicas que apontaram múltiplos encaminhamentos ou proposições. Dentre esses estudos, “o feminista fez parte deste processo, para propor pedagogias de enfrentamento ou superação da desigualdade de gênero” (LOURO, 2011, p. 114).

A pedagogia feminista, portanto, surgirá para questionar políticas e práticas educacionais que até então só eram definidas e governadas por homens. Era necessário propor novos paradigmas, para superar os vigentes. De acordo com Louro (2011, p.117) a pedagogia feminista é:

Pensada como um novo modelo pedagógico construído para subverter a posição desigual e subordinada das mulheres no espaço escolar, a pedagogia feminista vai propor um conjunto de estratégias, procedimentos e disposições que devem romper com as relações hierárquicas presentes nas salas de aula tradicionais. A voz do/a professor/a, fonte de autoridade e transmissora única do conhecimento legítimo, é substituída por múltiplas vozes, ou melhor, é substituída pelo diálogo, no qual todos/as são igualmente falantes e ouvintes, todos/as são capazes de expressar (distintos) saberes.

A pedagogia feminista propõe, nesse sentido, o fim da hierarquização da relação aluno/a e professor/a, em que há uma valorização tanto do conhecimento erudito como do conhecimento científico. Como consequência, se pretende estimular a fala daquelas/es que historicamente veem sendo condenadas/os ao silêncio. A superação da hierarquia na sala de aula e a extinção da autoridade provocariam um ambiente onde a cooperação tomaria o espaço da competição. Como diz Louro (2011, p.118), “este fato levaria a uma produção de conhecimento coletiva, colaborativa, apoiada na experiência de todos/as”.

Essas proposições, de acordo com Louro (2011, p.118), colocariam “a pedagogia feminista na perspectiva das pedagogias emancipatórias, que pretendem a “conscientização”, a “libertação” ou a “transformação” dos sujeitos ou da sociedade”. Não é por acaso que a pedagogia feminista se apoiou nas propostas de Paulo Freire (com suas críticas voltadas para a “educação bancária” e sua proposta para uma “educação libertadora”) para propor uma visão de educação emancipatória. Contudo, o foco aqui era as mulheres, o olhar era direcionado essencialmente para o gênero feminino.

Algumas críticas, porém, apontam que é impossível negar a relação de poder dentro da sala de aula, pois se acredita que não há espaços sociais livres do exercício do poder. Negar a autoridade do/a professor/a, como diz Louro (2011, p.120) “talvez não se constitua na melhor das estratégias críticas; na verdade, tal atitude pode levar a uma despolitização da sala de aula

e da atuação docente”. Tudo isto se justifica porque a pedagogia feminista, ao querer interferir na dinâmica das escolas e universidades, elas se tornam pedagogias institucionalizadas. Logo, algumas características institucionais são atribuídas nesta prática.

Ao propor a exclusão das relações de poder em sala de aula, a pedagogia feminista sugere em outro ponto a ideia de “dar poder” as mulheres, o que seria contraditório. Louro (2011, p. 121) questiona: “Como, então, será possível “dar poder” ou “fortalecer” as estudantes, se o sujeito que pretende articular essas ações é um sujeito sem poder?” Algumas críticas apontaram outro dualismo, ao afirmar que as professoras feministas não teriam conseguido produzir as teorizações e as transformações práticas que produziram se efetivamente estivessem elas ausentes dos jogos de poder.

A partir destas críticas, Louro (2011, p.123) afirma que:

Observamos que as pedagogias feministas parecem inscrever a ação de professoras e estudantes dentro de um modelo marcadamente dualista – e essa lógica dicotômica acaba por marcar tanto a descrição das práticas profissionais e das relações interpessoais quanto às estratégias de sua “superação”. Se observarmos a sociedade numa outra perspectiva, se admitimos que as relações sociais sejam sempre relações de poder e que o poder se exerce mais na forma de rede do que em um movimento unidirecional, então não será possível compreender as práticas educativas como isentas desses processos. A construção de uma prática educativa não sexista necessariamente terá de se fazer a partir de dentro desses jogos de poder. Feministas ou não, somos parte dessa trama e precisamos levar isso em conta.

Compreendo, que tais questionamentos são necessários para contribuir positivamente para a transformação da escola, visto que sua condição de existência altera-se com o processo histórico. Surge assim, para além de formulações de políticas públicas, a necessidade de exercitar a transformações em práticas cotidianas mais imediatas e banais. Conforme Louro (2011, p.127) ao “se conceber a sociedade atravessada por múltiplas relações de poder, fica absolutamente impossível atuar de cima ou de fora dessa rede. Isto implica que ao se reconhecer diretamente participando das relações de poder, devemos exercitar diariamente a autocrítica”.

Ao tentar observar e identificar os métodos e táticas usadas para a produção de desigualdades, o indivíduo poderá intervir mais imediatamente e cotidianamente. Louro (2011) argumenta que parece que esta ação política deve ser voltada para refinar nossos sentidos, observando e registrando os comportamentos e práticas, do que tentar encontrar respostas sobre os “fundamentos”, a “causa básica” ou “origem última” dos fenômenos.

Quando se remete ao âmbito educacional, o/a professor/a poderá se utilizar de metodologias para perturbar certeza e criar questionamentos para ensinar a crítica e a autocrítica.

A ambição pode ser “apenas” subverter os arranjos tradicionais de gênero na sala de aula: inventando formas novas de dividir os grupos para os jogos ou para os trabalhos; promovendo discussões sobre as representações encontradas nos livros didáticos ou nos jornais, revistas e filmes consumidos pelas/os estudantes; produzindo novos textos, não sexistas e não racistas; investigando novos grupos e os sujeitos ausentes nos relatos da História oficial, nos textos literários, nos “modelos” familiares; acolhendo no interior da sala de aula as culturas juvenis, especialmente em suas construções sobre gênero, sexualidade, etnia, etc. (LOURO, 2011, p. 128).

Consequentemente, aquele/a professor/a que se utilizará da pedagogia feminista para organizar seu trabalho pedagógico provavelmente encontrará neste percurso algumas resistências e obstáculos. Ao problematizar o convencional encontram de imediato na família, considerada representações mais tradicionais e conservadoras, concepções divergentes e conflitantes.

Sendo assim, temos de admitir que qualquer iniciativa ou proposta de desestabilização dos atuais arranjos sociais, de acolhida ou de estímulo a novos arranjos precisa contar, necessariamente, com a construção de redes de aliança e solidariedade entre os vários sujeitos envolvidos nas práticas educativas e escolares – dentro e fora da escola. A identificação dos possíveis aliados, a difusão de informações, a discussão e o convite talvez sejam passos importantes tanto para o reconhecimento da importância política que têm as relações de gênero e sexuais quanto para a disposição de questionar e transformar suas formas atuais (LOURO, 2011, p.131).

A questão apontada por Felipe e Guizzo (2008, p. 38) refere-se a “poucas oportunidades para se discutir a temática gênero, tanto no processo de formação docente, quanto no ensino básico”. Segundo as autoras, os currículos ainda não contemplam o tema e dificilmente são fornecidas disciplinas para que se dediquem a tratar sobre o assunto. Felipe e Guizzo (2008) trazem, ainda, que temáticas relacionadas à diversidade cultural, aos discursos que estão presentes na mídia sobre os modos de ser (ou como deveriam ser) meninos e meninas, homens e mulheres e a problematização frente à relação desigual que se estabelece entre os gêneros nos diferentes espaços e instituições sociais são, inúmeras vezes, negligenciados nos espaços escolares e universidades.

Argumentam, portanto, que é “preciso proporcionar uma formação docente continuada, para se capacitar e estar melhor preparado/a para problematizar as questões de gênero que surgem cotidianamente” (FELIPE; GUIZZO, 2008). Para as autoras, o pouco conhecimento sobre a temática gênero que estas/es profissionais possuem são fatores que contribuem para que eles/elas continuem a ensinar e quase “discretamente” reforcem os modos de ser e de se

comportar de maneira diferenciada e desigual para meninos e para meninas. Além disto, Felipe e Guizzo (2008, p. 32) enfatizam que “os/as profissionais da educação e áreas afins possam estar cientes da importância de proporcionar aos/as estudantes com as quais trabalham atividades que envolvam e problematizem tal temática”.

Ao que se refere à formação docente continuada, Sales (2010) investigou o curso de aperfeiçoamento, à distância no estado do Maranhão, nas áreas de Gênero e Diversidade Sexual e Étnico-racial, Gênero e Diversidade na Escola, lançado pelo Governo Federal. Como resultado Sales (2010, p. 7) percebeu que “houve uma média alta de desistência, em torno de 50% e que apenas as mulheres concluíram o curso, sendo elas atuantes no ensino fundamental”. Notou também, que as docentes no início do curso tinham uma concepção vaga e limitada sobre o tema, baseados, contudo, no senso comum, e no final do curso, elas sofreram um amadurecimento evidente, demonstraram ter domínio de conteúdos e conseguiram pensar nos campos teórico e prático. A autora acredita que “a primeira experiência no estado tenha sido proveitosa no sentido de pelo menos ter levado a estas profissionais a seriedade destes temas, tão desmerecidos no meio educacional, e a possibilidade de uma interação teórico-prática dos mesmos em suas escolas” (SALES, 2010, p. 8). Ao final, mostra que a formação continuada é necessária para “a promoção da igualdade de direitos na escola”, fazendo com que a instituição “seja um lugar em que as múltiplas diversidades sejam contempladas e respeitadas com base em que na diferença somos todos iguais” (SALES, 2010, p. 8).

A partir das discussões explicitadas neste subtópico, podemos concluir que o debate de gênero nas escolas é necessário e urgente, e que “a demanda é por um sistema escolar inclusivo, que crie ações específicas de combate às discriminações e que não contribua para a reprodução das desigualdades que persistem em nossa sociedade” (NOGUEIRA, 2015). Para que isto ocorra é preciso o reconhecimento da importância do tema no âmbito escolar, pois esta se configura como “um espaço privilegiado para se discutirem essas questões e os/as professores/as têm sido importantes no combate às desigualdades” (GOMBATA, 2015). Além disso, é preciso trazer o significativo papel do Estado para oportunizar e manter tais discussões presentes nas escolas, por meio de políticas públicas e legislações que oportunizem a abordagem do tema na formação inicial e continuada de professores/professoras.

## CAPÍTULO II

### GÊNERO, EDUCAÇÃO FÍSICA E EDUCAÇÃO INFANTIL

Este capítulo tem por objetivo contextualizar o debate de gênero no campo da Educação Física, e em seguida, refletir sobre a categoria gênero no campo da Educação Infantil.

#### 2.1 Contextualizando a categoria Gênero no campo da Educação Física

No campo acadêmico da Educação Física os estudos feministas e de gênero foram inseridos no final da década de 1970 e no início dos anos 1980 e conforme Goellner (2013, p.23) sua produção tem resultado em uma pluralidade de abordagens, tanto referente “a temas, problemas, objetos de investigação, aportes teóricos e metodológicos”. Tais estudos produzidos no campo da Educação Física visam desconstruir argumentos de origem anátomo-fisiológicas que reforçam as diferenças e as desigualdades produzidas entre homens e mulheres no âmbito das práticas corporais e esportivas. Compreende-se, nesse sentido, que o corpo não está fora da cultura e da História, e que o discurso que enfatiza as diferenças entre homens e mulheres no âmbito das biológicas, o trata como algo dado e natural. Sobre isto, a autora escreve: “as justificações biológicas que fundamentam as recomendações diferenciadas para mulheres e homens, meninas e meninos, no âmbito das práticas corporais e esportivas merecem, no mínimo, serem observadas com desconfiança” (GOELLNER, 2013, p.28).

Assim, ao questionar a inferioridade da mulher perante o homem nas práticas corporais, os estudos sobre gênero e as análises da teorização feminista são ferramentas importantes para se compreender alguns dos discursos que diferem, de forma desigual e excludente, homens e mulheres nas práticas corporais e esportivas. Isto é, assim como qualquer outra estrutura social, o campo da Educação Física constitui-se como um dos “espaços de generificação, não porque reflete as desigualdades e diferenciação da sociedade em geral, mas, fundamentalmente, porque a produz e reproduz” (GOELLNER, 2013, p.29). Significa pensar, portanto, que certas práticas corporais e esportivas não são naturalmente exclusivas de determinado sexo. Como exemplos, podemos citar o discurso que meninas são fracas e não são habilidosas e os meninos naturalmente se interessam pela prática esportiva, pelo fato do esporte estar vinculado a imagens de uma masculinidade forte, violenta e vitoriosa (ALTMANN; SOUSA, 1999).

Em concordância com Louro (2011, p.76), “é nas aulas de Educação Física que os discursos de gênero são mais explícitos”. Isto não quer dizer que as outras áreas escolares não

contribuam, mas que seus discursos são mais ocultos e implícitos. Isto se dá pela forma que ocorreu o surgimento da Educação Física, ligada aos discursos da eugenia e com argumentação baseada nos estudos biológicos, na qual reforça as distinções entre os sexos.

Embora se valendo de discursos de diferentes matrizes, muitos professores e professoras atuam, ainda hoje, com uma expectativa de interesses e desempenhos distintos entre seus grupos de estudantes. A ideia de que as mulheres são menos capazes do que os homens possivelmente ainda é aceita. Concepções como essas vêm impedindo que seja proposta às meninas a realização de jogo ou atividades físicas tidos como masculinos, ou, na melhor das hipóteses, obrigam a que se ajustem ou se criem novas regras para os jogos – a fim de que esses se ajustem à “debilidade feminina”. Mais uma vez se consagra a ideia que o feminino é um desvio construído a partir do masculino (LOURO, 2011, p. 77).

Sobre a presença do discurso de gênero nas aulas de Educação Física, Altmann e Sousa (1999, p. 52) analisaram o esporte como conteúdo generificado e identificaram que “a prática esportiva ainda é fortemente associada à identidade masculina, relacionados a um corpo forte, viril, violento e vitorioso”. Outro dado interessante coletado na pesquisa foi o fato que “quando meninos e meninas praticam juntos algum esporte, parece haver expectativas de que as práticas e os espaços esportivos sejam dominados por meninos” (ALTMANN; SOUSA, 1999, p. 60). Sobre a prática esportiva escolar, Altmann e Sousa (1999, p. 60) afirmam:

Jogar com as meninas não era um desafio para os meninos, pois um bom desempenho contra meninas não lhes creditava qualquer mérito especial, e jogar pior do que elas era um vexame, pois ia contra a expectativa de superioridade masculina nesse universo. Desse modo, jogar com meninas representava para eles não um desafio, mas uma ameaça. Para as meninas, por sua vez, superar as expectativas e ser melhor que os meninos no esporte era uma honra, motivo de consagração que, em algumas ocasiões e entre alguns meninos, garantia-lhes legitimidade. Noutros momentos, porém, a desvalorização de sua prática esportiva e delas como mulheres era uma maneira de resistir ao abalo que sua presença nas quadras infligia ao domínio masculino daquele espaço.

