

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS**

JANAINA PETRONETTO

**GÊNERO E PRÁTICAS CORPORAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A
PUBLICAÇÃO ACADÊMICA NO PERÍODO DE 2000-2020 NO CAMPO
DA EDUCAÇÃO FÍSICA**

**Vitória
2021**

JANAINA PETRONETTO

**GÊNERO E PRÁTICAS CORPORAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A
PUBLICAÇÃO ACADÊMICA NO PERÍODO DE 2000-2020 NO CAMPO
DA EDUCAÇÃO FÍSICA**

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao curso de Licenciatura em Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo, com requisito parcial para a obtenção de grau de licenciada em Educação Física.

Orientadora: Dra. Erineusa Maria da Silva

Vitória
2021

JANAINA PETRONETTO

**GÊNERO E PRÁTICAS CORPORAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A
PUBLICAÇÃO ACADÊMICA NO PERÍODO DE 2000-2020 NO CAMPO
DA EDUCAÇÃO FÍSICA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito para obtenção do título de Licenciada em Educação Física.

Vitória, 14 de maio de 2021.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dra. Erineusa Maria da Silva
Universidade Federal do Espírito Santo

Prof. Dra. Elda Alvarenga
Instituto Federal do Espírito Santo

Prof. Dr. Iguatemi dos Santos Rangel
Universidade Federal do Espírito Santo

Dedico este trabalho a todas as crianças que frequentam a Educação Infantil. Que nesta caminhada consigam aprender a respeitar o próximo tornando nosso mundo melhor, com menos preconceito e mais inclusão.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela minha vida e por ter me sustentado até aqui perante os desafios e obstáculos encontrados ao longo do curso.

A minha família, em especial, aos meus pais Gilséia e Paulo, aos meus irmãos Geisa, Jerry e João e aos meus queridos avós Dalira e Sebastião, sem os quais eu não teria a oportunidade de viver essa experiência incrível que a universidade me proporcionou.

As minhas amigas Maria Paula, Lenice e Letícia, que ao longo desses quatro anos estreitaram nossos laços de amizade, tornaram os meus dias mais alegres e os meus fardos menos pesados.

A minha orientadora Erineusa Maria da Silva, que sempre acreditou e me motivou constantemente para a escrita deste trabalho. Agradeço por compartilhar comigo todo o seu tempo e seu conhecimento.

Aos professores Elda Alvarenga e Iguatemi Santos Rangel que carinhosamente aceitaram o convite para compor a banca examinadora deste trabalho.

Aos meus professores e professoras, pelas correções e ensinamentos que me permitiram apresentar o melhor desempenho no meu processo de formação profissional. Em especial ao professor Francisco Eduardo Caparróz, com quem tive a honra de dividir alguns anos de projeto de extensão e laboratório, e a todos/as que fizeram e ainda fazem parte do FRATRIO.

Por fim agradeço a todos que de alguma forma fizeram parte da minha trajetória acadêmica, quero guardar com muito carinho todas as recordações e experiências vividas até aqui, acreditando que tudo isso faz parte apenas do começo.

RESUMO

Esta pesquisa teve como propósito analisar a publicação acadêmica do campo da educação física sobre o tema gênero e práticas corporais na educação infantil, no período de 2000-2020. Para tanto, foi realizado um estudo de revisão de literatura de artigos publicados nas revistas da área da educação física: Pensar a Prática, Movimento, Motrivivência, Motriz e RBCE. A seleção dos artigos considerou os descritores, gênero e educação física, gênero e educação infantil, relação de gênero na infância, gênero e criança e menino e menina. As buscas ocorreram na própria base de dados de cada revista, no período de 2000-2020, exceto para a RBCE onde por suas particularidades das ferramentas de pesquisa foi feita a opção para os últimos 20 anos. Conclui-se que apesar de podermos perceber um aumento de publicações que vinculam a temática de gênero à educação física, ainda há poucos trabalhos aos quais a temática gênero está articulada com a educação física na etapa da educação infantil, o que nos permite afirmar que há uma lacuna na publicação de estudos que tratem do objeto de estudo aqui analisado.

Palavras-chaves: Gênero. Educação Física. Educação Infantil.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	08
2	EDUCAÇÃO INFANTIL: CONCEPÇÕES SOBRE A INFÂNCIA E A CRIANÇA	11
3	INFÂNCIA E GÊNERO	16
4	ESCOLA, EDUCAÇÃO FÍSICA E GÊNERO.....	19
5	O QUE VEM SENDO PRODUZIDO NA ÁREA?.....	21
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	35
7	REFERÊNCIAS.....	36

1 INTRODUÇÃO

Ao iniciar o primeiro estágio supervisionado na educação infantil, no curso de licenciatura em Educação Física na Ufes, me apaixonei pelo universo de possibilidades que se apresenta nessa etapa da educação, principalmente se considerada sua relação com a área da Educação Física. Não é difícil pensar atividades que propiciem desenvolvimento e lazer para os/as pequenos/as.

Diferente do que pensava quando iniciei as primeiras intervenções, as crianças realmente se afirmam enquanto seres produtores de cultura e não se limitam apenas em reproduzir aquilo que lhe é imposto. Talvez por isso, uma experiência vivida durante o estágio na educação infantil me tocou tanto enquanto educadora e me levou a refletir sobre a temática em questão.

Na turma que estagiei haviam algumas crianças matriculadas no período integral e estas crianças ficavam em sala até o final do turno matutino da escola. Portanto, passei a ficar em sala com eles/as aguardando o fim do meu horário de intervenção e neste tempo passei a propor diferentes tipos de brincadeiras. Em uma aula específica, recordei-me de uma cantiga de roda que brincava quando criança chamada 'Maria comeu pimenta'.

A brincadeira consiste em uma criança estar no centro da roda assumindo o papel da "Maria", citando durante a cantiga, enquanto as demais formam a ciranda. Durante a brincadeira, despertou minha curiosidade e interesse na temática em questão, o fato de os meninos pedirem para serem a 'Maria' e de como minha reação quanto ao pedido impactou na formação deles/as. Não disse que eles/as não poderiam ser a Maria por serem homens ou que deveriam fazer o papel de João nesse caso. Brincaram sem nenhum tipo de interdição de minha parte em relação ao papel de gênero que deveriam ou poderiam assumir. As crianças daquele grupo não associaram o gênero feminino vinculado ao nome Maria, com a identidade de gênero ou a identidade sexual deles. Simplesmente aproveitaram a brincadeira em sua ludicidade.

A educação infantil é a primeira etapa da educação básica e nessa etapa não é incomum encontrarmos situações em que as dissimetrias e hierarquias, que expressam as desigualdades de gênero, apresentem-se de forma naturalizada tanto pelas crianças como pelos/as professores/as. As naturalizações segundo Bourdieu (2005) seriam uma forma de a escola reproduzir, tornar comum, reforçar tais desigualdades pautadas na herança cultural do sujeito, ou seja, no conhecimento que

é herdado pela família. Essa herança cultural, normalmente, pauta-se em um arbitrário cultural que é produzido a partir da legitimação de opressões e dominações seculares que são apresentadas à sociedade como questões da ordem do natural e do biológico. A escola ao promover a manutenção dos arbitrários culturais legitima a cultura das classes dominantes que, pela opressão, busca dominar para explorar os corpos.

As práticas corporais, como o jogo, o esporte, as danças, as ginásticas dentre outras, são culturalmente produzidas em nossa sociedade considerando os arbitrários culturais também a partir de marcadores de gênero. A educação Física tem sido um espaço-tempo muito significativo para a naturalização ou desnaturalização desses marcadores nos corpos.

A in(corporação) desses marcadores no corpo e seus movimentos é percebido como quase natural (BOURDIEU, 2014). Deste modo as diferenças no comportamento dos/as alunos/as tendem a serem vistas como diferenças de capacidade (dons desiguais) que por vezes são pautadas no sexo biológico e no gênero binarizado, enquanto na realidade elas decorrem da maior ou da menor proximidade entre a cultura escolar e a cultura familiar do/a aluno/a. A escola cumpre assim, normalmente, a função de reproduzir e de naturalizar as desigualdades sociais. Assim, segundo Silva (2021)

O papel de fazer o enfrentamento cotidiano de desnaturalização não é uma ação fácil, pois esbarra em algo que se torna 'verdade incontestável', porque se baseia em um arbitrário cultural legitimado socialmente, que é justificado pela natureza e pelo biológico, não raramente reforçado pela crença religiosa (SILVA, 2017, p. 109).

Essas naturalizações são, em grande medida, reforçadas nos espaços institucionais de ensino por falas e atitudes que os/as professores/as exercitam nas situações cotidianas da escola através da reprodução dos padrões heteronormativos. Segundo Louro (2009) a heteronormatividade se define por uma norma compulsória à heterossexualidade, ou seja, está apoiada na ligação entre sexo, gênero e expressão da sexualidade.

Esse padrão heteronormativo é também encontrado nas ações promovidas pela escola e serve para ditar condutas tanto dos/as alunos/as quanto do corpo docente. Estimular a fixação desses padrões sociais heteronormativos é um dos papéis que se instalam no ambiente escolar, não raramente sustentados por crenças religiosas de seus integrantes. Essa imposição heteronormativa normalmente não é percebida, já que ela foi se naturalizando na sociedade pela repetição ao longo dos

séculos e está empregada no currículo escolar de maneira delicada, percebida em normas, na arquitetura, nas músicas e nas histórias (MISKOLCI, 2011).

No entanto, principalmente a partir do início do século XXI, vimos políticas públicas endereçadas a ampliar o debate sobre a desnaturalização dos estereótipos e desigualdades de gênero serem efetivadas com mais intensidade o que gerou um movimento pedagógico de gênero nas escolas (SILVA, 2021). Assim, há professores e professoras que tem realizado ações que entendemos serem boas práticas no sentido do enfrentamento às dissimetrias e hierarquias de gênero na formação escolar da criança.

Esse movimento que ressalta Silva (2021) é embasado também pelo incremento na produção acadêmico-científico no campo de gênero. Segundo Vianna e Unberhaum (2016) as produções acadêmico-científicas e os grupos de pesquisa no campo da discussão de gênero tem sido bastante ampliado nos últimos anos, as autoras apontam um crescimento considerável entre os anos de 2007 e 2009. Neste período a defesa e a introdução do gênero e da sexualidade nas políticas públicas de educação no Brasil passaram a despertar significativo interesse na produção acadêmica. Esse incremento, acreditamos, constrói-se em relação com as ações realizadas pelos/as professores/as, seja na educação básica, seja no ensino superior.

Nesse sentido, cabe questionar o que vem sendo publicado especificamente no campo da Educação Física que aborda a discussão de gênero e práticas corporais nas aulas de Educação Física da Educação Infantil? É possível perceber um aumento nas produções científicas sobre a temática objeto de nosso estudo, também no campo da Educação Física?

Visando aprofundar o conhecimento sobre a publicação acadêmica no campo da Educação Física sobre a temática gênero e práticas corporais na educação infantil, utilizaremos como metodologia de pesquisa a revisão de literatura. Os estudos de revisão de literatura se tornaram importantes no sentido de perceber o estado da arte das temáticas nos diversos campos científicos.

A revisão de literatura é informada como aquela que “[...] pode ser realizada concomitantemente com as diversas fases da pesquisa de campo ou experimental para recolher informações prévias acerca do problema, das hipóteses, dos métodos etc. [...]” (SALVADOR, 1976, p.11). Também é anunciada como aquela que “[...] procura identificar, localizar e obter documentos pertinentes ao estudo de um tempo

bem limitado, levantando-se a bibliografia básica” (MACEDO, 1994, p.13). Essa metodologia de pesquisa, por proporcionar ao/a pesquisador/a um contato com diferentes trabalhos já produzidos sobre um determinado tema, permite que seja feita uma análise mais profunda sobre a temática em questão.

Para a realização desta pesquisa concentramos nosso olhar para a publicação de artigos nas seguintes revistas da área da Educação Física: Pensar a Prática, Movimento, Motrivivência, Motriz e RBCE. Tal escolha se pautou na representatividade dessas revistas para o campo da Educação Física, bem como na boa qualificação (A e B) dessas revistas.

A seleção dos artigos foi realizada considerando os seguintes descritores: gênero e educação física, gênero e educação infantil, gênero e criança, relações de gênero na infância e menino e menina. As buscas ocorreram na própria base de dados de cada revista no período de 2000-2020, exceto para a RBCE onde por suas particularidades das ferramentas de pesquisa foi feita a opção para os últimos 20 anos. Os artigos encontrados foram inicialmente pré-selecionados por título e resumo. Após a leitura dos resumos, ao ser identificado a temática em questão, foi realizada uma nova seleção, agora com a leitura completa do artigo. Em seguida, foi realizada uma análise com base nas questões norteadoras deste estudo.

Nesse estudo, além desta introdução, no tópico dois discutiremos brevemente sobre os aspectos históricos da educação infantil, trazendo algumas concepções sobre a infância e criança. No tópico três abordaremos a temática infância e gênero onde discutiremos as relações de gênero na infância. No tópico quatro abordaremos a temática educação física e gênero onde discutiremos sobre a educação física em seu aspecto histórico e sua relação com a temática gênero e práticas corporais. No tópico cinco discutiremos sobre os trabalhos produzidos entre os anos 2000-2020. Por fim concluiremos o trabalho com as reflexões a respeito do resultado desta pesquisa.

2 A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONCEPÇÕES SOBRE A INFÂNCIA E A CRIANÇA

Quando ouvimos os termos “criança” e “infância” geralmente os associamos, pois, os conceitos referentes à criança e à infância se complementam na medida que são culturalmente determinados e historicamente construídos. Segundo Freire (1983) é a partir das relações com outras pessoas que nos constituímos humanos, fazemos

parte de uma sociedade, pertencemos a ela, permanecemos e com ela, criamos, recriamos e tomamos decisões.

A criança existe desde o início da humanidade, porém o conceito de infância ou o sentimento de infância descrito por Ariès (1981) foi ausente até o século XVI, surgindo apenas por volta dos séculos XVII e XVIII. Esse sentimento de infância, refere-se à postura adotada com as crianças, entendendo-as como sujeitos diferentes dos adultos. Essa postura desenvolveu-se, inicialmente, com relação às crianças das classes mais elevadas e posteriormente estendeu-se às parcelas mais pobres da população.

Segundo Ariès (1981), a infância foi uma invenção da modernidade. O autor registra o sentimento de infância como uma consciência da criança decorrente de um processo histórico e não de uma herança tradicional. Essa concepção descrita pelo autor, marcou grandes mudanças no que se considera infância. O autor considerava que essa ausência do sentimento de infância, não significava uma ausência de afeto ou de carinho pelas crianças, mas sim de uma consciência das particularidades da infância. Conforme descreve Ariès (1981):

[...] o sentimento de infância não existia – o que não quer dizer que as crianças fossem negligenciadas, abandonadas ou desprezadas. O sentimento de infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças: corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem. Essa consciência não existia. (ARIÈS, 1981, p.156)

Algumas críticas se teceram sobre esta concepção de infância descrita pelo autor ao longo das décadas, Heywood (2004) ao conceber a infância como culturalmente construída, critica a ideia de infância exposta pelo Ariès, “por seu caráter extremamente centrado no presente.” O autor explora alguns discursos greco-romanos para demonstrar que a infância era reconhecida no medievo. Existiram múltiplos aspectos que contribuíram para o processo de formação do sentimento da infância, entre eles o processo de escolarização, separando as crianças do ambiente que eram restritas no convívio com os adultos. Outro aspecto foi a fabricação de brinquedos específicos para as crianças, por fim, o mais importante, o crescimento do sentimento de família.

Com a modernidade, a família passou a ter uma função moral e espiritual, e responsabilizou-se então a escola pela função de preparar os/as filhos/as para a vida

adulta, exercendo sobre a criança um poder disciplinar. Por fim, a criança passou a ser vista como um ser a ser educado. Mas foi somente no século XX, com a influência de psicólogos e de educadores, que a criança passou a ser vista como ser de direito e em fase de desenvolvimento.

Segundo Rosemberg (2008), considerar a criança hoje como “sujeito de direitos” é o marco principal de toda mudança legal conquistada ao longo do tempo. Muitas lutas e desafios foram travados na história para se chegar a uma Educação Infantil de direito. Nessa perspectiva, não são mais os pais, ou a mãe principalmente, que têm direito a uma instituição de Educação Infantil para seus/suas filhos/as, mas é a criança que “[...] passa a ter direito a uma educação que vá ‘além’ da educação da família” (OLIVEIRA, 2008, p. 37).

A educação Infantil é um tema atual. Os primeiros registros surgiram em países da Europa por volta do século XIX, onde algumas instituições passaram a receber crianças de zero até seis anos de idade com ideias e concepções de diferentes modelos de organização sobre o que fazer com as crianças enquanto permanecessem nessas instituições (ROSEMBERG, 1992). Os crescimentos dessas instituições ocorreram conforme a demanda e a necessidade de atender a parcela mais pobre da população que, com a revolução industrial, passou a trabalhar durante um tempo maior fora de suas casas. Com o passar do tempo essas instituições foram se adaptando e se adequando ao processo de escolarização dessas crianças.

No Brasil as primeiras iniciativas para o cuidado com a criança ocorreram por volta de 1874 (séc. XIX) através das câmaras municipais do Brasil, que passaram, então, a destinar verbas para as crianças (negras, pardas ou brancas) órfãs ou rejeitadas pela família. Posteriormente, a Igreja Católica criou a instituição filantrópica da Santa Casa de Misericórdia chamada rodas dos expostos ou dos rejeitados que se estendeu pelo Brasil por volta do século XIX. Com o início da República, surgiram preocupações maiores com a educação das crianças, mas é somente no século XX que realmente tem início ações que demonstram atuações por parte da administração pública.

Segundo Kuhlmann (2002) as instituições destinadas ao cuidado da criança eram de cunho preventivo e de recuperação das crianças pobres, consideradas perigosas para a sociedade. O foco não era sobre a criança, mas sobre o que era denominado como menor abandonado e delinquente. Esse cenário demonstra a

imagem das crianças pobres como possíveis delinquentes pois eram crianças que viviam em situações de abandono, sendo mal alimentadas e convivendo em lares onde o alcoolismo era constante e a ausência de trabalho era uma realidade.