Contudo, as autoras condenam a adaptação das regras do esporte como recurso pedagógico, e utilizando-se das palavras de Louro (1997) afirmam que “modificar as regras do jogo pode representar uma forma de ajustar o jogo à “debilidade” feminina, mais uma vez consagrando-se a ideia de que o feminino é um desvio construído com base no masculino” e reforça que esta organização pedagógica também não supera a exclusão de meninos considerados menos habilidosos (ALTMANN; SOUSA, 1999, p. 63). No entanto, Altmann e Sousa (1999) apontam que apesar do ensino escolar ser uma alavanca de potencial limitado para a conquista de objetivos que afetam valores e comportamentos enraizados na sociedade,

ainda existe a possibilidade de ampliação de espaços para a construção de relações não-hierarquizadas entre homens e mulheres, para a qual a escola pode contribuir.

Ao que se refere ao processo de generificação no campo da Educação Física, Schwengber (2013, p. 338) afirma que “tradicionalmente as práticas esportivas estão associadas ao domínio das identidades masculinas”. Nesses espaços os meninos encontram aprendizagens sobre padrões de masculinidades, “como os esportes que envolvem a competição, a agressão e a violência, considerados como melhor iniciação à virilidade” (ALTMANN; SOUSA, 1999, p. 58), e as meninas encontram um mundo de aparência corporal inserido desde muito cedo, em que “são valorizadas na prática esportiva a sua beleza e suas qualidades femininas” (ALTMANN; SOUSA, 1999, p. 58).

Nesse sentido, é possível avaliar que os estudos de gênero no campo da Educação Física permitem operacionalizar as discussões da cultura corporal de movimento como uma ferramenta analítica. Dito de outro modo,

[...] o termo "gênero" possibilitou compreender que os corpos, as gestualidades, as representações de saúde, beleza, performance, sexualidade são construções históricas que, em diferentes tempos e culturas, foram associadas aos homens e/ou às mulheres, produzindo, ainda, representações de masculinidades e feminilidades (GOELLNER, 2013, p. 31).

As pesquisas voltadas para a categoria analítica gênero contribuíram para apontar que existem desigualdades de acesso e permanência entre meninos/homens e as meninas/mulheres no campo das práticas corporais e esportivas. Esta afirmação permitiu que metodologias de ensino fossem repensadas e direcionadas para uma maior igualdade de acesso e permanência entre meninos e meninas nas aulas de Educação Física. Para que esta equidade se efetivasse, docentes têm optado pela adoção do modelo de coeducação, na qual, “coeducar exige que se perspective quer o modelo feminino, quer o masculino, e que se valorize os aspectos positivos de um e de outro” (GOELLNER, 2013, p. 38).

Na contramão dessas discussões, em sua pesquisa de doutorado, Neves (2013) mostra a partir de relatórios de estágio produzidos por acadêmicos/as que as/os professores/as ainda optam pela organização pedagógica que separa meninos e meninas nas aulas de Educação Física. Segundo a pesquisadora, “tal forma de organização inviabiliza qualquer tipo de relação entre meninos e meninas, pois impossibilita a interação entres estes indivíduos” (NEVES, 2013, p.161). Observou-se, a partir disso, que para promover a relação conjunta de meninos e meninas nas práticas corporais e esportivas, docentes preocupadas/os com estas questões têm optado pelo modelo coeducativo. Para a autora o trabalho coeducativo não é fácil, mas

também não é impossível. Para isso, “é necessário estar preparada/o para lidar com os conflitos, que são constantes” (NEVES, 2013, p.161).

Ainda sob o olhar direcionado as questões de gênero nas aulas de Educação Física, Nicolino e Silva (2013) chamam a atenção para as percepções das/os docentes e gestoras/es de escolas públicas de Goiânia/GO, em que observaram uma certa

[...]naturalização do corpo e das questões de gênero e sexualidade, ao serem explicadas pelas diferenças anatomofisiológicas, desconsiderando o papel ativo do sujeito histórico e o contexto social a que pertence e que o constitui. Tal processo de naturalização contribui e justifica uma posição de não intervenção, cristalizando linguagens e ações como se fossem próprias de homens e mulheres, e reiterando essa percepção para as novas gerações (NICOLINO; SILVA, 2013, p.101).

Esses discursos, que estão intrinsecamente inscritos no biológico, muita vezes naturalizados, provoca a desigualdade de gênero e legitima a relação de dominação. As autoras trazem que este “raciocínio leva-nos a compreender a importância de desnaturalizar uma concepção distintiva e hierarquizante sobre as identidades de gênero, como condição para o diálogo e práticas pedagógicas plurais” (NICOLINO; SILVA, 2013, p.108).

Outra questão a ser analisada, a partir da pesquisa supracitada, refere-se aos discursos docentes serem oriundos de saberes populares, em que buscavam fundamentação em crenças e valores transmitidos, sobretudo, pela família e pela religião para intervirem pedagogicamente com as/os estudantes sobre as questões de gênero. Isto é, poucas vezes as/os docentes valiam-se de conhecimentos científicos para tratar o tema na escola (NICOLINO; SILVA, 2013). O estudo mostra que o debate científico sobre gênero no contexto escolar é pouco conhecido e, portanto, explorado, em que as questões política, social e cultural dificilmente são trazidas para o debate. Autorizando, sobretudo, uma maior circulação de discursos normativos e o não questionamento de ações de discriminação e preconceito.

Não problematizar tais questões no cotidiano escolar e silenciar perante a estas situações foram às estratégias pedagógicas mais adotadas por docentes de acordo com a pesquisa de Nicolino e Silva (2013). Os resultados mostram a urgência de mudanças educacionais, por meio de políticas públicas que se possa investir na formação inicial e continuada destes docentes, bem como a estabilidade profissional e remuneração digna.

Ao trabalhar gênero no contexto escolar, Ramos e Devide (2013) argumentam que esta proposta retoma o tema da inclusão e da exclusão na prática pedagógica. De acordo com esses autores, não problematizar as questões de gênero, propicia um ambiente em que preconceitos e discriminações emergem e não acabam nas práticas corporais na Educação Física escolar.

Nesse sentido, “é necessário discutir e questionar com os/as alunos/as todas as atitudes discriminatórias que surgem nas aulas para favorecer o desenvolvimento do respeito às diferenças” (RAMOS; DEVIDE, 2013, p.182). Ressaltamos ainda, a necessidade que este debate seja realizado no momento exato que ocorreu a situação discriminatória.

Como solução para superar atitudes discriminatórias, Ramos e Devidé apontam a necessidade de voltar o olhar para a formação do currículo e com isto, argumentam que:

[...] é possível pensar que o currículo produz identidades de gênero, seja por meio da linguagem produzida e circulante na escola, pela diferenciação qualitativa atribuída aos gêneros, ou pela relação naturalizada de identificações de disciplinas e/ou conteúdos a determinado gênero, aspecto que mais tarde refletirá nas ocupações de campos profissionais considerados próprios para cada sexo (RAMOS; DEVIDE, 2013, p.178).

Nesse contexto, por meio de um processo investigativo realizado com docentes de Educação Física em uma escola da rede pública do Estado do Rio de Janeiro, Ramos e Devidé (2013, p.180) identificaram que “questões referentes à temática gênero não foram consideradas para a seleção dos conteúdos, confirmando a ausência de conhecimento sobre o tema e/ou não reconhecimento deste critério relevante na escolha dos conteúdos de ensino”. Contudo os/as docentes afirmaram que a construção das identidades de gênero depende da postura do docente, como ministra o conteúdo e a forma como trata para ambos os sexos. Confirmando que os/as docentes de Educação Física têm consciência e conhecimento que a postura docente é importante na desconstrução de estereótipos de gênero. Esta afirmação se refere às condutas docentes quando se separa meninos e meninas conforme os conteúdos que são aceitos socialmente para cada sexo. Ramos e Devidé (2013, p.185) se apropriam das palavras de Louro (2010) para citar que essa prática:

[...] fortalece a representação social circulante de que existem conteúdos específicos para meninas e meninos e, conseqüentemente, incentiva a formação de identidades de gênero heteronormativas, formadas com base nos padrões da sociedade patriarcal, pautada na norma heterossexista, em que as meninas/mulheres não vistas como fortes, ágeis ou determinadas e os meninos/homens não podem chorar, ser sensíveis ou vaidosos.

Sobre a separação de meninos e meninas adotada como estratégia pedagógica pelo/a docente, Dornelles (2013, p.229) afirma que esta “dimensão organizativa é importante para o funcionamento normativo, definido por Foucault”. Separar meninos e meninas durante as práticas corporais e esportivas constitui o sexo como medida para a normatização disciplinar.

Definindo em seus corpos o que é correto ou não dentro o esperado para o masculino e o feminino nas práticas corporais e esportivas.

Apesar dos/as docentes reconhecerem a importância de uma prática pedagógica que não reforce os estereótipos de gênero nas práticas corporais e esportivas, o que a pesquisa de Ramos e Devidé (2013) observou foi o silenciamento destes/as docentes perante discursos normativos e generificadores. Diante desse contexto, os autores defendem uma posição em que qualquer conteúdo fosse pensado para ambos os sexos durante a prática pedagógica. Com isto, os/as docentes deveriam estar conscientes que existem identidades plurais, não devendo ser caracterizadas de forma binária. “Esta percepção seria essencial para que a escola não (re) produza discursos discriminatórios e se restrinja exclusivamente a manifestações convencionais” (RAMOS; DEVIDÉ, 2013, p.186). De acordo com Dornelles (2013, p.234) pôr em questão esses processos normativos constitui-se em um “modo de tensionamento das suas bases e pressuposto, de forma a evidenciar o seu caráter discursivo e fabricado nas tramas de saber-poder”. Esta problematização é fundamental para a efetiva condição democrática das instituições escolares na contemporaneidade.

Além dessas problematizações levantadas sobre o gênero no campo da Educação Física, Schwengber (2013) reconhece que os meios de comunicação e a mídia são ferramentas que produzem formas de pensar e viver as masculinidades e feminilidades e que elas acabam se refletindo no âmbito educacional. Ela exemplifica que essas ferramentas são vistas como “pedagogias culturais que, propagam signos, valores e normas, que historicamente tem orientado as narrativas identitárias de gênero e reforçando o eixo bipolar masculino-femino” (SCHWENGBER, 2013, p. 340).

Schwengber (2013) ressalta, portanto, que a escola e o currículo não são únicos a compor nossos conhecimentos, nossa identidade. Segundo a autora, a escola deveria abranger seu currículo para problematizar a influência da mídia e debater sobre os valores culturais presentes nestes espaços. A importância de se reconhecer a mídia como presente no cotidiano dos/as alunos/as segundo Schwengber (2013, p. 352) “é compreender que esses indivíduos possuem uma bagagem cultural vinda das suas experiências extrassala e que desconsiderar este fato no currículo (seleção de conteúdo) é tratar o conhecimento científico completamente desvinculado sobre a sua realidade social”.

Em seu estudo, Schwengber (2013) notou que muitos/as professores/as de Educação Física têm dificuldades em considerar o contexto cultural e social dos/as alunos/as e problematizá-los. Segundo ela, questionar as experiências corporais e de gênero nas aulas de Educação Física possui papel importante para desmistificar preconceitos construídos

culturalmente que, muitas vezes, acabam acirrando disputas e excluindo os que não se enquadram em determinado “modelo”.

A partir dos estudos desenvolvidos no campo da Educação Física sobre a discussão de gênero na cultura corporal de movimento, podemos perceber a importância do tema na área, no sentido de não reforçar estereótipos de gênero nas práticas corporais ou esportivas. Entretanto, apesar de toda visibilidade que, inegavelmente, as questões de gênero e sexualidade adquiriram no Brasil e, notadamente, nas Ciências Sociais e Humanas, nas duas últimas décadas, elas ainda não estão contempladas nos currículos de formação docente em Educação Física (NICOLINO *et al*, 2017), na pauta dos grandes eventos e na agenda de revistas importantes da área da Educação Física. Nesse sentido, a partir das contribuições dos estudos explicitados neste subtópico, é preciso criar uma ligação em que as pesquisas desenvolvidas sejam referências para a construção de currículos e da formação das/os profissionais que atuam na área (MEYER, 2013).

## **2.2 Reflexões sobre a categoria Gênero na Educação Infantil**

Sobre a discussão do gênero na educação infantil, Felipe e Gizzo (2008) perceberam que desde muito cedo as crianças já se acostumam a “classificar” determinados hábitos, comportamentos, gestos, falas e atitudes como sendo adequados e próprios para homens e mulheres. Contudo, “problematizar estas questões na educação de crianças, muitas vezes é impedido pela resistência e tolerância dos familiares”, como apontou Felipe e Gizzo (2008, p.37). Isto porque acredita-se que a infância é um período de inocência e pureza, e que as questões referente à gênero e sexualidade devam ser silenciadas e escondidas, para manter a inocência e pureza destas crianças (FELIPE; GUIZZO, 2008, p.38).

Referente às peculiaridades da educação de crianças, Wenzel (2013, p. 195) diz que o “brincar, considerada uma atividade “natural”, prazerosa e espontânea da criança, são produtos de uma dada cultura e de um tempo histórico”. As brincadeiras são compreendidas por ela como ato comprometido ativamente na construção dos processos identitários dos sujeitos infantis, sendo reprodutores de imposições de significados. Ou seja, as brincadeiras estão diretamente relacionadas com as representações de gênero presentes no contexto social de uma sociedade. Wenzel (2013) aponta que é necessário questionar como o brincar parece ser constituído de maneiras diferentes para meninos e meninas. De acordo com ela, o processo de generificação presente nas brincadeiras se constitui “por meio da aproximação ou afastamento das crianças frente à determinada brincadeira, sendo isto resultante da sua

vontade própria, seja por conta do direcionado por um adulto, ou seja, se afastando de quem se brinca” (WENETZ, 2013, p. 199).

Em sua pesquisa, Wenz (2013) analisou os processos de generificação e as estratégias adotadas durante as brincadeiras de meninos e meninas no recreio escolar, especificadamente sobre o brincar de bonecas. Após as observações ela indica três estratégias de generificação adotadas e mostra de que forma elas se desenvolvem. A primeira delas se refere o que ela denomina de “separação”. “Em diálogos com crianças sobre a boneca Barbie, os meninos deixam muito claro que se trata de uma brincadeira de menina, eles não hesitam e não duvidam, e a afirmação se dá como se fosse óbvio e natural” (WENETZ, 2013, p. 202). Isto ocorre porque eles aprenderam a ver assim, e por isso a necessidade de ensinar-lhes a pensar de outra maneira. A segunda denominada “indiferenciação”, a pesquisadora define “aquelas brincadeiras em que o gênero não faz diferença, não importa se quem está brincando é menino ou menina e assim oportunizam momentos em que eles e elas brincam juntos” (WENETZ, 2013, p. 203). O terceiro se refere ao “borramento de fronteira”, em que são os momentos permitidos de acordo com a fala dos meninos, que eles podem brincar de bonecas. “Nestas exceções, se encontra quando ele vai à casa de uma menina e não tem outro brinquedo, quando se tem pouca idade ou quando este fato ocorre apenas algumas vezes” (WENETZ, 2013, p. 203).

Além dessas estratégias observadas, Wenz (2013, p. 205) constata por meio das falas, a existência de uma rede de vigilância, em que “meninos são vigiados desde muito cedo sobre aquilo que eles podem ou não fazer, com a finalidade de que adotem posturas identificadas com a masculinidade hegemônica”. Assim, se aproximar de brincadeiras compreendidas como de meninas, pode causar nos meninos uma repressão por parte de algum adulto ou até de outro menino. Além disto, a autora notou a masculinização do brinquedo, de acordo com eles brincar de boneco é diferente de brincar de boneca, porque o mesmo se refere a um brinquedo de menino (WENETZ, 2013). Ao mesmo tempo, Wenz (2013, p. 208) também identificou meninos que transgridem a regra e dizem sem nenhum problema que “brincam de bonecas ou que relatam que se quiserem eles brincam”. Para concluir, Wenz (2013, p. 209) afirma que os “brinquedos e as brincadeiras operam de diversos modos com significados de corpo, gênero e sexualidade na cultura infantil”.

Sob o processo de socialização de crianças pequenas, Vianna e Finco (2009) analisaram as estratégias voltadas para a normalização e o controle das expressões corporais de meninas e meninos, por meio dos relatos de professoras e da observação das suas ações. De acordo com as autoras, a perspectiva sociocultural permite centrar o olhar nas formas de controle do corpo

infantil, considerando seu processo social e cultural, em que características tidas como naturalmente masculinas ou femininas são resultantes de esforços diversos para distinguir corpos, comportamentos e habilidades de meninas e meninos. Nesse sentido, é necessário questionar no âmbito educacional e, especialmente, na educação infantil, “a influência da cultura e do discurso biológico, na formação de meninos e meninas desde suas primeiras experiências escolares” (VIANNA; FINCO, 2009, p. 268).

A Educação Infantil para Vianna e Finco (2009) corresponde a um campo que não somente cuida do corpo da criança, mas que também o educa. Esta ideia parte da compreensão que a educação infantil se constitui como um “espaço que deve cumprir duas funções complementares e indissociáveis: cuidar e educar, complementando os cuidados e a educação realizados na família” (KRAMMER *et al.*, 2011, p. 139). Sobre isso, Vianna e Finco (2009) afirmam que o corpo infantil é o primeiro lugar marcado pelo adulto, em que impõem à conduta dos pequenos, os limites sociais e psicológicos, inscrevendo nele signos culturalmente construídos. Nesse contexto, uma educação infantil de qualidade, direito de qualquer criança, inclui a discussão das questões de gênero. Isto porque a educação infantil apresenta-se como uma das “formas de introdução de meninos e meninas na vida social, permite socializar com crianças oriundas de diversas classes sociais, religiões e etnias com valores e comportamentos também diferenciados” (VIANNA; FINCO, 2009, p. 271).

Ao problematizar as relações de gênero na educação infantil, ambiente de primeiro contato social da criança, é indispensável pensar sobre práticas, habilidades e configurações corporais infantis e também sobre os modelos cognitivos nelas referenciados, como relações sociais de gênero, processadas, reconhecidas e valorizadas na e pela cultura na qual se inserem. É importante investigar como esses mecanismos se fazem presentes na educação de meninos e meninas, como são inscritos em seus corpos e como normatizam, disciplinam, regulam e controlam seus comportamentos, posturas, verdades e saberes. Esta investigação é necessária para poder identificar os mais implícitos ou explícitos processos de feminilização e masculinização do corpo infantil, presentes no controle dos sentimentos, no movimento corporal, no desenvolvimento das habilidades e dos modelos cognitivos para meninos e meninas e da naturalização de brinquedos permitidos e disponibilizados conforme o gênero (VIANNA; FINCO, 2009).

Nesse sentido, a produção de diferenças entre meninos e meninas baseadas no discurso biológico, de acordo com Vianna e Finco (2009, p. 273) “acabam proporcionando distintas vivências corporais e determinam que meninos e meninas tenham no corpo a manifestação de suas experiências”. Contudo, a naturalização das diferenças produzidas entre meninos e

meninas conforme as autoras são “resultantes de muitos esforços para deixar marcas distintas no corpo, no comportamento e nas habilidades dessas crianças” (VIANNA; FINCO, 2009, p. 274). Esta conclusão foi retirada das observações feitas sobre crianças que transgrediam as fronteiras do que lhes era imposto e como descrevem Vianna e Finco (2009, p. 275), “as interações observadas trazem consigo complexas relações de poder e evidentes tentativas de controle”. A partir desta compreensão, crianças que transgridem as fronteiras de gênero são acompanhadas e investigadas profundamente de forma individual, tornando-se um “caso” (VIANNA; FINCO, 2009).

Ainda sobre a prática de controle, Vianna e Finco (2009) afirmam que ela existe entre o corpo infantil e o brinquedo. Em sua pesquisa, as diferenças de gênero eram descritas por uma professora como fruto da natureza, e as autoras concluem que não existe uma intencionalidade de propiciar a todos as mesmas oportunidades de acesso às várias dimensões da cultura infantil. Contudo, as autoras indagam: “No campo das relações e dos comportamentos infantis, podemos mesmo supor que elas necessariamente preferem as bonecas e eles os carrinhos?” (VIANNA; FINCO, 2009, p. 268). Nesta perspectiva, meninos e meninas desenvolvem seus comportamentos e condutas conforme a corresponder às expectativas sobre as características mais desejáveis para o seu sexo, fruto de um modelo único de feminilidade e masculinidade definido na nossa sociedade (VIANNA; FINCO, 2009).

Na conclusão do seu estudo, Vianna e Finco (2009, p. 280) afirmam que “o modelo binário masculino-feminino é apresentado diariamente para as crianças no ambiente escolar”. A afirmação deste modelo se dá através do ocultamento das masculinidades e feminilidades alternativas. Contudo, ainda assim, se encontram crianças que se rebelam e transgridem as condutas normatizadoras. Para as autoras, a criança transgressora desafia as normas pressupostas e coloca-as em discussão. No entanto, é a partir das crianças transgressoras, que as crianças poderão estar em contato com modelos diferentes de feminilidade e masculinidade. Nesse sentido, a intervenção pedagógica deve ser voltada para que as crianças compreendam a necessidade de respeitar e não criar preconceitos sobre a transgressão do padrão. As autoras ressaltam, nesse sentido, que “o modo como as crianças estão sendo educadas pode contribuir para limitar suas iniciativas e suas aspirações” (VIANNA; FINCO, 2009, p. 281).

Sob esse contexto, Henrique *et al.* (2017), analisaram como as professoras e professores da educação infantil veem a formação de meninos e meninas no contexto escolar, no estado da Bahia. A partir desta pesquisa, Henrique *et. al* (2017) concluíram que: os/as docentes acreditam que o comportamento diferenciado entre meninos e meninas é originado pela

própria criança; quando questionados/as sobre o Projeto Político Pedagógico (PPP), nenhum/a docente afirmou que as questões de gênero estão contempladas no documento, sendo possível deduzir que o PPP não contempla o tema; Todos/as docentes afirmaram que as construções da identidade de gênero são dadas naturalmente; Os/as docentes acreditam que a construção de gênero é algo que não cabe às pessoas ainda quando crianças e pode se observar pouca afinidade com o tema.

Henrique et al. (2017, p. 13) afirmam, com isso, que a generificação dos corpos femininos e masculinos no contexto escolar são reforçados, porque, em muitos casos, “as construções de gênero não foram temas de conteúdos específicos na formação inicial ou continuada desses/as professores/as”. Afirmam também que “é preciso que os professores e professoras da Educação Infantil tenham a sensibilidade de saber que meninos e meninas estão em processos de formação de identidade, sendo esta, desenvolvida inclusive durante a infância” (HENRIQUE *et al.*, 2017, p. 19). Concluíram, portanto, que os/as professores/as possuem uma visão tradicional e conservadora sobre a formação de gênero de meninos e meninas no contexto estudado e que a inexistência sobre o tema no processo de formação docente, indica que a escola não identifica a importância de estudá-lo.

Ainda sobre a educação de crianças, Sabat (2008) se propõe a refletir sobre a importância da mídia, especialmente sobre os filmes, na formação como sujeitos de gênero e sexualidade. Para Sabat (2008, p. 96) “o consumo dessas mídias proporciona um conjunto de valores que estão sendo reproduzidos através dos personagens infantis e que são amplamente “consumidos” pelas crianças”. Nesse conjunto de valores se encontram os relacionados ao gênero, na qual personagens reproduzem comportamentos esperados para os diferentes gêneros. O gênero como uma construção histórica e cultural, é permanentemente construído por meio de mecanismos de controle e de regulação que “garantam ao sujeito modos de conduta socialmente adequados, papel este desempenhado pela mídia ao reforçar os discursos hegemônicos sobre o gênero e tentar eliminar as “marcas” da diferença” (SABAT, 2008, p. 98). O diferente para Sabat (2008) é representado nos filmes como o mostro, o desprezível e o abjeto. A mídia, assim, ensina modos específicos de feminilidade e masculinidade, sendo este um processo contínuo, que se utiliza de imagens e da linguagem. Para Sabat (2008, p. 99) “a linguagem é concebida como uma forma de ação, como produtora do mundo, como constituidora de identidades”.

Os filmes infantis, em grande parte, fazem parte do convívio da criança, e como consumidora aprende sobre os valores disseminados nestes produtos. Com isto, a mídia é uma ferramenta presente na educação das crianças e para Sabat (2008, p. 105) “ao trabalhar gênero

na educação infantil, o/a docente deve se atentar que os filmes infantis apresentam discursos e, por isso, é necessário discutir a importância em discuti-los”. Sabat (2008, p. 105) mostra que “criar condições para que as discussões sobre gênero façam parte do cotidiano escolar, no sentido de aumentar as possibilidades de educar sujeitos para uma sociedade em que a diferença seja respeitada e não vista como um problema a ser resolvido”.

Ao que se refere às pesquisas desenvolvidas no campo da Educação Infantil, podemos perceber que as questões relacionadas a gênero já estão presentes na primeira etapa do Ensino Básico. Tais pesquisas contribuem para pensar propostas pedagógicas que oportunizem o diálogo sobre gênero no campo educacional e contribuem para desnaturalizar linguagens que reforçam estereótipos sobre o feminino e o masculino.

## CAPÍTULO III

### EDUCAÇÃO DO CORPO INFANTIL: APRENDENDO A SER MENINO E MENINA

Este capítulo tem como objetivo contextualizar as produções acadêmicas encontradas, identificando quais os discursos de maior circulação no campo da Educação Física Infantil sobre gênero, quem escreve sobre o assunto e o quê, a partir disto descrever o que estes estudos contribuem para pensar a categoria gênero no campo da Educação Física Infantil. Para finalizar o capítulo, iremos relatar a experiência vivenciada sobre a categoria gênero nas aulas de Educação Física em uma instituição de Educação Infantil em Goiânia/Goiás.

#### 3.1 Contribuições Teóricas sobre a categoria Gênero no campo da Educação Física Infantil

Após referenciar as reflexões pertinentes a acerca da categoria gênero no campo da Educação, da Educação Física e Educação Infantil, investigamos em revistas do campo acadêmico e científico da Educação Física, artigos produzidos que contemplavam o tema de investigação desta pesquisa. A escolha destas revistas se deu pela a importância que estes veículos de conhecimentos possuem atualmente sobre as pesquisas direcionadas na área da Educação Física e por entender que este meio contribui indireta e diretamente sobre a intervenção docente. As revistas pesquisadas foram: Revista Movimento; Revista da Educação Física/UEM; Revista Motriz; Revista Brasileira de Educação Física e Esporte/USP; Revista Brasileira de Ciências do Esporte (RBCE); Revista Motrivivência; Revista Brasileira de Ciência e Movimento; Revista Pensar a Prática; Revista Licere; Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte.

Por meio da pesquisa documental, que se caracteriza pela coleta de informações sobre a produção teórica (POSSELON, 2004), identificamos quatro artigos que tratam sobre o tema. Eles foram encontrados nas seguintes revistas: Revista Pensar a Prática e Revista Motrivivência. As palavras chaves utilizadas foram: Gênero + Infância; Gênero + Creche; Gênero + Educação Infantil.

As produções acadêmicas e seus autores e suas autoras, juntamente com as Revistas que estão publicadas, são:

**Quadro 1.** Informações referentes aos artigos encontrados nas revistas acadêmicas da Educação Física

REVISTA/INSTITUIÇÃO	AUTORIA/ANO	TÍTULO
	Deborah Thomé Sayão.	A construção de identidades e papéis

Pensar a Prática/UFG	2001.	de Gênero na Infância: Articulando temas para pensar o trabalho pedagógico da Educação Física na Educação Infantil.
	Helena Altmann; Marina Mariano; Liane Aparecida Roveran Uchoga. 2012.	Corpo e Movimento: Produzindo diferenças de Gênero na Educação Infantil.
	Rosana Mancini Vieira; Helena Altmann. 2016.	O brincar na Educação Infantil: Aspectos de uma Educação do Corpo e de Gênero
Motrivivência/UFSC	Liana Gais Leite; Jane Patrícia Feijó; Paula Viviane Chiés. 2016.	Qual o Gênero do brincar? Aprendendo a ser “menino”... Aprendendo a ser “menina”

Analisando os artigos apresentados no quadro 1, conseguimos identificar que o período de publicação, refere-se aos anos de 2001 até o ano de 2016, em que há uma diferença de 15 anos entre o primeiro e último artigo publicado. No entanto, houve uma maior produção nos anos de 2012 e 2016. Sobre suas/seus autoras/es, podemos identificar que houve apenas uma repetição de nome, que corresponde ao da Helena Altmann, e os demais foram citados apenas uma única vez. Ou seja, da pouca produção acadêmica, uma única professora ainda publica duas vezes, intensifica ainda mais a falta de produção nessa área.