Em 1930, é criado, pelo então presidente Getúlio Vargas, conforme decreto nº 19.402, o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública como um órgão do governo federal do Brasil. Esse ministério inicialmente era encarregado pelo estado de todos os entranques relativos ao ensino, a saúde pública e a assistência hospitalar, até então, os assuntos relativos à educação eram tratados pelo Departamento nacional de ensino, vinculado ao ministério da justiça.

No ano de 1932, um grupo de estudiosos preocupados em elaborar um programa de política educacional amplo e integrado lançou o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, redigido por Fernando de Azevedo e assinado por outros conceituados educadores, como Anísio Teixeira. Esse manifesto propunha que o Estado organizasse um plano geral de educação e definisse a bandeira de uma escola única, pública, laica, obrigatória e gratuita. Nessa época, a igreja era concorrente do Estado na área da educação.

Segundo Oliveira (2002), por volta dos anos de 1970 o Brasil assimilou teorias advindas dos EUA e da Europa que sustentavam a ideia de que as crianças de classe baixa sofriam de privação cultural ou herança cultural e essa razão explicava o seu fracasso escolar. Essas teorias persuadiram por muito tempo na educação infantil, mantendo sobre ela uma visão assistencialista e compensatória sem que houvesse uma reflexão crítica mais profunda sobre as raízes estruturais dos problemas sociais do país. Podemos observar que esse atendimento fragmentado ainda persiste na educação infantil brasileira que destina às crianças mais carentes uma educação voltada para o suprimento de supostas “carências” sociais e que não leva em consideração a criança pobre como um ser capaz de responder aos estímulos dados pela escola.

A década de 1980 foi muito importante para o processo de educação do País, pois com a abertura política após anos de ditadura militar, as camadas mais pobres da sociedade pressionaram o governo a ampliar o acesso à escola. A educação da criança passou a ser legalmente reivindicada pelo estado que até então se abstinha de tal responsabilidade. Em 1988, sob a forte pressão dos movimentos feministas e

de outros movimentos sociais, o governo através da constituição federal reconhece a educação em creches e pré-escolas como direito da criança e dever do estado.

É somente em meados dos anos de 1990 que há no Brasil uma ampliação sobre a concepção de criança, que passou a ser entendida como um ser sócio-histórico, onde a aprendizagem se dá pelas interações entre a criança e seu entorno social. Essa perspectiva sócio-interacionista enfatiza a criança como sujeito social e parte de uma cultura concreta e tem como principal expoente teórico Vygotsky, que influenciou o pensamento educacional brasileiro (OLIVEIRA, 2002).

Nesse período se fortalece a concepção de infância e é garantido à criança leis de direito enquanto cidadã. Criou-se neste período o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) sob Lei Federal 8.069, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), sob a Lei nº 9394/96, que incorpora a Educação Infantil como primeiro nível da Educação Básica, e formaliza a municipalização dessa etapa de ensino.

A LDBEN foi criada para definir e regularizar o sistema de educação brasileira com base na Constituição da República Federativa do Brasil (CRFB) de 1988, mas observa-se uma inversão de papéis pois na Constituição a educação é obrigação em primeira instância do Estado, já na LDBEN essa responsabilidade passa a ser primeiramente da família como uma forma de “desobrigar” o Estado. Como se vê no art. 205 da CRFB e no art. 2º da LDBEN:

Art.205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será provida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e a sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, p. 1).

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1996, p.1)

Apesar disso, importantes princípios garantidores da educação democrática foram esculpidos no art. 3º da LDBEN quando afirma seus princípios básicos:

Art. 3º. O ensino será com base nos seguintes princípios: igualdade de condição para o acesso a permanência na escola; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, pensamento, a arte e o saber; pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; respeito à liberdade e apreço a tolerância; coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; gratuidade do ensino em estabelecimentos oficiais; valorização do profissional da educação escolar; gestão democrática do ensino público, na forma desta lei e da igualdade e dos sistemas de ensino; garantia de padrão de qualidade; valorização da experiência extraescolar; vinculação entre educação escolar, o trabalho e as práticas sociais (BRASIL, 1996, p.1).

Em 1998, é criado o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI), um documento que procura nortear o trabalho realizado com crianças de zero a seis anos de idade. Ele representa um avanço na busca de se estruturar melhor o papel da Educação Infantil, trazendo uma proposta que integra o cuidar e o educar, o que é hoje um dos maiores desafios da Educação Infantil.

Podemos perceber que durante várias décadas aconteceram muitas mudanças: a pré-escola não tinha caráter formal, não havia professores/as qualificados/as e a força de trabalho era muita das vezes formada por voluntários/as, que rapidamente desistiam desse trabalho (MENDONÇA, 2012).

Educação Infantil é fundamental para a criança. É nessa etapa que se cria um papel de destaque no desenvolvimento humano e social da criança. A criança vai prosperar de forma cognitiva, tendo contato com diversos objetos, com a arte, a cultura e a ciência, dando vazão à sua criatividade na escola. A educação infantil deve ser esse espaço preparado, com professores/as que levem em conta a criatividade e a capacidade da criança que já tem um conhecimento prévio, tem uma história e a sua própria linguagem.

3 INFÂNCIA E GÊNERO

Assim como o conceito de infância, o conceito de gênero também foi culturalmente determinado e historicamente construído. A sociedade, de um modo geral, tratava gênero e sexualidade como termos quase sinônimos. No entanto, no final da década de 1960, com os movimentos feministas, os conceitos passaram a ser entendidos diferenciadamente, apesar de relacionais.

Entende-se, a partir de Louro (1996), que gênero diz respeito à construção social e histórica do ser masculino e do ser feminino, suas características e atitudes atribuídas a cada um deles em cada contexto sociocultural. Enquanto a sexualidade, por sua vez, não se separa do conceito de gênero, pois é compreendida como a forma cultural pela qual vivenciamos nossos prazeres e desejos corporais, algo subsumido no conceito de gênero.

Outro conceito importante a ser mencionado para a compreensão e diferenciação desses termos é o de sexo biológico que segundo Arán (2006) em geral, parte-se do pressuposto de que sexo é algo definido pela natureza, fundamentado no corpo orgânico, biológico e genético. Entender a construção dessas diferenças é

também compreender como tem se desenvolvido o estudo em relação à infância, pois desde o princípio as crianças são separadas em dois polos: meninas e meninos. Tal polaridade ainda persiste nos estudos voltados a essas temáticas que teve seu início na explicação biológica das diferenças (LOURO, 1997).

De acordo com Moreno (1999), antes de nascermos a influência dos padrões heteronormativos de gênero já estão presentes. Tais padrões naturalizam a ideia de que a cada sexo biológico deve se alinhar comportamentos, atitudes e papéis sociais e sexuais. Logo que é anunciada uma gravidez, os preparativos para a chegada da criança já expõem a preocupação do pai e da mãe com o seu sexo biológico. Se revelado menino, espera-se que todos os adereços e decorações sejam em tons de azul; enquanto, se for menina que sejam em tons de rosa.

Esses padrões repetem-se em muitas outras situações, a criança aprende ser homem ou mulher antes mesmo de aprender o que é que ser humano. Denominamos isso como papéis de gênero, que é o conjunto de padrões e expectativas de comportamentos que são aprendidos em sociedade. Embora existam infinitas formas de diferenciar os seres humanos “nosso idioma priorizou a característica sexo para subdividi-las, dando-lhes um nome específico” (MORENO, 1999, p.14).

Se pensarmos gênero como uma construção social do ser homem e ser mulher podemos compreender que as características atribuídas a meninos ou meninas não são definidas por motivos naturais, mas de acordo com cada cultura. Por gênero, não se referir a um fenômeno puramente biológico, essas características podem mudar de definição ao longo da história e em diferentes regiões e sociedades.

Nesse sentido, é possível pensarmos nas relações sociais de gênero sem naturalizarmos as diferenças e desigualdades que são reproduzidas pela sociedade. Louro (1997) aponta a importância da desconstrução da dualidade mulher/homem e propõe que sejam revistos os processos e as condições que estabelecem a polaridade como a única forma de sexualidade. Nessa lógica, começamos a compreender a importância de se apresentar e se discutir a temática do gênero nos diversos campos sociais e educacionais da nossa sociedade.

O estudo sobre as relações sociais de gênero tem conquistado a atenção de psicólogas/os, professoras/es e especialistas da educação ao longo das últimas décadas, visto que a escola pública do século XXI está fundamentada sobre os pilares

da democracia e o discurso mais utilizado por tais profissionais é a formação crítica do educando para a cidadania.

A escola é o ambiente mais congruente para a vivência da democracia e cidadania, pois por meio das vivências escolares as crianças podem reproduzir ou desconstruir as naturalizações preponderantes que ainda estão fortemente fixadas em nossa sociedade.

Segundo a LDBEN, em seu artigo 29: “A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”. Entretanto, a garantia de uma formação integral e de qualidade só será possível se for livre de preconceitos e atitudes sexistas.

A educação infantil como primeira etapa da educação básica é um importante aliado nessa luta pela desconstrução de padrões heteronormativos. Esses padrões heteronormativos se baseiam em “[..] características consideradas naturalmente como femininas ou masculinas [...]” conforme suas correspondências com às diversas relações de poder que se estabelecem no mundo da vida (AUAD, 2006, p. 19). É nessa etapa da educação que os primeiros conceitos serão formados pela criança de forma menos formal e mais pedagógica.