Sobre o conteúdo das produções acadêmicas, as pesquisas utilizadas foram do tipo etnográfico em sua maioria (dois artigos), uma utilizou-se da pesquisa bibliográfica e outra utilizou-se da observação sistemática. Sobre a pesquisa etnográfica e a observação sistemática, as faixas etárias analisadas foram entre: 3 a 6 anos (ALTMANN; MARIANO; UCHOGA, 2012); 4 a 5 anos (SAYÃO, 2001-2002) e 3 a 4 anos (LEITE; FEIJÓ; CHIÉS, 2016). Como justificativa de nenhuma pesquisa contemplar a faixa etária do 0 a 2 anos, Leite et al. (2016, p. 214), utilizando das palavras de Beraldo (1993), afirma que é a partir dos três anos de idade, que as crianças conseguem definir “rótulos de gênero, tanto a si, como aos outros, demonstrando preferência por brincar com grupos do mesmo sexo, o que se mantém até boa parte do ensino fundamental, apesar de a maioria das crianças também participar de grupos mistos”.

Sobre as localidades das regiões pesquisadas e de seus/suas autores/autoras, identificamos que das quatro produções, dois são referentes ao Estado de São Paulo (Região Sudeste), uma do Estado de Santa Catarina (Região Sul) e uma do Estado do Distrito Federal (Região Centro-Oeste). Contudo, podemos perceber que apesar dos três artigos encontrados

estarem publicados na Revista de Goiânia (Pensar a Prática), elas são reflexos da realidade do Estado de São Paulo e Santa Catarina. Com isto, nenhum artigo encontrado reflete o contexto da cidade de Goiânia e/ou Estado de Goiás.

Ao que se refere aos/as autores/as, podemos notar no quadro 1, que todos os artigos foram produzidos por mulheres. Deduzimos que este lugar de fala esteja relacionado com o lugar que ocupam na Educação Infantil, em que são maioria. Assim, o fato de ocuparem boa parte da produção acadêmica pode estar relacionado à presença nessa fase do Ensino Básico.

Após coletarmos estes dados, verificamos quais autores e autoras foram utilizados/as para conceituar gênero e suas respectivas compreensões sobre esta categoria. Dentre os artigos citados no quadro, respectivamente citaram: Scott; Louro; Scott e Louro e Scott e Beauvoir. Com isto, houve uma predominância da autora Scott e Louro, e conforme o estudo de Devide *et al.* (2011, p. 100), “elas são as autoras mais utilizadas em pesquisas teóricas sobre gênero e Educação Física”. Ao utilizar estas autoras, estes trabalhos compreendem a categoria gênero como um constructo social e cultural sobre a ideia de papéis próprio para mulheres e homens, em consonância com o debate já explicitado neste trabalho

### **3.2 Gênero, Educação Física e Educação Infantil: O que nos mostra a produção do conhecimento**

A partir da análise dos artigos, investigamos as contribuições teóricas referente à suas pesquisas, que nos auxilia a pensar a categoria gênero no campo da Educação Física Infantil. Seguiremos a ordem dos artigos explicitados no quadro 1.

Sobre o artigo da Altmann, Mariano e Uchoga (2012), as autoras analisaram três instituições de ensino infantil, a primeira que não tinha professor/a de Educação Física, investigaram como o corpo e o movimento eram tratados dentro da rotina escolar, já na segunda e terceira, problematizaram as relações de gênero dentro das aulas de Educação Física.

Referente à primeira instituição, Altmann, Mariano e Uchoga (2012, p. 288) perceberam que na maioria das vezes, as meninas “eram as primeiras a seguirem as regras corporais do “bom comportamento” que, em muitas situações, consistiam em ficar paradas e/ou organizadas em fila”. Este fato foi também percebido na segunda instituição analisada pelas autoras. As autoras ainda ressaltam que as meninas tendem mais a seguir as regras, enquanto os meninos as transgridem com mais frequência (ALTMANN; MARIANO; UCHOGA, 2012). A partir destas constatações, as autoras afirmam que “muitas vezes na Educação Infantil não é permitido movimentar-se com liberdade em todos os espaços, sendo o parque e

a Educação Física os locais onde essa movimentação está garantida” (ALTMANN; MARIANO; UCHOGA, 2012, p. 291).

Dessa maneira, no decorrer das aulas de Educação Física observadas na segunda e na terceira instituição, as autoras puderam “notar práticas educativas que constroem e/ou reforçam as diferenças determinadas pelo sexo” (ALTMANN; MARIANO; UCHOGA, 2012, p. 293). Dentre os exemplos relatados na segunda instituição investigada, a docente dirigia falas que “ênfatizavam aspectos negativos e a falta de habilidade corporal das meninas, enquanto que quando dirigidas a eles, o incentivo ocorre de maneira positiva”(ALTMANN; MARIANO; UCHOGA, 2012, p. 293). O discurso presente nesta professora afirmava explicitamente a dúvida que tinha da capacidade delas em atingir o objetivo da atividade, enquanto para os meninos esta dúvida era substituída pela certeza que eles eram capazes de conseguir atingir o objetivo proposta para a atividade (ALTMANN; MARIANO; UCHOGA, 2012). Contudo, em entrevista com esta professora, a mesma afirma que as meninas demonstram desinteresse pelas aulas de Educação Física, e as autoras se indagam “Afinal, já que elas têm em mente que definitivamente não são capazes de fazer algo, por que haveriam de desafiar tal regra?” (ALTMANN; MARIANO; UCHOGA, 2012, p. 295).

No entanto, nas aulas de Educação Física observadas na terceira instituição, as autoras notaram que o professor adotava grupos mistos nas atividades, e não perceberam também nenhuma separação de meninas e meninos durante a rotina escolar. “Nesse CEI, meninos e meninas não foram incentivados de maneira desigual, assim como não emergiram situações em que as expectativas em torno do resultado de suas ações divergissem” (ALTMANN; MARIANO; UCHOGA, 2012, p. 296). Outro dado observado nesta instituição foi a forma como o professor tratava as crianças, ele sempre se dirigia a turma com o termo “crianças” e não como “alunos e alunas” e sempre que as organizava para alguma atividade, não as separava de acordo com seu gênero.

Quando questionado sobre a existência ou não de diferenças de habilidades entre meninos e meninas, o professor deixa a impressão de que o conteúdo esportivo tende a ser o “grande vilão na construção das diferenças de gênero associadas à Educação Física e, por ele não ser, supostamente, oferecido às crianças na Educação Infantil, a contribuição que parte dessa categoria para o estabelecimento das diferenças não acontece nessa fase” (ALTMANN; MARIANO; UCHOGA, 2012, p. 296). No entanto, “a não percepção por parte do professor de diferenças de habilidades parece estar relacionado ao não reforço dessas diferenças nas aulas, diminuindo as desigualdades quando comparadas às aulas da outra professora” (ALTMANN; MARIANO; UCHOGA, 2012, p. 297). As autoras ainda afirmam sobre as

aulas desse professor que não se pode deixar de considerar que, apesar do “gênero não ser tido como decisivo no desenvolvimento de habilidades nas crianças da Educação Infantil, ao longo do tempo e da própria infância oportunidades distintas são oferecidas a eles e elas, desenvolvendo habilidades, interesses e gostos distintos” (ALTMANN; MARIANO; UCHOGA, 2012, p. 297).

A partir desse estudo, as autoras puderam perceber “que atitudes docentes de não segregação de meninos e meninas nas aulas contribuem para diminuir desigualdades de gênero” (ALTMANN; MARIANO; UCHOGA, 2012, p. 295). E por isso aponta a necessidade da formação docente sobre as questões de gênero, “para uma intervenção de forma não desigual na prática pedagógica” (ALTMANN; MARIANO; UCHOGA, 2012, p. 298).

No segundo artigo referenciado no quadro 1, Altmann e Vieira (2016) se propuseram a investigar, por meio do levantamento da produção de conhecimento da Educação Infantil, como a educação do corpo e as relações de gênero permeiam as brincadeiras, constituindo assim, as experiências que as crianças vivenciam. As autoras identificaram por meio dos trabalhos, que a brincadeira é compreendida como “possibilidade de construção de cultura pela própria criança, por meio da mediação com o outro uma vez que a criança se apropria de práticas, objetos, espaços de formas diversificadas e por meio das brincadeiras recria, reelabora e ressignifica conhecimentos” (ALTMANN; VIEIRA, 2016, p. 147). Sobre a temática gênero, alguns trabalhos apontam a escola como um “espaço onde imposições de estereótipos de gênero, e também sexuais e raciais se fazem presentes construindo e mantendo as diferenças” (ALTMANN; VIEIRA, 2016, p. 149). Por meio dos trabalhos, constataram que estas imposições são feitas constantemente na rotina escolar da criança, onde são percebidas por meio de atitudes, gestos e até em escolhas sobre suas brincadeiras. Para exemplificar, as autoras citam o que foi retirado dos trabalhos sobre os comportamentos já expressos das crianças ao brincar:

A não aceitação do uso do lápis vermelho por um menino; a representação de mulheres realizando atividades domésticas nos desenhos infantis; a não aceitação da menina no jogo de futebol; o fato de menino não poder usar rosa; o fato de um menino não aceitar na brincadeira de cozinha; o fato de a menina ser a mãe e o menino ter que ser o pai na brincadeira de casinha (ALTMANN; VIEIRA, 2016, p. 149).

Contudo, as autoras também encontraram nestes trabalhos as crianças que transgridem esta norma, ou seja, “apresentam outra perspectiva em relação à forma como as crianças reinterpretem as normas e papéis de gênero impostos”, como exemplo, cita o menino que

amamenta o filho ao brincar de casinha e a utilização espontânea de brinquedos considerados “certos e errados” para cada sexo (ALTMANN; VIEIRA, 2016, p. 149).

Como já citado no primeiro artigo de Altmann, Mariano e Uchoga, as autoras encontraram nestes trabalhos “a importância do papel das professoras nas diversas mediações na Educação Infantil, uma vez que são capazes de muito influenciar nas questões voltadas para as relações de gênero, assim como a educação do corpo”, são elas responsáveis por proporcionar experiências entre as crianças “de forma que estas sejam não sexistas e livres de preconceitos” (ALTMANN; VIEIRA, 2016, p. 150).

As autoras por meio do levantamento destes trabalhos, concluem que a educação do corpo incide de forma diferente nos corpos de meninos e meninas inclusive nas experiências vividas por eles, até mesmo no brincar. “A presença de estereótipos defendidos para cada gênero faz com que estas experiências sejam direcionadas para atingir expectativas construídas sobre o que é ser menino ou menina” (ALTMANN; VIEIRA, 2016, p. 151). Apesar do levantamento desses estudos não sejam totalmente voltados para o campo da Educação Física, as autoras afirmam que o brincar, o brinquedo, o jogo e a ludicidade se constituem como partes da Cultura Corporal e, portanto, parte do conhecimento da Educação Física. Com isto, a pesquisa presente neste artigo pode auxiliar a Educação Física, “a partir de um diálogo com a Educação, na construção de reinterpretções do corpo, do brincar e da cultura corporal das crianças na Educação Infantil” (ALTMANN; VIEIRA, 2016, p. 145).

Sobre o artigo produzido pela Sayão (2001), a autora se propôs a analisar como as crianças vão construindo as identidades e os papéis de gênero nas relações que estabelecem com seus coetâneos e os adultos mais próximos na Educação Infantil. Para a coleta de dados da pesquisa, a autora realizou observações participantes, entrevistas, desenhos com as crianças, registros em caderno de campo e filmagens sobre quatro momentos da rotina das crianças: a chegada e a despedida das crianças, à hora do lanche, o momento da Educação Física e as brincadeiras livres no parque.

No momento de chegada e saída das crianças da instituição, a autora percebeu:

[...] algumas opções das crianças pelo tipo de brincadeira e pelos parceiros com quem interagem. Na maioria das vezes, as meninas agrupam-se entre si e escolhem brincadeiras relacionadas ao que denominamos tradicionalmente universo feminino: brincam de bonecas, de casinha, de cabeleireiro. Enquanto isso, os meninos fazem uso de jogos como memória, “lego” ou de construção e outros similares. Em alguns casos, meninos e meninas interagem, porém, na maioria das vezes, fazem opções por atividades com crianças do mesmo sexo (SAYÃO, 2001, p. 7).

No momento da Educação Física, Sayão (2001, p. 8) notou que as atividades realizadas “eram grandes desafios que articulavam o movimento corporal com a fantasia ou o faz-de-conta”. Porém, não foi observada nenhuma restrição de movimentos para as meninas ou meninos impostos pelos adultos. A autora ainda percebeu que nestes momentos, meninos e meninas se envolviam bastante nas brincadeiras, sendo “ocasiões bastante ricas de descoberta e experimentação” (SAYÃO, 2001, p. 8).

Referente ao momento do lanche, a autora notou maior disciplinamento dos corpos, o que resulta na “impossibilidade de se expressarem, dialogarem, trocarem idéias, bem como uma forte contenção da postura” (SAYÃO, 2001, p. 9). Neste momento, também constatou que “havia uma nítida divisão sexual, por exemplo, em relação às cores dos objetos. Prato rosa é para meninas, e azul é para os meninos” (SAYÃO, 2001, p. 9). Como reflexo dessa divisão, a autora percebeu que as próprias crianças conversam sobre isto, “determinando uma às outras o que cabia a cada um” (SAYÃO, 2001, p. 9).

No momento da brincadeira livre, foi proposto para as crianças que elas se fantasiassem, e de acordo com a autora, as crianças escolheram por fantasias e personagens que fossem compatíveis com seu gênero, evidenciando que já há “nitidamente, nessa fase, a assunção de papéis de gênero pelas crianças” (SAYÃO, 2001, p. 11). Houve, porém, uma tentativa das/os docentes de se vestirem com roupas que não fossem correspondentes ao esperado para o seu gênero, para mostrar as crianças que elas podem se vestir também de outras maneiras.

A partir desse artigo, Sayão (2001, p. 5) conclui que as

[...]diferenças são engendradas nas crianças pouco a pouco por diversos mecanismos que envolvem suas interações com os adultos, as outras crianças, a televisão, o cinema, a música etc. A demarcação do que cabe aos meninos ou às meninas se inicia bem cedo e ocorre pela materialidade e também pela subjetividade. Essas relações influenciam nas elaborações que as crianças fazem sobre si, os outros e a cultura, e contribuem para compor sua identidade de gênero.

Ao considerar o papel pedagógico da Educação Física frente às questões de gênero na Educação Infantil, Sayão (2001, p. 12) pontua que seus/suas professores/as devem trabalhar para o rompimento da dimensão sexista na Cultura Corporal, porque esta, “impede uma convivência mais solidária entre meninos e as meninas, homens e mulheres”.

No entanto, no último artigo presente no quadro 1, Leite, Feijó e Chiés (2016) analisaram as relações entre os diferentes gêneros e a maneira como eles se expressam no brincar. Na instituição de Educação Infantil investigada, as autoras perceberam que “no geral os meninos, preferiram brinquedos que proporcionassem maior movimentação” e as meninas

“se interessaram por brinquedos que exigiam maior coordenação e imaginação” (LEITE; FEIJÓ; CHIÉS, 2016, p. 216). Porém, sobre o tipo de interações das crianças conforme o gênero, na instituição investigada “não foi marcante a divisão de grupos obrigatoriamente definida por gênero” (LEITE; FEIJÓ; CHIÉS, 2016, p. 216).

Sobre o papel docente nas interações entre meninos e meninas, as autoras declaram:

As “intervenções da professora” estiveram centradas na otimização da interação social entre as crianças, não havendo quaisquer iniciativas para reforçar a segmentação por gênero no desenvolvimento das brincadeiras, ao contrário promoveu intencionalmente situações para que os grupos formados fossem mistos. A partir dos dados levantados pelo estudo e a análise de estudos recentes, é possível discutir a existência de correlação entre a baixa presença de segmentação definida pelo gênero (estereotipia) na Educação Infantil com o perfil de intervenção pedagógica desenvolvido pelos profissionais investigados, tanto em atividades conduzidas pelo docente, quanto em brincadeiras realizadas livremente pelas crianças (LEITE; FEIJÓ; CHIÉS, 2016, p. 220).

Com isto, as autoras puderam concluir a partir da investigação feita nesta instituição que as crianças “apenas buscavam um companheiro para brincar e vivenciar momentos agradáveis, não importando ser menino ou menina” (LEITE; FEIJÓ; CHIÉS, 2016, p. 221). Sobre as escolhas dos brinquedos e brincadeiras, meninos e meninas fizeram suas escolhas sem constrangimentos ou pudores, e as autoras observaram que “as crianças trocavam e experimentavam os papéis considerados masculinos ou femininos durante os momentos de brincadeira com naturalidade” (LEITE; FEIJÓ; CHIÉS, 2016, p. 221). Dessa maneira, as autoras observaram que não houve uma discriminação de gênero sobre a escolha dos brinquedos, quando estes se tratavam de brincadeiras com o contexto imaginativo, como contar estórias, e também com brinquedos de montar ou criar um desenho. Contudo, sobre brincadeiras culturalmente definidos como de meninos e meninas (ex. brincar de futebol e brincar de casinha), as autoras perceberam a divisão nítida entre as crianças conforme os padrões culturais. A partir disto, as autoras concluem que as crianças nesta faixa etária ainda “não assimilaram plenamente um comportamento estereotipado em relação aos gêneros, assim, os brinquedos previamente construídos, criados e delimitados, refletem muito mais a visão e intenção dos adultos em reforçar nas crianças a formação de papéis diferenciados” (LEITE; FEIJÓ; CHIÉS, 2016, p. 222).

Para concluir este subtópico, nos valem das palavras de Leite, Feijó e Chiés (2016, p. 222) que apontam a importância de se discutir o gênero na Educação Física Infantil nos trabalhos acadêmicos:

[...] discutir as questões de gênero na educação significa refletir sobre relações das práticas educacionais cotidianas, desconstruindo e redescobrimo significados. Nesse âmbito salienta-se a importância dos estudos como um caminho de análise de nossas atuações pedagógicas, necessitando de novas investigações que abarquem observações de crianças em diferentes locais e em um quantitativo maior de participantes que possam trazer novas inferências.

Nesse sentido, a pequena quantidade de artigos encontrados em periódicos da Educação Física nos fornece uma baixa contextualização da realidade de lugares do Brasil. Contudo, as contribuições teóricas trazidas nestes artigos são significativas para pensar a temática gênero no campo da Educação Física na Educação Infantil. Apontamos ainda, a necessidade de ampliar os estudos que trazem esta temática, sendo ela de extrema importância no contexto escolar, como já foi debatido nos capítulos anteriores.

### **3.3 Compartilhando as experiências na Educação Infantil**

No Estágio Obrigatório IV, disciplina curricular da graduação de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de Goiás, tivemos a oportunidade de proporcionar pedagogicamente para as crianças a socialização do conhecimento da Cultura Corporal<sup>3</sup> na Educação Infantil. As intervenções pedagógicas ocorreram toda quinta-feira, com o horário das 13h10min até às 16h30min, na qual se totalizaram aproximadamente três meses, referente ao período de setembro à novembro, no ano de 2017. No que se refere ao planejamento dessas intervenções, as mesmas ocorriam na terça-feira juntamente com a professora responsável pelo estágio no departamento.

Neste departamento, as crianças são organizadas por meio de agrupamentos, seguindo a distribuição por faixa etária da seguinte forma: Arara (Grupo I): de um ano a um ano e onze meses; Lobo Guará (Grupo II): de dois anos a dois anos e onze meses; Tatu Bola (Grupo III): de três anos a três anos e onze meses; Jacaré (Grupo IV): de quatro anos a quatro anos e onze meses e Dinossauro (Grupo V): de cinco anos a cinco anos e onze meses. Sobre o corpo docente, cada agrupamento é constituído por um/a professor/a efetivo/a, um/a professor/a substituto/a e um/a estagiário/a.

---

<sup>3</sup>“Educação Física é uma prática pedagógica que, no âmbito escolar, tematiza formas de atividades expressivas corporais, como jogo, esporte, dança e ginástica, formas estas que configuram uma área de conhecimento que podemos chamar de Cultura Corporal” (COLETIVO DE AUTORES, 2009, p. 50).

Na organização da rotina escolar, o departamento estabelecia que: 13h era a chegada das crianças, onde as mesmas ficavam brincando livremente no pátio; 14h era o momento da refeição de todos os agrupamentos; 14h30min os/as professores/as realizam uma roda de conversa com seus respectivos agrupamentos, a fim de expor a intervenção pedagógica a ser desenvolvida no dia; 15h era destinado o momento para a atividade planejada dos/as professores/as nos agrupamentos ou a atividade coletiva, na qual era proposta uma atividade para todos os agrupamentos, e os mesmo realizavam juntos; 16h as crianças realizavam a segunda refeição do dia e às 16h30min os/as professores/as faziam a roda de conversa final, a fim de relembrar a atividade desenvolvida no dia e ouvir a opinião das crianças sobre a atividade. Após este momento, as crianças brincavam livremente no parquinho na espera da chegada dos seus pais, mães e/ou responsáveis.

Sobre a escolha do conteúdo voltado para a Educação Física, ela se deu a partir das observações feitas no Estágio Obrigatório III nesta mesma instituição, que ocorreram no primeiro semestre do ano de 2017. Notamos que as crianças, independente da sua faixa etária, eram desestimuladas e proibidas de explorar os planos médios e altos (ex. subir uma cadeira e subir em uma árvore), se limitando apenas a práticas corporais que ocorressem no plano baixo. Por esse motivo, escolhemos as práticas corporais de aventura, por compreender que a mesma, proporciona um entorno com altos níveis de incerteza motora, oportunizando a manifestação de diferentes situações emocionais em inúmeras circunstâncias (estresse, dificuldade, risco). Sendo que estas práticas podem ser utilizadas para atingir diferentes objetivos educacionais, oportunizando diferentes níveis de desenvolvimento: coletivo (habilidades cooperativas e de comunicação), pessoal (autoestima), cognitivo (tomadas de decisão e resolução de problemas), físico (aptidão e desenvolvimento de habilidades motoras) (INÁCIO; MARINHO, 2007).

As intervenções pedagógicas desenvolvidas no agrupamento Tatu-Bolinha, que corresponde a crianças de 3-4 anos, foram desenvolvidas juntamente com outro estudante da Faculdade de Educação Física da UFG. Durante o Estágio Obrigatório IV, realizamos um total de nove intervenções. Dentre essas intervenções, percebemos questões relacionadas ao gênero que corroboram com os estudos já explicitados neste trabalho.

Durante todas as intervenções realizadas na instituição, nos preocupamos em proporcionar que meninos e meninas se interagissem e fizessem as atividades junta/os, permitindo também que este contato fosse entre menino-menino e menina-menina. Quando lhes eram solicitados a formação de duplas ou trios, deixávamos as crianças livres para escolherem, quando percebíamos que a maioria era formada entre o mesmo gênero,

deixávamos assim, mas na repetição da prática corporal ou em outra, conduzíamos para que a maioria fosse formada por gêneros diferentes, como mostra os seguintes trechos do Diário de Campo:

No final da prática corporal, solicitamos as crianças fizessem o percurso em dupla, dividimos as duplas (formado a maioria por menino-menina) e as mesmas fizeram o percurso novamente (DIÁRIO DE CAMPO: 28/09/2017). Durante a realização destes dois jogos, deixamos que as crianças escolhessem suas duplas, e percebemos que todas as duplas foram formadas por meninos-meninos e meninas-meninas (DIÁRIO DE CAMPO: 09/11/2017).

Referente às escolhas das duplas, deixamos livre para cada criança escolher, e notamos que houve uma maior escolha dos meninos por querer brincar com meninas e vice-versa (DIÁRIO DE CAMPO: 16/11/2017).

A separação dos grupos formados somente por meninas e meninos, por grupos mais heterogêneos, foi motivo de resistência por parte das crianças em uma das intervenções feitas. Isto aponta que nem sempre as crianças aceitam pacificamente a troca do contato com alguém do mesmo gênero por alguém do gênero oposto. Sobre este fato, escrevemos no diário de campo:

Houve resistência de uma menina, porque não queria se separar da sua amiga, e por conta disto influenciou outras meninas. Os meninos que estavam dispostos a fazer com as meninas, quando perceberam este movimento, desanimaram (DIÁRIO DE CAMPO, 23/11/2017).

Sobre a interação de meninos e meninas, retratamos neste trabalho o estudo de Neves (2013) e Goellner (2013) que tratam sobre o modelo coeducativo, que retrata a importância de promover a interação entre meninos e meninas e a valorização de aspectos positivos de um e de outro. Dessa maneira, o estudo de Altmann, Mariano e Uchoga (2012, p. 295) apontam que “atitudes docentes de não segregação de meninos e meninas nas aulas contribuem para diminuir desigualdades de gênero”. No estudo de Leite, Feijó e Chiés (2016) a baixa presença de segmentação definida pelo gênero está diretamente correlacionado com a intervenção pedagógica adotada pelo/a docente. Os estudos de Altmann, Mariano e Uchoga (2012) e Leite, Feijó e Chiés (2016) também já foram descritos neste trabalho.

Com relação às interações estabelecidas entre nós (docentes) e as crianças, notamos que por ser mulher, foi determinante para ter maior facilidade para se aproximar das meninas, quando comparado aos meninos, porém, o outro estagiário que era um homem, tinha maior facilidade para se interagir com os meninos, ao contrário da relação mantida com as meninas. Foi a partir disso, que acreditamos que este fato tenha acontecido: “No momento em que as crianças estavam dispersas, me dirigi até um dos meninos, e pedi para que ele voltasse para a

atividade, na qual tive a seguinte resposta “eu só respondo a ele” e apontou para a minha dupla de estágio” (DIÁRIO DE CAMPO, 09/11/2017).

Durante o planejamento das nossas intervenções, utilizamos como ferramenta pedagógica o uso de personagens, para que as crianças conseguissem assimilar o conteúdo proposto. Quando se trata de práticas corporais de aventura, nota-se a maior tendência por personagens masculinos, pois são para eles que estão direcionados e permitidos o perigo e o risco. Com isto, nos preocupamos em contemplar também personagens femininos, que demonstrassem que a mulher também é capaz de aventurar e enfrentar grandes desafios. Dessa maneira, o personagem escolhido foi a Moana e exibimos um trecho do seu filme para as crianças, retratando o momento em que ela enfrenta um vilão. Sobre este dia, descrevemos no diário de campo: “Após a exibição, dissemos que a cena era uma demonstração de um confronto entre duas pessoas e a imagem feminina foi bastante significativa. Reforçamos que mulher pode e também deve lutar, assim como os homens” (DIÁRIO DE CAMPO, 16/11/2017).

Ainda sobre a utilização de personagens, escolhemos o Capitão Gancho, o pirata de Peter Pan, em uma das intervenções realizadas no agrupamento. No momento da roda de conversa final, onde estávamos ouvindo as opiniões das crianças sobre a atividade, uma das meninas relatou que sua colega havia comentado que brincar de pirata era de menino, e a mesma contou que não concordava com essa opinião, e aproveitamos este momento para reforçar que nenhuma brincadeira foi feita para que só meninos ou meninas brincassem, que todas as crianças, independente do gênero, têm a liberdade de escolher brincar com qualquer brincadeira/personagem. Na descrição abaixo serão utilizados nomes fictícios para citar as crianças.

Uma fala nos chamou a atenção. Maria relatou: “A Ana disse que brincar de pirata é coisa de menino. Eu não acho isto, em um episódio da Dora Aventureira, ela se veste de pirata.” Reforçamos que a fala da Maria era correta, que brincar de pirata é tanto coisa de menino quanto de menina. Ana não se pronunciou sobre este fato (DIÁRIO DE CAMPO, 23/11/2017).

Sobre os personagens, Sabat (2008) aponta que eles reproduzem comportamentos esperados para os diferentes gêneros. Quando a menina fala que brincar de pirata é coisa de menino, ela se refere que este personagem retrata comportamentos esperados para os meninos, e não para as meninas. Contudo, a personagem Moana, quebra esta expectativa, pois ela traz características usualmente definidos como do universo masculino (forte, guerreiro e corajoso). O estudo de Sabat (2008) foi descrito no capítulo II deste trabalho.

Devido à escolha do conteúdo a ser tratado no Estágio Obrigatório IV neste departamento, realizamos diversas práticas que exigiam muito fisicamente das crianças (ex. subir árvores, escalar o muro), o que acarretou em maior cansado por parte delas após a realização das intervenções. Por isso, em uma roda de conversa final, uma menina relatou que não tinha gostado da prática corporal, pois a tinha feito suar. Fica evidente na fala desta menina a preocupação que a mesma tem em estar bonita, e o suor acaba a incomodando. Esta preocupação não se fez presente apenas nesta fala, mas ao observar seu corpo, percebemos que esta criança constantemente estava com as unhas pintadas, e apesar da pouca idade, já utilizava produtos de maquiagens. Para Guizzo (2005, p. 85) esta preocupação é baseada no que ela chama de “estética, vinculada ao que vem sendo tomado, por grande parte da sociedade, como belo, bonito e harmonioso”. Para o universo feminino, o que é considerado bonito é: “magreza, olhos claros, cabelos loiros e longos e pele branca” (GUIZZO, 2005, p. 86). Com isto, a autora aponta que já existe uma excessiva preocupação relativa à aparência entre a população infantil (GUIZZO, 2005).

Na roda de conversa final as crianças relataram que gostaram da prática corporal, que não sentiram dificuldade, que fizeram bastante força e por isso foi cansativo. Uma das meninas disse que não gostou da prática porque a fez suar (Diário de campo, 16/11/2017).