Nessa etapa as concepções, as crenças, os valores e preconceitos ainda não foram completamente formadas. Auad (2006) afirma que as relações de gênero estão em toda parte, essas relações são construídas e mantidas, elas não são inatas e imutáveis, sendo, pois, passíveis de reconstrução e transformação, sobretudo desde a infância. Portanto, cabe ao/a professor/a a função de criar estratégias pedagógicas para (des)naturalizar essas práticas.

Nesse sentido, torna-se importante observar como o papel do/a professor/a influenciará diretamente no comportamento das crianças. É comum vermos nos centros de educação infantil alguns educadores/as diferenciando condutas esperadas para meninas e meninos, por exemplo: a separação de filas, de banheiros e de brinquedos.

Reforça-se a ideia de que os meninos sejam mais ativos, tenham comportamentos mais agressivos, brinquem de carrinho e até de lutas. Já para as meninas espera-se um comportamento mais gentil, mais delicado e amigável, que elas brinquem com bonecas e panelas e exerçam um papel mais maternal.

Por vezes esses comportamentos são reforçados por comparações e comentários equivocados por parte dos adultos como: “onde já se viu menino brincando de boneca”, “homem não chora, está parecendo uma mulherzinha” ou “essa menina mais parece um moleque”.

O enfrentamento de práticas discriminatórias e violentas é emergencial, pois segundo Pastana (2017) é importante problematizar os padrões de gênero, visto que estes padrões considerados heteronormativos estão relacionados com as questões das desigualdades, das opressões e das violências sociais.

A educação Física na etapa da educação infantil é uma importante ferramenta nesse processo de desconstrução, pois permite que a criança vivencie múltiplas experiências corporais e nesse experienciar das práticas corporais possam questionar as padronizações heteronormativas. O brincar é crucial neste processo, pois quando a criança brinca ela aprende a interagir com o outro, a trabalhar em equipe e a respeitar as diferenças. A brincadeira, assim como o brinquedo não é algo cabível de dissimetria de gênero.

4 ESCOLA, EDUCAÇÃO FÍSICA E GÊNERO

Entender o papel da educação física na escola e sua relação com a temática gênero torna-se importante neste processo pois nos permite entender como o/a professor/a pode utilizar seus instrumentos de ensino para reproduzir ou desconstruir questões de gênero no cotidiano escolar.

A educação física como disciplina ministrada na escola consolidou-se por volta do século XX e a ginástica foi o seu primeiro conteúdo relevante no ambiente escolar. Acompanhada por uma perspectiva higienista (que priorizava a saúde do corpo) e eugenista (que idealizava a concepção de uma raça pura) formou-se e consolidou-se sobre o pilar de um discurso estereotipado que se perpetuou por muito tempo e colocou a mulher em um papel secundário de realizações de afazeres domésticos e obrigações patriarcais.

No princípio as práticas de ginástica eram ensinadas de formas diferentes para homens e mulheres, pois baseavam-se em concepções biológicas do corpo na qual se acreditava que as mulheres eram mais frágeis que os homens. Foi a partir desse entendimento que se criou um decreto para o tratamento diferente entre homens e mulheres na prática de esportes específicos para cada gênero. Segundo Aldeman (2003) as práticas físicas permitidas à época se restringiam àquelas que se

conciliavam com as ideias que prevaleciam sobre a natureza fraca do corpo e do sistema reprodutivo femininos. Essa preocupação maior com as mulheres se dava ao fato da possibilidade de a mulher engravidar.

Por volta dos anos 60, a Educação física se tornou uma disciplina comum ao currículo escolar, adotando uma perspectiva pedagógica. Essa nova perspectiva vai demandar da sociedade a necessidade de ver a Educação Física além de uma prática capaz de promover saúde ou de disciplinar jovens como prática eminentemente educativas (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1991).

Em 1964, a educação física passou a ser considerada uma atividade prática que aspirava o desempenho físico e técnico do/a aluno/a, ou seja, almejava-se formação de atletas. O seu objetivo principal era caracterizado pela competição e a superação individual como valor fundamental e desejado para uma sociedade moderna como sinônimo de esporte e este, sinônimo de verificação de performance (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1991).

O papel da mulher no esporte permaneceu secundário neste período. É somente em 1975, com a revogação do Decreto Lei nº 3.199¹, que houve destaque na relevância da mulher atleta e o esporte passou a ser conteúdo central nas aulas de educação física.

A Lei nº 5692/71 já havia decretado a obrigatoriedade da educação física nos currículos escolares, entretanto, os conceitos biológicos ainda permearam por algum tempo a disciplina na qual ainda se distinguia práticas corporais masculinas e femininas. Conforme Silva (2011), a finalidade da educação física escolar, na década de 70, passa a priorizar o desenvolvimento físico como fator determinante de sucesso nas aulas. O/a professor/a passa a priorizar o desempenho físico como fator determinante do bom rendimento nas aulas. Em consonância com o período da ditadura militar no país, ganharam destaque os/as alunos/as com potencial para atletas ou para o exército. Nessa concepção a educação física se tornou uma disciplina excludente, que atendia aos propósitos do Estado e do exército e dispensava aqueles que consideravam incapazes.

¹ O Decreto-Lei n.º 3 199, de 14 de abril de 1941, foi um decreto-lei brasileiro baixado pelo então presidente Getúlio Vargas que estabeleceu as bases de organização dos desportos em todo o Brasil. Este decreto-lei tornou-se notório, por limitar as modalidades esportivas liberadas para as mulheres, dificultando, assim, a prática feminina do esporte no Brasil. O decreto-lei vigorou até 1979.

É somente nos anos 1980 e 1990 que surgiram questionamentos que levaram a educação física a abordar os conteúdos da cultura corporal de movimento. Segundo Silva (2013) a educação Física que até então esteve atrelada a uma perspectiva cartesiana, pautada sobre um ponto de vista biológico do corpo, começou a experimentar processos inovadores, especialmente a partir da década de 80 (SILVA 2013 apud BRACHT, 1996), no sentido de pensar a possibilidade de entender o corpo e as práticas corporais não mais no limite do biológico, mas ampliando-se para o entendimento de que o biológico constitui o cultural e vice-versa.

Esse processo se tornou importante pois reafirmou a necessidade de se pensar formas de culturalizar as práticas corporais já existentes na escola e principalmente de aproximar a escola das práticas corporais que ainda não eram refletidas na escola, mas que fazem parte da nossa identidade cultural. A introdução dessas novas práticas no currículo da educação física abriu espaço para novos questionamentos e problematizações. A temática do gênero ganhou espaço com a adoção do modelo de aulas mistas que permanece até os dias atuais.

A escola, no entanto, por algum tempo contribuiu de forma significativa para reprodução das desigualdades de gênero. Ainda atualmente, podemos observar a persistência da dicotomia de gênero, retratada sob um binarismo fixo nas relações de gênero masculino e feminino. Porém, com a diversidade cultural presente no ambiente escolar, sentiu-se a necessidade de apropriação do conceito de gênero para ser a escola uma instituição de tempo/espaço acessível a todos.

Moreira e Candau (2010) complementam essa necessidade de apropriação ao afirmar que somos construídos socialmente e configurados pelos significados diversificados que nos rodeiam e pelas muitas culturas que nos atravessam. Se os sentidos à nossa volta são construções, eles podem assim serem refeitos ou reinventados. Faz-se, então, possível experimentar outros modos de ser, pensar e desejar.

Esse novo modo de pensar o gênero torna-se importante para a escola pois conforme pontua Candau (1997), o ambiente escolar pode ser considerado espaço de reprodução e transformação em que almejamos identificar todos os grupos sociais como sujeitos produtores de cultura, sejam quais forem os lugares que ocupam na hierarquia social.

A educação física deve abraçar esse desafio pois possui uma grande potência de socialização em seus conteúdos. Conforme Louro (1999), o feminino e o masculino se constroem dentro de relações sociais, nunca separadamente, um em relação ao outro e não em oposição, pois articula com outras categorias, como classe, etnia, religião. Nesse sentido, é preciso desconstruir a polaridade rígida dos gêneros.

5 O QUE VEM SENDO PRODUZIDO NA ÁREA?

A revisão de literatura torna-se parte fundamental do processo de investigação no sentido de ampliar a visão do/a pesquisador/a sobre o tema, possibilitando a ele reflexões sobre seu trabalho e até mesmo diálogos com trabalhos de outros autores já publicados. Os trabalhos de revisão são definidos por Noronha e Ferreira (2000, p. 191) como:

[...] estudos que analisam a produção bibliográfica em determinada área temática, dentro de um recorte de tempo, fornecendo uma visão geral ou um relatório do estado-da-arte sobre um tópico específico, evidenciando novas ideias, métodos, subtemas que têm recebido maior ou menor ênfase na literatura selecionada.

Nesse sentido, os trabalhos de revisão, com seu alto teor analítico, têm sido valorizados pela contribuição que podem proporcionar ao desenvolvimento do conhecimento científico e tecnológico, na medida que: compactam e comparam o conhecimento disperso em várias fontes; identificam novas especializações e áreas de interesse; direcionam esforços de pesquisas futuras, constituem fonte de consulta tanto para pesquisadores experientes quanto para novatos; dão suporte à busca bibliográfica; informam sobre campos correlatos e áreas multidisciplinares; oferecem feedback pela avaliação e crítica que fazem da produção analisada (NORONHA e FERREIRA, 2000).

Assim, para desenvolver o tema proposto, foi feita a seleção dos artigos em cinco das principais revistas da Educação Física brasileira. A escolha das revistas leva em conta tanto a importância delas para a área, como também a questão do tempo disponível para pesquisa e apresentação dos dados. Assim, baseado nesses dois fatores, definimos pesquisar nas seguintes revistas: revistas movimento; revista brasileira de ciências do esporte (RBCE), revista pensar a prática, revista Motrivivência e a revista motriz.

A seleção partiu dos descritores, gênero e educação física, gênero e educação infantil gênero e criança, relação de gênero da infância e menino e menina. As buscas ocorreram na própria base de dados de cada revista, para as últimas duas décadas,

ou seja, de 2000 aos dias atuais, exceto para a RBCE onde por suas particularidades das ferramentas de pesquisa foi feita a opção para os últimos 20 anos. Os artigos encontrados foram inicialmente pré-selecionados por título e resumo, o que gerou o quadro 1 a seguir.

Quadro 1- Quantidade de artigos localizados conforme descritores pesquisados

DESCRITOR	REVISTAS E ARTIGOS ENCONTRADOS					
	MOVIMENTO	PENSAR A PRÁTICA	RBCE	MOTRIVIVENCIA	MOTRIZ	Total
“Gênero e/and. Educação Física”	39	59	3	48	20	121
“Gênero e/and. Educação Infantil”	6	11	0	4	43	63
“Relações de gênero na infância”	2	6	0	3	31	42
Gênero e criança	6	8	0	0	0	14
Menino e menina	0	1	0	1	15	17
Total	53	85	3	56	194	342

Fonte: elaborado pela autora deste TCC.

O quadro 1 apresenta um quantitativo total de artigos localizados por descritor sem a leitura prévia de resumo ou texto. Nesta tabela a análise foi quantitativa e não contou com leitura prévia de resumo ou texto, podendo conter artigos que fogem o tema dos descritores.

Ainda que previamente e não focado no objeto de estudo aqui pesquisado, podemos perceber pelos dados do Quadro 1 que há um número de publicações muito inferior de artigos relacionados aos descritores de gênero na revista RBCE quando comparado as demais revistas. Devemos considerar que a pesquisa foi realizada considerando o período de 2000 a 2020. Nesse decurso de 20 anos, a revista RBCE contribuiu com apenas 3 artigos se considerarmos os descritores de Gênero e Educação Física.

Podemos analisar ainda neste quadro que à medida que associamos o termo de gênero à infância ou à criança, esses números também caem consideravelmente em duas das cinco revistas pesquisadas. A revista Movimento e a revista Pensar a Prática apontam essa considerável queda. Somente a revista Motriz indica um aumento de publicações vinculadas aos descritores de gênero e educação infantil e de relações de gênero na infância.

No quadro 2, a seguir, fazemos uma análise mais detalhada com relação ao descritor de gênero vinculados ao campo da educação Física, perspectivando-os em uma linha de tempo. A ideia é perceber o crescimento da produção acadêmica nesse período de 20 anos.

QUADRO 2 - Análise da produção por ano que tratam de gênero na Educação Física

Fonte: elaborado pela autora deste TCC.

A revista Movimento apresentou um crescimento considerável saltando de 2 artigos publicados entre os anos de 2000-2004 para 33 artigos publicados entre os anos de 2005-2009. Apesar de ter uma leve queda de produção entre os anos 2010-2014 contando com a publicação 28 artigos comparados ao período anterior, os anos de 2015-2020 voltaram a apresentar um crescimento considerável contando com o número de 44 artigos publicados que tratam de gênero na Educação Física.

A revista Pensar a Prática também cresceu entre os anos 2005-2009 contando com a publicação de 50 artigos. Apresentou uma queda de produção nos anos de 2010-2014 com apenas 13 publicações, mas, voltou a crescer nos anos de 2015-2020 contando com 20 publicações.

A revista RBCE foi a que menos teve publicações no período contanto apenas com 3 publicações nos anos de 2015-2020. As Revistas Motrivivência e Motriz mostraram um número maior de publicações entre os anos 2005-2009 e 2015-2020.

No quadro 3, a seguir, analisaremos as produções acadêmicas por anos que vinculam a temática de gênero à Educação Infantil, perspectivando-as em uma linha de tempo. A ideia é perceber o crescimento da produção acadêmica nesse período

ANÁLISE DA PRODUÇÃO POR ANO QUE TRATAM DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO FÍSICA					
	2000 - 2004	2005-2009	2010 - 2014	2015-2020	TOTAL POR REVISTA
MOVIMENTO	2	33	28	44	107
PENSAR A PRÁTICA	0	50	13	20	83
RBCE	0	0	0	3	3
MOTRIVIVÊNCIA	3	4	8	33	48
MOTRIZ	0	80	0	42	122
TOTAL POR ANO	5	167	49	142	

de 20 anos.

QUADRO 3 - Análise da produção por ano que tratam de gênero na Educação Infantil.

ANÁLISE DA PRODUÇÃO POR ANO QUE TRATAM DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL					
	2000 - 2004	2005-2009	2010 - 2014	2015-2020	total

MOVIMENTO	0	3	2	4	9
PENSAR A PRÁTICA	0	8	1	4	12
RBCE	0	0	0	0	0
MOTRIVIVÊNCIA	0	0	0	4	4
MOTRIZ	0	29	0	14	43
TOTAL	0	40	3	26	68

Fonte: elaborado pela autora deste TCC.

Quando comparamos o quadro 3 aos quadros 1 e 2, veremos que o número de artigos que tratam de gênero na Educação Infantil é reduzido. As revistas Movimento e Pensar a prática mantêm constância nas suas produções, mas os anos de 2005-2009 e 2015-2020 ainda mantem os maiores índices de produção. As revistas RBCE e Motrivivência são as que apresentam o menor índice de produção. A revista RCBE não obteve nenhuma publicação que trata de gênero na educação infantil enquanto a revista Motrivivência apresentou somente 4 artigos nos anos de 2015-2020. A revista Motriz teve o maior destaque de produções, somando um total de 63 artigos nos últimos 20 anos.

No quadro 3 podemos inferir que há um crescimento do debate de gênero nessas revistas, mas não podemos afirmar que há uma articulação com o nosso objeto de estudo ao qual as temáticas gênero, educação infantil e educação física estejam articuladas.

No quadro 4 veremos os cinco artigos selecionados para análise e discussão com base em sua leitura completa, que retratam o nosso objeto de estudo, vinculando a temática de gênero na educação física na etapa da educação infantil.

QUADRO 4 - Revistas/artigos selecionados que tratam de gênero na educação física na etapa da educação infantil.

REVISTAS/ARTIGOS SELECIONADOS QUE TRATAM DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO FÍSICA NA ETAPA DA EDUCAÇÃO INFANTIL				
REVISTA	AUTORES	TÍTULO	ANO	OBJETO DE ESTUDO
MOTRIVIVÊNCIA	Liana Gois Leite, Jane Patrícia Feijó, Paula Viviane Chiés	<i>Qual o gênero do brincar? Aprendendo a ser “menino” ... Aprendendo a ser “menina”</i>	2016	Constitui-se na análise das relações entre os diferentes gêneros e a maneira como eles se expressam no “brincar”.

PENSAR A PRÁTICA	Deborah Thomé Sayão	<i>A Construção De Identidade E Papéis De Gênero Na Infância: Articulando Temas Para Pensar O Trabalho Pedagógico Da Educação Física Infantil</i>	2006	Constituiu-se em perceber como as crianças vão construindo as identidades e os papéis de gênero nas relações que estabelecem com seus coetâneos e os adultos mais próximos nos espaços educacionais.
	Helena Altmann, Marina Mariano, Liane Aparecida Roveran Uchoga	<i>Corpo e movimento: produzindo diferenças de gênero na educação infantil</i>	2013	Constituiu-se na análise das relações de gênero e movimento na educação infantil em duas pesquisas distintas. Investiga como o corpo e o movimento são tratados dentro da rotina escolar e problematiza as relações de gênero dentro de aulas de Educação Física.
	Rosana Mancini Vieira Helena Altmann	<i>O Brincar Na Educação Infantil: Aspectos De Uma Educação Do Corpo E De Gênero</i>	2016	Constituiu-se em investigar como o brincar vem sendo compreendido pela produção de conhecimento da Educação Infantil, destacando como esta concebe sua importância e o que ela demonstra a respeito das práticas cotidianas.
MOVIMENTO	Maria de Fátima Costa de Paula Virginia Georg Schindhelm	<i>Os temas gênero e sexualidade na Educação Infantil</i>	2014	Constituiu-se em conhecer as concepções e as práticas dos educadores sobre gênero e sexualidade das crianças.

Fonte: elaborado pela autora deste TCC.

No artigo da revista *Motrivivência* com o título: *Qual o gênero do brincar? Aprendendo a ser “menino” ... Aprendendo a ser “menina”*, as autoras Liana Gois Leite, Jane Patrícia Feijó, Paula Viviane Chiés analisam as relações entre os

diferentes gêneros (menino/menina) e a maneira como eles se expressam no “brincar”. O estudo contou com a participação de 15 crianças, sendo sete meninas e oito meninos, todos com idade entre três e quatro anos, estudantes de um Centro de Educação Infantil (Brasília-DF).