Não observamos, no entanto, nenhuma divisão de meninos e meninas dentro da rotina escolar ou notado algum comportamento docente que reforce os estereótipos de gênero, no tempo de permanência que tivemos neste departamento. Por isso, acreditamos que os discursos de gênero que se apresentaram durante nossas vivências pedagógicas, estejam relacionados ao contexto social dessas crianças, para além dos muros da instituição. Refere a isto, Leite, Feijó e Chiés (2016, p. 221) argumentam que é “possível levantar a hipótese de que os estereótipos dos papéis sexuais, os comportamentos pré-determinados, os preconceitos e discriminações são construções culturais, que existem nas relações dos adultos, mas ainda não conseguiram contaminar totalmente a cultura da criança”.

A partir das intervenções pedagógicas realizadas nesta instituição de Educação Infantil, podemos perceber que as situações vivenciadas sobre gênero foram diversas, tanto na ótica do/a docente quanto da ótica das crianças, mesmo se tratando de um curto tempo de trabalho. Podemos concluir, portanto, que as situações sobre a temática gênero são diárias e constantes no trabalho pedagógico com crianças pequenas, seja elas nas aulas de Educação Física como no contexto geral da instituição. Com isto, reafirmamos a necessidade que professores/as

tenham contato com este debate, na educação inicial e/ou continuada, para estar melhor preparado para intervir nestas situações.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das contribuições teóricas esmiuçadas neste trabalho sobre a categoria gênero, e os debates sobre esta temática na Educação Física e na Educação Infantil, podemos perceber de que formas as representações do feminino e do masculino vão se constituindo dentro das práticas corporais e nas identidades de meninos e meninas. Dessa maneira, as problematizações presentes neste estudo não visam apontar soluções, mas sim, buscar discutir e estranhar o que nos tem sido apresentado como “natural”.

Com isto, os debates explicitados trazem o papel fundamental da escola na construção de identidades hegemônicas para meninos e meninas. Esta construção, no entanto se dá porque “a escola não disponibiliza outras formas de masculinidade e feminilidade, preocupando-se apenas em estabelecer e reafirmar aquelas já consagradas como sendo “a” referência” (FELIPE; GUIZZO, 2008, p. 33). Isto ocorre porque, professores/as no geral chegam na sala de aula sem a mínima discussão/reflexão dessa temática, e por isso acabam reproduzindo saberes do senso comum baseados na “naturalização” e “biologização” sobre normas estabelecidas para homens e mulheres.

No que se refere ao campo da Educação Física, Goellner (2013, p. 29) afirma que ela se constitui como um dos “espaços de generificação, não porque reflete as desigualdades e diferenciação da sociedade em geral, mas, fundamentalmente, porque a produz e reproduz” (GOELLNER, 2013, p. 29). Os estudos sobre a categoria gênero no campo da Educação Física apontam a importância do tema na área, no sentido de não reforçar estereótipos de gênero nas práticas corporais ou esportivas. Na Educação Infantil, os discursos de gênero já se fazem presentes em crianças de tenra idade. Contudo, suas pesquisas contribuem para pensar propostas pedagógicas que oportunizem o diálogo sobre gênero no campo educacional e contribuem para desnaturalizar linguagens.

Frente a estes debates, podemos concluir que o papel docente é fundamental para criar “ações específicas de combate às discriminações e que não contribua para a reprodução das desigualdades que persistem em nossa sociedade” (NOGUEIRA, 2015). Isto porque, de acordo com Altmann e Sousa (1999, p. 63) “a postura docente é uma referência que contribui como meninas e meninos agem e se relacionam entre si”. Nesse sentido, uma intervenção mediadora, contestadora e emancipatória é capaz de não reforçar e reproduzir as posições estabelecidas para homens e mulheres, considerados na nossa sociedade como algo natural e irreversível.

Sobre o levantamento dos artigos acadêmicos, podemos concluir que foram encontrados poucos estudos que tratam sobre a temática investigada neste estudo, em consonância com que Felipe e Guizzo (2008, p. 31) apontaram: “muitos são os estudos produzidos sobre a infância e sua respectiva educação, porém, nota-se, poucos estudos sobre a construção das identidades de gênero e identidades sexuais na infância”. Podemos afirmar também, a partir da minha experiência na graduação de Educação Física em uma Universidade pública do estado de Goiás, que não existe nenhuma disciplina curricular obrigatória que aborde a temática gênero durante a formação acadêmica, em consonância com outras realidades dos Estados do Brasil. Acreditamos que isto justifica a quantidade limitada de artigos sobre o tema encontrados e de nenhum ter sido produzido a partir da realidade do Estado de Goiás. Nesse contexto, o presente estudo se preocupa em retratar a realidade do Estado de Goiás, e devido a isto que ele se apresenta como relevante.

Apesar da carência de estudos que trazem esta temática, as contribuições presentes nos artigos encontrados auxiliaram a pensar a experiência vivenciada na instituição de Educação Infantil e a ampliar o olhar frente às questões de gênero que se fazem presentes nas aulas de Educação Física na Educação Infantil. Esperamos que o presente estudo contribua para incentivar novas investigações sobre o gênero na Educação Física Infantil, e que suas análises possam trazer novas inferências sobre crianças de contextos diversos.

Para fechar esta conclusão, utilizarei das sábias palavras de Sayão (2001, p. 12):

Ter como meta uma política de igualdade social entre homens e mulheres é algo que precisa ser elaborado desde o nascimento e em todos os tempos e espaços da vida social, como uma opção político-educacional. Nessa perspectiva, faz sentido trabalhar um rompimento com a dimensão sexista da Educação Física, que impede uma convivência mais solidária entre os meninos e as meninas, homens e mulheres.

## REFERÊNCIAS

ALTMANN, H.; SOUSA, E. S. Meninos e Meninas: expectativas corporais e implicações na Educação Física Escolar. **Cadernos Cedes**, ano XIX, n. 48, 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v19n48/v1948a04>>. Acesso em: 22 Jun 2018.

ALTMANN, H.; MARIANO, M.; UCHOGA, L. A. R. Corpo e movimento: produzindo diferenças de gênero na educação infantil. **Pensar a Prática**, v. 15, n. 2, 2012. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/feff/article/view/12375/11200>>. Acesso em: 24 Jun 2018.

ALTMANN, H.; VIEIRA, R. M. O brincar na Educação Infantil: Aspectos de uma educação do corpo e de gênero. **Pensar a Prática**, v. 19, n. 1. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/feff/article/view/39027/pdf>>. Acesso em: 24 Jun 2018.

ALVARENGA, L. F. C.; IGNA, M. C. D. Corpo e sexualidade na escola: as possibilidades estão esgotadas?. In: MEYER, D.; SOARES, R. (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade**. Porto Alegre, RS: Editora Mediação, 2008.

BEAUVOIR, S. D. **O segundo sexo: A experiência vivida**. Rio de Janeiro: Ed. Fronteira, 1975.

BUTLER, J. Regulações de Gênero. **Cadernos Pagu**, n. 42, p. 249-274, 2014. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-83332014000100249&script=sci\\_arttext&tlng=es](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-83332014000100249&script=sci_arttext&tlng=es)>. Acesso em 13 Jun 2018.

BRITZMAN, D. P. O que é esta coisa chamada amor-identidade homossexual, educação e currículo. **Educação & Realidade**, v. 21, n. 1, 1996. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71644>>. Acesso em: 14 Jun 2018.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. 2ª ed. Editora Cortez, 2009.

COLLING, L; NOGUEIRA, G. Relacionados mas diferentes: sobre os conceitos e homofobia, heterossexualidade compulsória e heteronormatividade. In: RODRIGUES, A.; DALLAPICULA, C.; FERREIRA, S. R. S. (orgs). **Transposições: lugares e fronteiras em sexualidade e educação**. Vitória: EDUFES, 2014, p. 171-184.

DEVIDE, F. P.; OSBORNE, R.; SILVA, E. R.; FERREIRA, R. C.; CLAIR, E. S.; NERY, L. C. P. Estudos de gênero na educação física brasileira. **Motriz**, Rio Claro, v. 17, n. 1, p. 93-103, 2011. Disponível em: <>. Acesso em: 22 Jun 2018.

FELIPE, J.; GUIZZO, B. S. Entre batons, esmaltes e fantasias. In: MEYER, D.; SOARES, R. (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade**. Porto Alegre, RS: Editora Mediação, 2008.

G1 Educação. **Projeto de Lei da “Escola sem Partido” avança na Câmara e proíbe disciplinas sobre “gênero” e “orientação sexual”**. Disponível em: <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/projeto-de-lei-da-escola-sem-partido-avanca-na-camara-e-proibe-disciplinas-sobre-genero-e-orientacao-sexual.ghtml>>. Acesso em 12 jul 2018.

G1 Santa Catarina. **Projeto de lei que veta discussão sobre gênero em escolas é enviado à prefeitura de Jaraguá do Sul.** Disponível em: < <https://g1.globo.com/sc/santa-catarina/noticia/projeto-de-lei-que-veta-discussao-sobre-genero-em-escolas-e-enviado-a-prefeitura-de-jaragua-do-sul.ghtml>>. Acesso em: 12 jul 2018.

GOELLNER, S.V. A contribuição dos estudos de gênero e feministas para o campo acadêmico-profissional da Educação Física. In: SCHWENGBER, M. S. V.; DORNELLES, P. G.; WENETZ, I. (Org.). **Educação física e gênero: desafios educacionais.** Ijuí: Ed. Unijui, 2013.

GOMBATA, M. Por que é tão difícil falar de gênero nas escolas? **Carta Educação**, 2015. Disponível em: <<http://www.cartaeducacao.com.br/reportagens/por-que-e-tao-dificil-falar-de-genero-nas-escolas/>>. Acesso em: 22 Jun 2018.

GUIZZO, B. S. **Identidades de gênero e propagandas televisivas: um estudo no contexto da Educação Infantil.** 2005. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/4519/000457467.pdf?sequence=1>>. Acesso em 27 Jun 2018.

HENRIQUE, M. L. M.; SANTOS, S. 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? **Revista Científica da FASETE**, 2017. Disponível em: <[http://www.fasete.edu.br/revistarios/media/revistas/2017/genero\\_na\\_educacao\\_infantil.pdf](http://www.fasete.edu.br/revistarios/media/revistas/2017/genero_na_educacao_infantil.pdf)>. Acesso em: 20 Jun 2018.

INÁCIO, H. L. D.; MARINHO, A. Educação Física, meio ambiente e aventura: um percurso por vias instigantes. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 28, n. 3, 2007. Disponível em: <<http://www.revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/download/23/30>> Acesso em: 25 Jun 2018.

KRAMMER, S.; LEITE, M. I.; NUNES, M.F.; GUIMARÃES, D. **Infância e Educação Infantil.** 11ª ed. Campinas, SP: Editora Papyrus, 2011.

LEITE, L. G.; FEIJÓ, J. P.; CHIÉS, P. V. Qual o gênero do brincar? Aprendendo a ser “menino”... Aprendendo a ser “menina”. **Motrivivência**, v. 28, n. 47, p. 210-225, 2016. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2016v28n47p210/31828>>. Acesso em: 25 Jun 2018.

LOURO, G. L. Uma leitura da história da educação sob a perspectiva do gênero. **Projeto História: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História**, v. 11, 1994. Disponível em <<https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/download/11412/8317>>. Acesso em: 13 jun 2018.

LOURO, G. L. Mulheres na sala de aula. **História das mulheres no Brasil**, v. 2, p. 443-481, 1997. Disponível em: <<https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/38930881/MulheresnaSaladeAula.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1529334856&Signature=9XXLPpHwEjdJGHMR3vHZ%2FoZ0iKw%3D&response-content->>

disposition=inline%3B%20filename%3DMULHERES\_NA\_SALA\_DE\_AULA.pdf>. Acesso em: 18 Jun 2018.

LOURO, G. L. Corpo, escola e identidade. **Educação & Realidade**, v. 25, n. 2, 2000. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/viewFile/46833/29119>>. Acesso em 17 Jun 2018.

LOURO, G. L. Heteronormatividade e homofobia. In: JUNQUEIRA, R. D. (Org). **Diversidade sexual na educação**. Brasília: MEC, UNESCO, 2009, p. 85-93.

LOURO, G. L. (Org.). **O Corpo Educado: Pedagogias da sexualidade**. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 13ª ed. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2011.

MEYER, D.; SOARES, R. (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade**. Porto Alegre, RS: Editora Mediação, 2008.

MISKOLCI, R. **Teoria queer: um aprendizado pelas diferenças**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica e UFOP/MG, 2012. (Série Cadernos da Diversidade;6)

NEVES, L. Notas sobre gênero e sexualidade em uma formação de professores/as. In: SCHWENGBER, M. S. V.; DORNELLES, P. G.; WENETZ, I. (Org.). **Educação física e gênero: desafios educacionais**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2013.

NICHOLSON, L. Interpretando o Gênero. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v.8, n.2, 2000. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/11917>>. Acesso em: 13 Jun 2018.

NICOLINO, A. S.; SILVA, A. M. Corpo e gênero na percepção de educadoras/es. In: SCHWENGBER, M. S. V.; DORNELLES, P. G.; WENETZ, I. (Org.). **Educação física e gênero: desafios educacionais**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2013.

NICOLINO, A. *et al.* Educação Física e gênero: um estudo panorâmico da legislação e dos currículos de formação docente da América Latina. In: SILVA, Ana Márcia; BEDOYA, Víctor Molina (orgs). **Educación Física en América Latina**. Jundiaí: Paco Editorial, p. 63-106, 2017.

NOGUEIRA, P. R. Por que a educação deve discutir gênero e sexualidade? Listamos 7 razões. **Portal Aprendiz**, 2015. Disponível em: <<http://portal.aprendiz.uol.com.br/2015/06/25/por-que-a-educacao-deve-discutir-genero-e-sexualidade-listamos-7-razoes/>>. Acesso em: 22 Jun 2018.

PARAÍSO, M. A. Gênero na formação docente: campo de silêncio do currículo. **Cadernos de Pesquisa**, n. 102, p. 23-45, 2013. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/738>>. Acesso em 13 Jun 2018.

PEDRO, J. M. Traduzindo o debate: o uso da categoria gênero na pesquisa histórica. **História (São Paulo)**, v. 24, n. 1, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/his/v24n1/a04v24n1>>. Acesso em 13 Jun 2018.

PINTO, C. R. J. **Uma história do feminismo no Brasil**. São Paulo, SP: Ed. Fundação Perseu Abramo, 2003.

PISCITELLI, A. Re-criando a (categoria) mulher? **Cadernos Pagu**, Campinas: v.48, p.1-25, nov., 2001. Disponível em: <<http://www.culturaegenero.com.br/download/praticafeminina.pdf>>. Acesso em: 21 Jun 2018.

RAGO, M. Descobrir historicamente o gênero. **Cadernos Pagu**. São Paulo, n. 11:1998, p.89-98. Disponível em: <[http://taurus.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/118136/1/ppec\\_8634465-3436-1-SM.pdf](http://taurus.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/118136/1/ppec_8634465-3436-1-SM.pdf)>. Acesso em: 02 abril 2018.

RAMOS, M. R. F.; DEVIDE, F. P. O discurso docente sobre a relação entre conteúdos de ensino e identidades de gênero. In: SCHWENGBER, M. S. V.; DORNELLES, P. G.; WENETZ, I. (Org.). **Educação física e gênero: desafios educacionais**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2013.

REIS, C.A. **Currículo escolar e gênero: a constituição generificada de corpos e posições de sujeitos meninos-alunos**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011, 154p. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/FAEC-8MSGDK>>. Acesso em: 13 Jun 2018.

SABAT, R. Só as bem quietinhas vão casar. In: MEYER, D.; SOARES, R. (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade**. Porto Alegre, RS: Editora Mediação, 2008.

SALES, T. S. Gênero e Sexualidade: Importância da formação profissional pelo curso gênero e diversidade na escola no estado do Maranhão. **Fazendo Gênero**, n.9, 2010. Disponível em: <[http://www.fazendogenero.ufsc.br/9/resources/anais/1278360525\\_ARQUIVO\\_FAZENDO\\_GENERO\\_2010.pdf](http://www.fazendogenero.ufsc.br/9/resources/anais/1278360525_ARQUIVO_FAZENDO_GENERO_2010.pdf)>. Acesso em: 20 Jun 2018.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 8ª ed. Editora Autores Associados, 2005.

SAYÃO, D. T. A construção de identidade e papéis de gênero na infância: articulando temas para pensar o trabalho pedagógico da educação física infantil. **Pensar a prática**, v. 5, p. 1-14, 2002. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/feff/article/view/43/39>>. Acesso em 25 Jun 2018.

SCHWENGBER, M. S. V. Os percursos da educação generificada dos corpos: relações entre escola e mídia. In: SCHWENGBER, M. S. V.; DORNELLES, P. G.; WENETZ, I. (Org.). **Educação física e gênero: desafios educacionais**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2013.

SCHWENGBER, M. S. V. Professora, cadê seu corpo?. In: MEYER, D.; SOARES, R. (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade**. Porto Alegre, RS: Editora Mediação, 2008.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e realidade**. Porto Alegre, vol. 20, n. 02: 1995, p. 71-99. Disponível em: <[https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/1210/scott\\_gender2.pdf](https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/1210/scott_gender2.pdf)>. Acesso em: 02 abril 2018.

SOUSA, E. S.; ALTMANN, H. Meninos e meninas: Expectativas corporais e implicações na educação física escolar. **Caderno Cedes**, Campinas: ano XIX, v.19, n.48, p. 52-68, 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v19n48/v1948a04>>. Acesso em 14 Jun 2018.

VAGO, T. M. Início e fim do século XX: maneiras de fazer educação física na escola. **Cadernos Cedes**, ano XIX, n. 48, p. 30-51, 1999. Disponível em: <<http://files.gordinho.webnode.com/200000016-5327f551c3/maneiras-de-fazer-educacao-fisica-na-escola-1253895723.pdf>>. Acesso em: 13 Jun 2018.

VIANNA, C.; FINCO, D. Meninas e meninos na Educação Infantil: uma questão de gênero e poder. **Cadernos Pagu**, n. 33, p.265-283, 2009. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-83332009000200010&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-83332009000200010&script=sci_abstract&tlng=pt)>. Acesso em 13 abril 2018.

WEEKS, J. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, G. L. (Org.). **O Corpo Educado: Pedagogias da sexualidade**. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

WENETZ, I. Bonecas e Barbies no contexto escolar: feminilidades em pauta?. In: SCHWENGBER, M. S. V.; DORNELLES, P. G.; WENETZ, I. (Org.). **Educação física e gênero: desafios educacionais**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2013.

## APÊNDICE I – Planejamento Pedagógico

### PLANEJAMENTO I

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DANÇA  
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA – TURNO VESPERTINO  
ESTÁGIO IV

ATIVIDADE NO AGRUPAMENTO – TATU-BOLINHA
DUPLA RESPONSÁVEL: Artur Gomes e Tássia Gomes
DATA: 28.09.2017
<p>ATIVIDADE/DINÂMICA:</p> <p>1- <b>Produzindo o Saci com dobraduras de papéis:</b> Neste primeiro momento as crianças serão convidadas a se dirigir para uma das salas do DEI-UFG. Na sala, os docentes irão dialogar com as crianças, a fim de lembrar a intervenção passada. Em seguida, irão propor que as crianças produzam por meio de dobraduras nos papéis um Saci Pererê, com as orientações dos docentes. Após, será brevemente explicando para as crianças a próxima atividade. <a href="https://www.youtube.com/watch?v=mq265rhAaRs">https://www.youtube.com/watch?v=mq265rhAaRs</a></p> <p>2. <b>A procura do Saci na Floresta:</b> As crianças serão convidadas a irem até a parte externa do DEI-UFG para a realização da segunda parte da intervenção. Neste local, estará disposto um circuito, onde as crianças deverão percorrê-lo em busca do Saci que eles mesmos produziram. No circuito terão pneus, onde as crianças deverão saltá-lo, a fim de passar dentro de todos os pneus, bancos, a qual as crianças deverão subir e saltar em seguida, cordas nas árvores, onde as crianças deverão saltar até encostar a mão na corda, e um formato de escada no chão, onde as crianças deverão saltar cada “degrau” de forma a simular a forma como o Saci salta.</p> <p>3. <b>Avaliação:</b> Por meio de uma roda de conversa, as crianças irão expor os pontos positivos e negativos da atividade e o que as mesmas compreenderam da atividade.</p>
<p>OBJETIVO(S) DA (S) ATIVIDADE (S):</p> <p>Vivenciar e experienciar as diversas formas do salto;</p> <p>Possibilitar um contato com a natureza a fim de proporcionar experiências corporais, sensoriais e emocionais significativas além de trabalhar algumas noções importantes como aventura e risco;</p>

Proporcionar uma relação de cooperação e respeito entre as crianças.

**LOCAL/ESPAÇO:**

O primeiro momento da intervenção será realizado na sala. Após, as crianças serão direcionadas para a parte externa do DEI-UFG, para a realização da segunda parte da intervenção e a roda de conversa final.

**MATERIAL DIDÁTICO-PEDAGÓGICO NECESSÁRIO:**

Será utilizado papéis, lápis de cor, pneus, bancos, corda e fitas.

**METODOLOGIA:**

**1. Produzindo o Saci com dobraduras de papéis:** Através do diálogo, os docentes irão lembrar as crianças da intervenção passada. Serão questionados: Alguém se lembra da atividade que realizamos? Lembram que falamos do Saci? Como é o Saci? O que ele faz? Após o diálogo, os docentes irão lembrá-los da importância de lidar com os riscos e enfatizar que na atividade passada algumas crianças se machucaram e, portanto devem tomar cuidados quando forem realizar as atividades. Neste momento também será proposto alguns combinados como: 1. A atividade não será feita no parquinho, portanto não é permitido brincar nele; 2. Quando falarmos taturabolinha, queremos que todos se aproximem dos professores; 3. Respeitar o tempo de cada um.

**2. A procura do Saci na Floresta:** Juntamente com as crianças, os docentes irão criar um cenário de floresta, com o propósito de que as crianças procurem o Saci que elas mesmas produziram.

**3. Avaliação:** Neste momento final, os docentes irão questionar as crianças: Quais as sensações tiveram? O que acharam de saltar de diferentes formas? Qual acharam fácil? Qual acharam difícil? O que vocês aprenderam com as atividades de hoje?

**REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:**

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1992.

INACIO, H.; CAUPER, D.C.; GOMES, G.; SILVA, P.L.; CASTRO, C.; MACHADO, F.L. **Práticas corporais de aventura na natureza na educação física escolar: uma experiência em escolas da rede municipal de Goiânia**. Anais do XIX congresso brasileiro de ciência do esporte, Vitória -ES, (1-16), 2015.

TAHARA, Alexander Klein; DARIDO, Suraya Cristina. **Práticas corporais de aventura em aulas de educação física na escola**. Conexões, v. 14, n. 2, p. 113-136.

**Diário de Campo:**

No primeiro momento da intervenção, dialogamos com as crianças a fim de relembrar a intervenção passada, e pela nossa surpresa percebemos que boa parte do agrupamento se recordava da intervenção, que tinha sido realizada há duas semanas atrás, e que elas absorveram a história do Saci-Pererê. No segundo momento, para a realização das dobraduras de papéis, notamos uma certa dificuldade para realizar a atividade, pois exigia bastante coordenação motora fina, o que ocasionou no maior auxílio dos docentes. Por fim, as crianças recriaram os seus próprios sacis, para que posteriormente ele fosse caçado pelas crianças na “floresta”. No terceiro momento da intervenção fomos para o pátio II do DEI-UFG, onde lá organizamos um circuito, que no primeiro momento foi feito um corredor com dois bancos, onde as crianças deveriam correr, em seguida tinha pneus, onde as crianças deveriam saltá-los, após, uma amarelinha, onde as crianças deveriam passá-la saltando de um pé só, logo a frente tinha um palco, um pouco alto, onde as crianças deveriam subi-lo e em seguida descer o mesmo saltando, e por fim as crianças deveriam passar por baixo de um obstáculo, correr e bater em um objeto, que estava pendurado, sinalizando o fim do percurso. Neste primeiro momento, as crianças fizeram o percurso um de cada vez, e como as mesmas estavam reconhecendo o trajeto e o ambiente, elas não se preocuparam em procurar o Saci. Já na segunda vez realizando o percurso, as crianças se atentaram em procurar o Saci que cada uma tinha produzido. Já na terceira vez realizando o percurso, deixamos as crianças livres para procurar em conjunto os sacis “escondidos”. No final da atividade, solicitamos as crianças fizessem o percurso em dupla, dividimos as duplas (formado a maioria por menino-menina) e as mesmas fizeram o percurso novamente. A maioria fez apenas uma vez, e logo se dispersaram. O que nos chamou a atenção foi duas garotas, que fizeram o trajeto em dupla por diversas vezes, e demonstraram gostar bastante, mesmo que as duas através das nossas observações não apresentaram manter relações muito próximas. Na rota de conversa final, as crianças relataram que tinham gostado das atividades e que não sentiram medo.

## PLANEJAMENTO II

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DANÇA  
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA – TURNO VESPERTINO  
ESTÁGIO IV

<p>ATIVIDADE COLETIVA Dia 09/11/2017</p>
<p>RESPONSÁVEIS: ARTUR GOMES E TÁSSIA GOMES</p>
<p>ATIVIDADE/DINÂMICA:</p> <p><b>Roda de conversa inicial:</b> As crianças serão convidadas a se dirigirem até o pátio 1 para a realização da conversa inicial. Os docentes irão questionar as crianças sobre a intervenção passada, a fim de que eles relembrem e falem sobre o ocorrido. Em seguida, os docentes irão expor o que será trabalhado no dia. Os docentes irão questionar as crianças: Vocês sabem o que é confronto? Um confronto é realizado com apenas uma pessoa ou mais pessoas? Em um confronto de duas pessoas, uma pessoa é a vencedora ou as duas vencem? Após estes questionamentos, os docentes irão falar sobre o respeito ao próximo e a importância de não machucar o colega.</p> <p><b>Jogos de confronto:</b> As crianças serão convidadas a se dirigirem até o hall de entrada para realizar a segunda parte da intervenção. No hall de entrada, será montado um tatame de EVA, para que as crianças possam vivenciar jogos de confronto. O primeiro a ser feito será o confronto com os balões, onde cada criança terá um balão amarrado no pé. As crianças serão divididas em duplas, e a finalidade é tentar estourar o balão do outro e ao mesmo tempo proteger o seu balão para não ser estourado. Em seguida, as duplas serão trocadas e as crianças realizarão outro jogo de confronto. Neste jogo, as crianças ficarão em pé, e a partir do comando do docente, tentarão encostar-se à parte do corpo do colega que o docente solicitar. Após as crianças realizarão o mesmo jogo, mas de joelhos.</p> <p><b>Jogo da memória e roda de conversa final:</b> Na terceira parte da intervenção, ainda no pátio de entrada, as crianças realizarão o jogo da memória. Com imagens de pessoas em jogos de combate, os docentes irão estimular as crianças para falarem sobre as imagens retratadas. A partir da compreensão da criança, os docentes irão reforçar o que foi dito na roda de conversa inicial. Em seguida, os docentes irão problematizar sobre o seguinte dia, lembrando o que foi feito e possibilitando que as crianças verbalizem sobre suas emoções e opiniões sobre o dia.</p>
<p><b>OBJETIVO GERAL:</b></p> <p>- Proporcionar experiências de confronto, através dos jogos de lutas, a fim de possibilitar que as crianças se apropriem de percepções e saberes sobre seus corpos em movimento e testem suas possibilidades e limites.</p>
<p><b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS:</b></p> <p>As crianças deverão:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1-Compreender o significado de oposição corporal;</li> <li>2- Respeitar o corpo do colega, a fim de garantir o respeito mútuo entre eles/elas.</li> <li>3-Trabalhar as dimensões básicas da luta como a esquiva e o ataque.</li> </ol>
<p><b>LOCAL/ESPAÇO:</b></p> <p>A intervenção será realizada no pátio 1 e no Hall de entrada.</p>

<b>MATERIAL NECESSÁRIO:</b> Tatame de EVA, balões e figuras.
<b>Diário de Campo:</b> Na roda de conversa inicial, com a ajuda dos docentes, as crianças lembraram a atividade passada. A imagem da convidada especial dona aranha ficou fortemente presente na lembrança deles/delas. Lembraram também da escalada no muro e relataram que não tiveram medo de realizar a escalada. Após, apresentamos o conteúdo que será trabalhado nas próximas intervenções. Quando questionamos o que seria confronto/combate, uma das crianças respondeu que isto significava lutar e algumas crianças falaram que praticavam algumas lutas. Na segunda parte da intervenção, tivemos alguns problemas pertinentes. O primeiro deles foi o medo que as crianças sentiram ao amarrar os balões nos tornozelos, algumas se negaram e não fizeram a atividade. Outro fato que ocorreu foi, que devido alguns balões já estarem cheios e sem utilização, algumas crianças se dispersaram e foram brincar com eles, já que optaram por não realizar a atividade. No momento que as crianças estavam dispersas, me dirigi até um dos meninos, e pedi para que ele voltasse para a atividade, na qual tive a seguinte resposta “eu só respondo a ele” e apontou para a minha dupla de estágio. Durante a realização desta atividade, percebemos que o jogo com regra é um elemento novo para eles, e como a atividade exigia poucas regras elas conseguiram se sair bem. Porém, percebemos dificuldade de entendimento da necessidade de atacar e esquivar, alguns sentiram medo de estourar o balão e outras não se importaram em ter o seu balão estourando. Após esta atividade, as crianças ficaram bastante dispersas e agitadas e tivemos dificuldades de reunir o grupo novamente. Quando conseguimos, explicamos o segundo jogo. Algumas crianças participaram e se divertiram bastante. As outras ficaram dispersas na janela e brincando com os balões. Nesta atividade uma das crianças acabou sendo atingida no nariz, o que causou choro, mas não foi nada grave. E a criança que atingiu o nariz da outra não fez o ato de propósito. Durante a realização destes dois jogos, deixamos que as crianças escolhessem suas duplas, e percebemos como as relações de gênero estão bastante presentes neste agrupamento. Todas as duplas foram formadas por meninos-meninos e meninas-meninas. Quando fomos fazer a atividade do jogo da memória, todas as crianças tiveram a oportunidade de ver imagens de duas pessoas em confronto. Na realização do jogo em si, poucos permaneceram concentrados na atividade. Na roda de conversa final reforçamos o comportamento das crianças e dissemos o quanto isto prejudicou a intervenção no dia. Por fim, a Eleonora ficou praticamente a tarde toda dormindo e a Lígia não participou de nenhuma atividade.