Foram realizadas cinco sessões de observação sistemática (RICHARDSON, 1999) de brincadeira “livre”, momento em que as crianças não possuíam atividades direcionadas e uma entrevista semiestruturada com a professora responsável pela turma. O resultado encontrado mostra que a formação de grupos durante as brincadeiras não foi determinada obrigatoriamente pelo gênero, meninos e meninas brincaram juntos, porém, foi encontrada uma maior incidência de grupos homogêneos, onde os meninos e as meninas brincaram em grupos separados. As brincadeiras realizadas não necessariamente seguiram os estereótipos sociais atrelados aos gêneros, elas variaram de acordo com os grupos homogêneos e heterogêneos formado pelas próprias crianças.

Ao buscarmos refletir sobre a importância do brincar nas relações humanas, podemos ver através desse artigo que os jogos e as brincadeiras são mecanismos de aprendizado cognitivo e social, que se caracterizam como um momento de descoberta da realidade por parte das crianças de maneira espontânea e expressiva. Nos estudos de Rizzi e Haydt (1998), o aspecto lúdico do comportamento humano foi evidenciado de maneira instintiva e até mesmo anterior às influências culturais mais abrangentes do indivíduo.

No entanto, o ambiente sociocultural e as relações com o meio são fortes mecanismos de interferência nas ações reflexas de ludicidade do ser humano. Embora a brincadeira seja uma atividade universal e inerente às crianças, cada cultura possui uma forma de expressão que é reflexo das características ambientais específicas (GOSSO, 2004).

A criança mesmo nos seus primeiros anos de educação formal demonstra comportamentos estereotipados por gênero. O contato dessas crianças com o meio cultural e social é iniciado pelas brincadeiras, por isso a mediação do professor neste período é tão importante. As crianças tendem a reproduzir os papéis sociais ao qual estão culturalmente inseridas.

Nesta pesquisa as autoras concluíram que as brincadeiras apareceram de forma espontânea entre as crianças, fazendo que a escolha pelo tipo de brinquedo

e/ou brincadeira surgisse sem constrangimentos ou pudores. As crianças trocaram e experimentaram os papéis sociais considerados masculinos ou femininos durante os momentos de brincadeira com naturalidade.

Neste sentido as autoras consideraram que as relações das crianças na educação infantil apresentaram-se como forma de introdução de meninos e meninas na vida social, quando passam a conhecer e aprender seus sistemas de regras e valores, interagindo e participando das construções sociais.

Como o artigo menciona as crianças nesta faixa etária dificilmente terão uma visão estereotipada dos papéis sociais e das relações de gênero, sendo 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 estereotipados de gênero onde os meninos devem jogar futebol e as meninas devem brincar de “casinha” e cuidar de bonecas.

O papel da professora entrevistada nesta pesquisa também se destacou, pois, suas ações contribuíram para reforçar a autonomia das crianças para que se dividissem e brincassem da brincadeira ou do brinquedo que quisessem. Quando o/a professor/a não delimita espaços ou ações, não reforçam a ideia de que existe brinquedos e brincadeiras específicos para cada gênero, as relações entre as crianças mudam.

No Artigo da revista pensar a prática: A construção de identidade e papéis de gênero na infância: articulando temas para pensar o trabalho pedagógico da Educação Física infantil, a autora Sayão (2016) investiga as relações de gênero em crianças de quatro a cinco anos de idade que frequentam grupos de educação infantil na rede pública de ensino de Florianópolis. Inicialmente a autora faz algumas observações e apontamentos a respeito da escolha da faixa etária para a pesquisa e aponta a necessidade de mais pesquisas para aérea. A autora levanta alguns questionamentos sobre o papel e o espaço da educação física escolar na educação infantil e como ela se comporta dentro do currículo.

A autora usou referências como Scott (1995) e Louro (1997) para a discutir as definições sobre relações de gênero e Grossi (1998) e Stoller (1993) para discutir a ideia de identidade de gênero. A pesquisa teve cunho etnográfico, pautada em Geertz (1989) e Fonseca (1999) e evidenciou que mesmo entre as crianças de pouca idade os papéis de gênero estão muito próximos daqueles vividos pelos adultos que

convivem no mesmo contexto cultural e que as identidades de gênero são experimentadas em diversos momentos de interação entre as crianças.

As reflexões que podemos fazer com esse artigo estão muito ligadas aos papéis sociais de gênero e a entender até que ponto as crianças são influenciadas por ele. Diferente da pesquisa anterior onde as autoras analisaram um único momento de interação das crianças durante as aulas de educação física, neste artigo podemos enxergar as relações de gênero presente na infância com uma maior clareza. A autora observa as crianças em quatro momentos de sua rotina: a chegada ou recepção e a despedida das crianças; a hora do lanche; os momentos da Educação Física; e as construções durante as brincadeiras livres no parque.

Em todas as situações as crianças tiveram interações e comportamentos diferentes. As crianças quando possuem uma maior autonomia nas escolhas de seus brinquedos e brincadeiras tendem a seguir padrões que consideramos como heteronormativos, ou seja, os meninos costumam preferir atividades que envolvam mais movimento, ou brinquedos como carros, robôs, peças de lego etc. Enquanto as meninas optam por brincarem de boneca, de casinha, ou de jogos de raciocínio. De fato, as crianças não reproduzem mecanicamente o mundo adulto, mas há uma forte tendência de buscar nele o parâmetro para a expressão dos seus desejos. Entretanto, essas manifestações heteronormativas não impedem que haja interações entre os grupos heterogêneos, que sejam livres de preconceitos ou de estereótipos de gênero.

As construções sociais e culturais são coisas que refletem muito sobre o comportamento das crianças. Sobre aquilo que elas entendem como masculino ou feminino e como se apropriam disso. Conforme pontua Sayão (2016):

No Brasil, encontramos uma rica diversidade cultural, e os papéis de homens e mulheres evidenciam isso, ou seja, há diferentes formas de ser mulher e ser homem em nossa sociedade, que se expressam, por exemplo, na dança, na música, no trabalho doméstico e extra doméstico, nos gestos, no meio rural ou no meio urbano, e, no caso das crianças, nas brincadeiras, principalmente. As crianças sempre refletiram um pouco da cultura ou mesmo do contexto social ao qual estão inseridas.

Nos dois artigos até aqui discutidos podemos observar que mesmo quando a criança reproduz naturalmente comportamentos estereotipados de gênero em suas relações, a intervenção do/a professor/a pode desconstruir esses padrões. Sayão (2016) aponta um momento de possível intervenção quando descreve uma situação ocorrida durante o momento de alimentação das crianças, onde meninos e meninas discutiam sobre as cores dos pratos, dizendo que o prato rosa é para as meninas e o

azul para os meninos. O diálogo com o/a professor/a neste momento pode fazer com que as crianças compreendam que as cores não são determinantes de gênero.

No artigo da revista *Pensar a prática Corpo e movimento: O brincar na educação infantil: aspectos de uma educação do corpo e de gênero*, as autoras Altmann .H e Vieira M. R. (2016) investigam como o brincar vem sendo compreendido pela produção de conhecimento da Educação Infantil, destacando como esta concebe sua importância e o que ela demonstra a respeito das práticas cotidianas. Procura evidenciar como a educação do corpo e as relações de gênero permeiam estas questões, constituindo as experiências que as crianças vivenciam.

As autoras fizeram uma análise da produção acadêmica divulgada em oito periódicos nacionais entre 1996 e 2014. O resultado da análise releva uma movimentação em defesa da valorização do brincar, que por vezes não tem prioridade e espaço dentro da rotina escolar, além da presença de uma educação do corpo que incide de forma diferente nos corpos femininos e masculinos e nas experiências vividas por eles/elas no brincar.

Diferente dos artigos anteriores aqui temos uma análise da produção acadêmica, ou seja, um estudo mais literário envolvendo o brincar e os aspectos da educação de corpo e gênero na infância. Nos trabalhos selecionados pelas autoras encontramos uma série de elementos que perpassam a educação infantil, as autoras investigaram a temática do brincar na educação infantil em sete periódicos nacionais a partir do sistema Web Qualis. Os periódicos selecionados foram: *Cadernos de Pesquisa* (Fundação Carlos Chagas), *Educação em Revista* (UFMG), *Educação e Pesquisa* (USP), *Educação e Sociedade*, *Educação e Realidade*, *Educar em Revista*, *Pro-Posições* (UNICAMP) e *Revista Brasileira de Educação*.

As autoras utilizaram os seguintes descritores para a pesquisa: Educação Infantil; creche; pequena infância; corpo; educação do corpo; movimento; Educação Física; brincar; jogos; gênero e relações de gênero e suas combinações. Foram considerados apenas os artigos que tratavam especificamente da Educação Infantil. Encontraram um total de 195 artigos, mas apenas 42 contemplou as temáticas do estudo, por referirem-se à educação do corpo ou às relações de gênero nessa etapa da educação. Desse montante, 19 foram selecionados para análise, pois se referiam ao brincar, ao movimento ou à Educação Física na Educação Infantil.

O brincar é uma expressão natural da criança. Essa consideração exige que compreendamos, como necessidade da criança, tempo e espaço para que possa brincar de forma espontânea, ampliar sua imaginação, seu contato com a natureza e sua relação com seu corpo e com o corpo do outro. Logo, cabe ao/a educador/a entender o brincar não apenas como recurso para motivar a abordagem de conteúdo, mas sim como uma forma de conhecer a criança e a partir disso mediar atividades de acordo com os interesses dela (INDAIÁ, 2013).

A educação física ganha destaque quando entendemos o valor de sua contribuição para discussões e estruturação de práticas pedagógicas voltadas à Educação Infantil e por também por possuir como temáticas de pesquisa da área o brincar, o brinquedo, o jogo e a ludicidade. As temáticas relacionadas ao brincar, que também partem do conhecimento de que trata a Educação Física, a cultura corporal (COLETIVO DE AUTORES, 1992), quando pensadas no contexto da pré-escola ou da creche passam a ter como objeto as ações ou o corpo da criança pequena.

As escolas muitas vezes tendem a naturalizar alguns comportamentos e a reforçar padrões a fim de educar corpos para a sociedade. Como destacado por Finco (2003, p.99), a escola “[...] participa sutilmente da construção da identidade de gênero e de forma desigual. Esta construção inicia-se desde as primeiras relações da criança no ambiente coletivo da educação infantil”. Mesmo na educação infantil o caráter disciplinador da escola tem estado presente, e ainda que a escola busque apresentar uma certa neutralidade, os corpos são culturalmente educados de formas diferentes.

As relações de gênero não fogem disso. Mas, em contrapartida, a perspectiva de denúncia, onde só olhamos para aquilo que o/a professor/a ou a instituição de ensino Infantil faz de errado, o autor também destaca outros trabalhos que apresentam uma perspectiva diferente em relação à forma como as crianças interpretam as normas e papéis de gênero impostos, apontando alguns casos de transgressões. Exemplifica com alguns casos: o menino que ao brincar de casinha, “finge” estar amamentando o filho (PRANGE; BRAGAGNOLO, 2012); utilização espontânea de brinquedos considerados “certos e errados” para cada sexo (FINCO, 2003); a participação de menino em brincadeiras consideradas femininas como cuidar da casa e cozinhar (FINCO, 2003). Esses exemplos ilustram a ressignificação que as crianças fazem dos contextos dos quais fazem parte.

Neste sentido, podemos observar que “[...] apesar de estarem imersas em seu contexto cultural e interiorizar algumas questões relacionadas a gênero, as crianças conferem seus próprios sentidos, caracterizando seus aspectos singulares” (PRANGE; BRAGAGNOLO, 2012, p. 263).

No artigo *Corpo e movimento: Produzindo diferenças de gênero na educação infantil* também da revista *Pensar a Prática*, as autoras Helena Altmann, Marina Mariano, Liane Aparecida Roveran Uchoga (2013) analisam as relações entre gênero e movimento na Educação Infantil a partir de duas pesquisas realizadas em instituições de ensino infantil em duas cidades diferentes do estado de São Paulo. Em ambas as cidades foram feitas observações de cunho etnográfico e entrevistas.

Na cidade de Campinas (SP), investigaram como o corpo e o movimento eram tratados dentro da rotina escolar, enquanto na cidade de Vinhedo (SP), problematizaram as relações de gênero dentro de aulas de Educação Física. As autoras analisaram como as diferentes formas de intervenção de professores e professoras produziam relações e significados de gênero distintos durante suas aulas. A conclusão obtida pelas autoras foi que diferentes formas de intervenção podem estimular ou não a segregação de meninos e meninas nesse espaço.

Ao analisarmos a discussão apresentada pelas autoras podemos compreender melhor a importância das ações e intervenções tanto dos/as professores/as com as crianças, quanto da própria instituição de educação infantil. Encontramos nas falas dos/as diferentes professores/as entrevistados/as diferentes pensamentos e posicionamentos frente as relações entre meninos e meninas.

Quando partimos da concepção de que os corpos e os comportamentos são socialmente aprendidos e (re)construídos em cada cultura, podemos problematizar as diferenças nas atitudes corporais de meninos e meninas em relação às regras de disciplina do corpo, movimentação nos espaços e interesse nas atividades da Educação Física.

Historicamente os corpos femininos e masculinos recebem uma educação diferente. As mulheres sempre foram consideradas biologicamente mais frágeis, portanto, tidas como mais passivas do que os homens. Goellner (2003) relata que, durante muito tempo, atividades corporais consideradas mais “pesadas”, como lutas, esportes, entre outras, não eram recomendadas às mulheres em virtude de sua suposta natureza mais frágil em relação ao homem.

Meninos e meninas são tratados de formas diferentes quando o/a professor/a reforça essa ideia de que as meninas são naturalmente mais comportadas e os meninos mais agitados. Dentro das instituições de ensino infantil a organização da rotina das crianças reflete essas diferenças nas formações de filas, nas organizações de atividades, higiene e alimentação das crianças.

As meninas naturalmente demonstram melhor obediência e comportamento perante os/as professores/as e conseqüentemente são mais repreendidas quando não cumprem os acordos. As autoras, por meio da fala dos/as professores/as, demonstram que a expectativa que os/as professores/as criam sobre os comportamentos de meninos e meninas são diferentes. Apesar de o bom comportamento ser um pré-requisito para considerar o/a aluno/a como bom ou ruim nem sempre se reforça isso de forma igual com ambos os gêneros.

Encontramos professores/as que reforçam desigualdade de gêneros através de atitudes e falas, mas também encontramos professores/as que desconstroem os estereótipos com ações simples do dia a dia. Dentro dessa pesquisa um exemplo é um professor de educação física entrevistado, que demonstra essas ações, ao simplesmente se dirigir ao seu grupo/turma como crianças e não como meninos e meninas, ao organizar os grupos e as filas para atividades por número e não por gênero, ao conseguir identificar que não há diferenças físicas entre as crianças que as impeçam de realizar uma mesma brincadeira e assim poder incentivá-las na mesma proporção.

Quando conseguimos comparar tais situações vemos a importância da intervenção docente. As autoras concluem a pesquisa dizendo que apesar de culturalmente os corpos masculinos e femininos serem educados de formas diferentes e essa diferença ainda permanecer sobre as instituições de educação infantil é possível perceber também a influência positiva que o/a professor/a pode ter dentro desses espaços, portanto, formação destes quanto às questões de gênero é importante para uma intervenção de forma não desigual na prática pedagógica.

No artigo da revista Movimento: Os temas gênero e sexualidade na Educação Infantil, as autoras Maria de Fátima Costa de Paula e Virginia Georg Schindhelm (2014) se objetivam a conhecer as concepções e as práticas dos educadores sobre gênero e sexualidade das crianças. O estudo entrelaçou dados da pesquisa com observação participante; coleta de informações, registro de observações livres e

narrativas das crianças e da equipe pedagógica; discussões e trocas de conhecimentos na formação continuada dos educadores; situações-problema sobre os temas gênero e sexualidade na escola e análise de material bibliográfico priorizando as teses de estudiosos da infância, gênero e sexualidade.

Os resultados encontrados desvelam ocultamentos e silenciamentos dos educadores acerca da temática; expõem experiências problemáticas que os levam ao enfrentamento de situações inusitadas, relativas à sexualidade das crianças, desencadeando decisões num complexo terreno de incertezas, singularidades e de conflito de valores; evidenciam falas dos/as educadores/as que carregam marcas de angústias e constrangimentos sobre o sexual; revelam desconhecimentos da equipe pedagógica sobre os temas gênero e sexualidade infantil.

Os temas gênero e sexualidade na educação infantil ainda são cercados de muita especulação, inseguranças, receios e dúvidas. Ao adentrar uma instituição de ensino com uma pesquisa de cunho qualitativo, as autoras puderam vivenciar muitas questões pertinentes vividas por professores/as no cenário da educação infantil.

Diferente dos trabalhos aqui discutidos, que envolveram as questões de gênero em sua especificidade, veremos que as autoras se voltaram com um olhar mais atento para as questões da sexualidade presente no cotidiano da educação infantil. Para que possamos entender melhor o conceito de sexualidade, veremos nos estudos de Escoffier (2006) que Gagnon e Simon ao proporem a teoria dos "roteiros sexuais", na década de 1970, tiveram um papel central no desenvolvimento de uma abordagem do sexo que não apenas refutava perspectivas biologizantes, mas que oferecia uma alternativa persuasiva fundamentalmente calcada em teorias sociais. Escoffier (2006) explica:

[...] Gagnon e Simon introduziram uma concepção minuciosa do comportamento sexual como um processo aprendido, que é possibilitado não por impulsos instintivos ou exigências fisiológicas, mas por se inserir em roteiros sociais complexos, que são específicos de determinados contextos culturais e históricos. Sua abordagem frisou a importância da ação individual e dos símbolos culturais na condução das atividades sexuais. Gagnon e Simon redefiniram a sexualidade, passando-a do conjunto dos impulsos biológicos e da repressão social para um campo de iniciativa social criativa e de ação simbólica (2006, p. 18).

As crianças que desfrutam dos espaços de educação para a infância, expressam-se de forma sexual como meninos ou meninas e, por isso, tendem a ser de cuidados e de vigilância. As autoras trazem diversas situações que expõe essas

expressões e discutem o fato de muitas vezes o/a professor/a não se sentir preparado para lidar com essas situações.

A escola e a família muitas vezes entram em conflitos quando questões sobre a sexualidade da criança são evidenciadas. Com todas as situações abordadas, as autoras destacam a importância da temática gênero e sexualidade serem refletidas pelos adultos de modo a desmistificarem os (des)conhecimentos e os (pre)conceitos sexuais experienciados na função docente. Por fim, ressaltam que as temáticas de gênero e sexualidade devem estar presentes nos currículos de formação inicial e continuada dos cursos de licenciatura do país.