### PLANEJAMENTO III

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DANÇA  
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA – TURNO VESPERTINO  
ESTÁGIO IV

<p>ATIVIDADE COLETIVA Dia 16/11/2017</p>
<p>RESPONSÁVEIS: ARTUR GOMES E TÁSSIA GOMES</p>
<p><b>ATIVIDADE/DINÂMICA:</b></p> <p><b>Roda de conversa inicial:</b> As crianças serão convidadas a se dirigirem até o pátio 1 para a realização da conversa inicial. Os docentes irão questionar as crianças sobre a intervenção passada, a fim de que eles relembrem e falem sobre o ocorrido. Em seguida, os docentes irão expor o que será trabalhado no dia. Os docentes irão problematizar: Vocês lembram o que significa um confronto? Vocês sabem dizer a diferença entre briga e luta? A partir das respostas das crianças, os docentes irão dissertar sobre.</p> <p><b>Exibição do vídeo:</b> No segundo momento da intervenção, as crianças serão convidadas a se dirigirem até a ludoteca. Na ludoteca as crianças irão assistir um trecho do filme Moana – um mar de aventura, onde retrata um momento que a personagem enfrenta um momento de confronto contra um inimigo. <a href="https://www.youtube.com/watch?v=1XRptvDIg8">https://www.youtube.com/watch?v=1XRptvDIg8</a> 28min até 32min07s</p> <p><b>Jogos de confronto:</b> As crianças serão direcionadas para o pátio I para a realização do terceiro momento da intervenção, onde neste momento as crianças irão vivenciar jogos de conquista de objetos. Em duplas, com uma bola grande, as crianças irão disputa-las, a fim de conseguir a posse da bola para si. O vencedor será aquele que conseguir atingir o objetivo. Agora, com uma bola pequena, as crianças irão realizar a mesma atividade.</p> <p><b>Roda de conversa final:</b> Por fim, as crianças irão expor suas percepções, emoções e opiniões referente as atividades vivenciadas no dia.</p>
<p><b>OBJETIVO GERAL:</b></p> <p>- Proporcionar experiências de confronto, através dos jogos de lutas, a fim de possibilitar que as crianças se apropriarem de percepções e saberes sobre seus corpos em movimento e testem suas possibilidades e limites.</p> <p><b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS:</b></p> <p>As crianças deverão:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1- Compreender o significado de oposição corporal;</li> <li>2- Respeitar o corpo do colega, a fim de garantir o respeito mútuo entre eles/elas.</li> <li>3- Trabalhar as dimensões básicas da luta como o ataque e o agarrar.</li> </ol>
<p><b>LOCAL/ESPAÇO:</b></p> <p>A intervenção será realizada no pátio 1, sala de brinquedos e na ludoteca.</p>

**MATERIAL NECESSÁRIO:**

Data show, bolas, tatame de EVA.

**Diário de Campo:**

Assim que chegamos no DEI-UFG percebemos que uma das crianças do tatu estava ao choro pela saída da mãe e a chamava o tempo todo. Este fato até então nunca tinha sido presenciado por nós, referente a esta criança. Observando a chegada das crianças, notamos também que o Lorenzo estava mais agitado que o normal, se movimentava bastante (nas últimas intervenções ele estava mais quieto e não estava se interagindo com os outros colegas). Reunimos as crianças e fizemos a roda de conversa inicial. As crianças se lembraram da intervenção passada e quando questionamos a diferença entre briga e luta as crianças ficaram com bastante dúvida. Uma das crianças conseguiu diferenciar as duas e a partir da fala dela relatamos mais detalhes. Acreditamos que as crianças conseguiram assimilar as características de uma briga e de uma luta. Eleonora se mostrava com sono e com fome, porém após a refeição ela continuou a fazer a nossa intervenção e não foi dormir. No segundo momento da intervenção, mostramos o vídeo da Moana, que é conhecida por quase todas as crianças do agrupamento. Após a exibição, dissemos que a cena era uma demonstração de um confronto entre duas pessoas e a imagem feminina foi bastante significativa. Reforçamos que mulher pode e também deve lutar, assim como os homens. Em seguida mostramos como seria feita a próxima atividade. Assim que permitimos que as crianças fizessem a atividade, percebemos que elas começaram a se dispersar e não fazer o que estava sendo proposto. Recolhemos as bolas e pedimos novamente que fizesse uma roda. Relatamos sobre o ocorrido e assim que as crianças entenderam, retornamos para a atividade. Esta conversa possibilitou o melhor andamento da atividade. Referente as escolhas das duplas, deixamos livre para cada criança escolher, e notamos que houve uma maior escolha dos meninos por querer brincar com meninas e vice-versa. Na roda de conversa final as crianças relataram que gostaram da atividade, que não sentiram dificuldade, que fizeram bastante força e por isso foi cansativo. Uma das meninas disse que não gostou da atividade porque a fez suar. Lígia não participou do jogo, e transparecia estar um pouco distante e se distraía fazendo carinho nas docentes do DEI. Maria Fernanda, uma das crianças que sempre se propõe a fazer as atividades, hoje não quis participar do jogo de confronto. Durante o jogo, três crianças se machucaram, por terem perdido o equilíbrio, por conta do tamanho das bolas, porém não foi nada grave. No que se refere ao planejamento desta intervenção pedagógica só conseguimos realizar a atividade com as bolas grande, não havendo atividades com a bola pequena.

## PLANEJAMENTO IV

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DANÇA  
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA – TURNO VESPERTINO  
ESTÁGIO IV

<p>ATIVIDADE COLETIVA Dia 23/11/2017</p>
<p>RESPONSÁVEIS: ARTUR GOMES E TÁSSIA GOMES</p>
<p>ATIVIDADE/DINÂMICA:</p> <p><b>Roda de conversa inicial:</b>As crianças serão convidadas a se dirigirem até o pátio 1 para a roda de conversa. Os estagiários irão perguntar e estimular as crianças sobre as últimas intervenções. Em seguida, os docentes irão expor o que será trabalhado no dia. Os docentes irão questionar quais são os personagens que eles gostam e que lutam até chegaram nos personagens Peter Pan e o Capitão Gancho.</p> <p><b>Exibição do vídeo:</b> No segundo momento da intervenção, as crianças serão convidadas a se dirigirem até a ludoteca. Na ludoteca as crianças irão assistir um trecho do filme Peter Pan – <a href="https://www.youtube.com/watch?v=SKdkDrX0mZ0">https://www.youtube.com/watch?v=SKdkDrX0mZ0</a></p> <p><b>Jogos de confronto:</b>No o pátio 2 para a realização do terceiro momento da intervenção, onde neste momento as crianças irão vivenciar jogos de conquista de objetos relacionado com o tema piratas, uma garrafa (de plástico, simbolizando as mensagens e segredos que eram guardados em garrafas e jogadas ao mar). Sentados em duplas, uma criança de frente a outra com uma garrafa no meio crianças, irão disputa-las, a fim de conseguir agarrar a garrafa aos comandos dos professores. Os docentes irão falar partes do corpo, aleatoriamente, e as crianças deverão tocar nas partes do corpo anunciada, até chegar a palavra garrafa, para assim pegar o objeto. (Exemplo: cabeça, joelho, pé, garganta, orelha, GARRAFA)</p> <p><b>Conflito entre piratas:</b> Em duplas, as crianças deverão imitar um pirata de pernas de pau e ficar em equilíbrio com apenas uma perna (semelhante ao personagem saci), para que assim uma criança possa provocar o desequilíbrio da outra. Utilizando apenas às mãos, projetando seu parceiro com o próprio peso do corpo.</p> <p><b>Roda de conversa final:</b> Por fim, as crianças irão expor suas percepções, emoções e opiniões referente as atividades vivenciadas no dia.</p>
<p><b>OBJETIVO GERAL:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Proporcionar experiências de confronto, através dos jogos de disputa, a fim de possibilitar que as crianças se apropriarem de percepções e saberes sobre seus corpos em movimento e testem suas possibilidades e limites.</li> <li>- Vivenciar jogos de lutas, em que o equilíbrio e projeção sejam prioritários.</li> </ul>
<p><b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS:</b></p> <p>As crianças deverão:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1-Compreender o significado de oposição corporal;</li> <li>2- Respeitar o corpo do colega, a fim de garantir o respeito mútuo entres eles/elas.</li> </ol>

3-Trabalhar as dimensões básicas da luta como o ataque, esquiva, defesa, projeção.
<b>LOCAL/ESPAÇO:</b> A intervenção será realizada no pátio 2 e na ludoteca.
<b>MATERIAL NECESSÁRIO:</b> Data show, tatame de EVA, garrafas.
<b>Diário de Campo:</b> Na roda de conversa inicial questionamos as crianças o que havia sido feito nas intervenções passadas e aos poucos eles/elas foram lembrando. Como relatado na última intervenção, Iberê está tendo dificuldade de se separar da mãe no momento de chegada do departamento. Por conta disto, sua mãe também participou da roda de conversa. As crianças reagiram como se isto já tivesse acontecido nos dias anteriores. Durante a roda de conversa todos perceberam que o cabelo de Eleonora estava diferente. Ela tinha pintado o cabelo de rosa, e como ela recebeu bastante elogios, duas meninas conversaram entre si e acabei ouvindo uma resposta delas “minha mãe não deixa eu pintar o cabelo”, a outra disse, “mas eu nem gostei muito do cabelo dela”. Após o lanche e a brincadeira livre no pátio, as crianças foram para a Ludoteca. Assistimos um trecho do filme de Peter Pan, e notamos que poucas crianças tinham conhecimento sobre este personagem. Em seguida, propomos as crianças que iriamos nos fantasiarmos de piratas. Elas ficaram bastante animadas e logo já diziam que iriam procurar o tesouro. Elas colocaram gorro e tapa-olho. Neste momento ficamos surpresos que a Lígia aceitou se fantasiar, já que da última vez ela não quis. Apenas uma criança não quis se fantasiar (Lorenzo). Fomos até o pátio I e realizamos o primeiro jogo de confronto. Praticamente todas fizeram a atividade (apenas uma criança não quis participar) e elas demonstraram prazer em estar fazendo aquela atividade. Nos deslocamos até o hall para fazer a segunda atividade e percebemos que o espaço estava sendo ocupado por outro agrupamento. Retornamos para o pátio I e propusemos a segunda atividade. Poucas crianças quiseram fazer e percebemos que elas não conseguiram lidar muito bem com o contato físico, como se o empurrão no outro significasse um desrespeito e uma tentativa de machucar o outro. As crianças se dispersaram. Reunimos o grupo e tentamos montar duplas diferentes. Houve resistência de uma menina, porque não queria se separar da sua amiga, e por conta disto influenciou outras meninas. Os meninos que estavam dispostos a fazer com as meninas, quando perceberam este movimento, desanimaram. Como não conseguimos que as crianças fizessem a atividade, fizemos a roda de conversa final. Uma fala nos chamou a atenção. Joana relatou: “A Laura disse que brincar de pirata é coisa de menino. Eu não acho isto, em um episódio da Dora Aventureira, ela se veste de pirata.” Reforçamos que a fala da Joana era correta, que brincar de pirata é tanto coisa de menino quanto de menina. Laura não se pronunciou sobre este fato. Por fim, neste dia a Eleonora não foi dormir, e quando as crianças foram jantar, uma das docentes do DEI notou que uma das crianças estava com febre e a mesma em nenhum momento reclamou que estava se sentindo mal.



**TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR AS MONOGRAFIAS  
ELETRÔNICAS REPOSITÓRIO INSTITUCIONAL DE MONOGRAFIAS DA UFG – RIUFG**

**1. Identificação do material bibliográfico monografia:**

Graduação     Especialização

**2. Identificação do Trabalho de Conclusão de Curso**

Autor (a):	Tássia Gomes Moreira
E-mail:	tassiagomes.ef@gmail.com
Seu e-mail pode ser disponibilizado na página?	<input checked="" type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
Título:	Educação Física e Infância: Dialogando a categoria gênero na Educação Infantil em Goiás
Palavras-chave:	Gênero; Educação Física; Educação Infantil
Título em outra língua:	
Palavras-chave em outra língua:	
Data defesa: (dd/mm/aaaa)	04/07/2018
Graduação/Curso Especialização:	Licenciatura em Educação Física/ Vespertino
Orientador (a)*:	Aline da Silva Nicolino

\*Necessita do CPF quando não constar no SisPG

**DECLARAÇÃO DE DISTRIBUIÇÃO NÃO-EXCLUSIVA**

O referido autor:

a) Declara que o documento em questão é seu trabalho original, e que detém prerrogativa de conceder os direitos contidos nesta licença. Declara também que a entrega do documento não infringe, tanto quanto lhe é possível saber, os direitos de qualquer outra pessoa ou entidade.

b) Se o documento em questão contém material do qual não detém os direitos de autor, declara que obteve autorização do detentor dos direitos de autor para conceder à Universidade Federal de Goiás os direitos requeridos por esta licença, e que esse material cujos direitos são de terceiros está claramente identificado e reconhecido no texto ou conteúdo do documento em questão.

**Termo de autorização**

Na qualidade de titular dos direitos do autor do conteúdo supracitado, autorizo a Biblioteca Central da Universidade Federal de Goiás a disponibilizar a obra, gratuitamente, por meio do Repositório Institucional de Monografias da UFG (RIUFG), sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data, sob as seguintes condições:

Permitir uso comercial de sua obra? (  ) Sim    (  ) Não

Permitir modificações em sua obra?

(  ) Sim

(  ) Sim, contando que outros compartilhem pela mesma licença .

(  ) Não

A obra continua protegida por Direito Autoral e/ou por outras leis aplicáveis. Qualquer uso da obra que não o autorizado sob esta licença ou pela legislação autoral é proibido.

Local e Data   Goiânia  ,   12   /   07   /   2018  

*Tássia Gomes Moreira*  
Assinatura do Autor e/ou Detentor dos Direitos Autorais