A partir da análise dos artigos apresentados podemos perceber que apesar de os dados apresentarem um aumento quantitativo nas publicações acadêmicas que envolvam a temática de gênero na educação física, as publicações que articulam essas discussões e problematizações de gênero nas aulas de educação física na educação infantil são consideravelmente reduzidas.

Percebemos, que mesmo com descritores comuns, há uma variação considerável nos objetos de pesquisa de cada artigo apresentado. Apesar de ainda percebemos uma perspectiva de denúncia, atrelada a ideia que algumas as instituições de ensino e professores/as ainda reproduzem e reforçam práticas que naturalizam os estereótipos de gênero, podemos ver algumas ações de professores/as que vão em contrapartida a essas ações e contribuem para a (des)naturalização desses estereótipos.

O que podemos perceber em comum é que todos os artigos apresentados reforçam a importância dos profissionais da educação nesta etapa de ensino. Apesar de as crianças serem culturalmente influenciadas e interpretarem papéis sociais, elas estão em um processo de construção de suas próprias personalidades e pensamentos, os profissionais da educação são grandes mediadores neste processo, podendo contribuir de forma justa e significativa na formação delas.

Os artigos também apontam para uma necessidade de formação acadêmica e de políticas públicas que incluam essas temáticas nos currículos de ensino superior e na formação continuada dos/as professores/as para que estes se sintam seguros em suas intervenções pedagógicas.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao buscarmos trabalhos que envolvessem a temática de Gênero na Educação Infantil nas aulas de Educação Física nos deparamos com um campo de produção escasso. Considerando que é recente a visão da criança como sujeito de direito e da criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), sob a Lei nº 9394/96, que incorpora a Educação Infantil como primeiro nível da Educação Básica, e formaliza a municipalização dessa etapa de ensino, assim como os estudos que tematizam as questões de gênero nos espaços escolares, compreendemos que há um caminho longo para percorremos como pesquisadores.

Dos trabalhos selecionados, percebemos que apesar do descritor gênero ser comum a todos, os objetos de estudo das pesquisas variaram consideravelmente. Podemos identificar que apesar dos trabalhos ainda estarem atrelados a uma perspectiva de denúncia, ou seja, reforçando a ideia de que os/as professores/as continuam reproduzindo discursos e ações que reforçam os estereótipos e as desigualdades de gênero, podemos ver outras ações que vão em contrapartida a essa perspectiva e nos mostra que há professores(as) que realizam pequenas ações no cotidiano de suas aulas que (des)naturalizam essas práticas.

No entanto, todos os trabalhos indicam que o papel do/a professor/a neste processo é muito importante. O/a professor/a tanto pode reforçar quanto (des)naturalizar os estereótipos de gênero dentro das instituições de ensino Infantil. A inclusão das temáticas de gênero e sexualidade nos currículos dos cursos de licenciaturas no ensino superior no Brasil e na formação continuada podem contribuir significativamente para o aumento de iniciativas dos/as professores/as que desejam abordar essas questões, pois como podemos perceber, a insegurança e a falta de propriedade acadêmica sobre essas temáticas acabam afetando a atuação desses profissionais de educação sobre o tema.

6 REFERENCIAS

ALDEMAN, M. **Mulheres atletas: re-significações da corporalidade feminina**. Rev. Estudos Feministas, v.11, n.2, p.445-65, 2003.

ARAN, Marcia. **A Transexualidade e a gramática normativa do sistema sexo-gênero**. *Ágora – Estudos em Teoria psicanalítica*, Rio de Janeiro, v. 9, n. 1, p. 49–63, 2006.

ARIÈS, P. **História Social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

AUAD, Daniela. **Educar meninas e meninos: relações de gênero na escola.** São Paulo: Contexto, 2006.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas.** 6. edição. São Paulo: Editora Perspectiva, 2005.

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

BRASIL. **Lei nº 9.394** de 20/12/1996. Lei de diretrizes e bases da Educação Nacional (LDBEN).

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2017.

CANDAU, V.M. **Magistério: construção cotidiana.** Petrópolis: Vozes, 1997.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino da Educação Física.** São Paulo: Cortez, 1992. Coleção Magistério 2º grau – série formação do professor.

ESCOFFIER, Jeffrey. "Introdução". In: ESCOFFIER, Jeffrey (Org.). **Uma interpretação do desejo: ensaios sobre o estudo da sexualidade.** Rio de Janeiro: Garamond, 2006.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FINCO, D. **Relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na educação infantil.** Pró-Posições, Campinas, v. 14, p. 89-101, 2003.

FONSECA, Cláudia. **Quando cada caso NÃO é um caso: pesquisa etnográfica e educação.** Revista Brasileira de Educação, São Paulo, Anped, n. 10, p. 58-78, jan./abr. 1999.

GAGNON, John H. **Uma interpretação do desejo. Ensaio sobre o estudo da sexualidade.** Rio de Janeiro, 2006.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas.** Rio de Janeiro: Guanabara, 1989.

GHIRALDELLI JR. P. **Pedagogia e luta de classes (1935-37).** São Paulo Ibitinga: Humanidades, 1991.

GOELLNER, S. V. A produção cultural do corpo. In: LOURO, G. L.; NECKEL, J. F.; GOELLNER, S. V. (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação.** Petrópolis: Vozes, 2003. p. 2840.

GOSSO, y. **Pexe oxemoarai brincadeiras infantis entre os índios parakanã.** Tese de Doutorado. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

GROSSI, Miriam Pillar. **Identidade de gênero e sexualidade**. Antropologia em 1ª mão, Florianópolis, UFSC/PPGAS, 1998.

HEYWOOD, C. **Uma História da Infância: Da Idade Média à época contemporânea no Ocidente**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

INDAIÁ, P. **O brincar é parte essencial da Educação Infantil segundo especialistas**. Rede Nacional Primeira Infância. 2013.

KUHLMANN JR, M. A Circulação das idéias sobre a educação das crianças: Brasil início do século XX. In: FREITAS, M. C.; KUHLMANN JR., M. (Orgs). **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002. P. 459-501.

LOURO, Guacira Lopes. Nas redes do conceito de gênero. In: LOPES, M. J. D.; MEYER, D. E.; WALDOW, V. R, (orgs.). **Gênero e saúde**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 7ªed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. Heteronormatividade e homofobia. In: JUNQUEIRA, R. D. (Org.). **Diversidade sexual na educação: problematizações sobre homofobia nas escolas**. Brasília: Ministério da Educação/UNESCO, 2009. V. 32. P. 85-93.

LOURO, G.L. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. *Petrópolis: Vozes*, 1999.

MENDONÇA, Fernando Wolff. **Teoria e Prática na Educação Infantil**. Maringá, PR: UNICESUMAR, 2013.

MISKOLCI, Richard. Não ao sexo rei: da estética da existência foucaultiana à política queer. In: SOUZA, L. A. F. de; SABATINE, T. T.; MAGALHÃES, B. R. de (Org.). Michel FOUCAULT: **sexualidade, corpo e direito**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. P. 47-68.

MOREIRA, A.F.; CANDAU, V.M. (Org.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis, Vozes, 2010.

MORENO, Montserrat. **Como se ensina a ser menina: o sexismo na escola**. São Paulo: Moderna, Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1999.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de Oliveira. **Educação Infantil Métodos**. São Paulo, 2002.

PASTANA, Marcela. Por que precisamos do debate sobre gênero nas escolas? In: PELUCIO, LARISSA; CARDOSO, CLODOALDO MENEGUELLO (Org). **Diversidade**,

Acessibilidade e Direitos: diálogos com a comunicação. São Paulo: Cultura acadêmica, 2017, p.77-92.

PRANGE, B.; BRAGAGNOLO, R. I. **As singularidades das crianças pequenas expressas nas suas brincadeiras.** Educação e realidade, Campinas, V.37, p.251-272,2012.

RIZZI, L.; HAYDT, R. C. **Atividades lúdicas na educação da criança.** São Paulo: ática, 1998.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Creches e pré-escolas no Brasil.** São Paulo: Cortez e Fundação Carlos Chagas, 1992.

SCOTT, J. W. "Gênero: uma categoria útil de análise histórica". **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n.02,p. 71-99, jul./dez. 1995.

SILVA, E.M. **O movimento pedagógico de gênero nas escolas:** o que fazem as professoras?.Erineusa Maria da Silva.-1.ed.- Curitiba: Appris, 2021.

SILVA, Erineusa Maria da. **Oficina de docência em dança** / Erineusa Maria da Silva. - Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, Núcleo de Educação Aberta e a Distância, 2013.

STOLLER, Robert. **Masculinidade e feminilidade** (apresentações degênero).Porto Alegre: Artmed, 1993

UNBEHAUM, Sandra. Contribuições da produção acadêmica sobre gênero: elementos para repensar a agenda. In: CARREIRA, Denise ... [et al.]. **Gênero e educação:** fortalecendo uma agenda para as políticas educacionais. São Paulo: Ação Educativa, Cladem, Ecos, Geledés, Fundação Carlos Chagas, 2016.

VIANNA, Cláudia Pereira. **Gênero, sexualidade e políticas públicas de educação:** um diálogo com a produção acadêmica. Pro-Posições, Campinas, v. 23, n. 2, p. 127-143, ago. 2012 .