

Questões de gênero que emergem nas experiências pedagógicas com jogos e brincadeiras na educação infantil: olhares docentes em um município no Sul de Minas Gerais

Gender issues that emerge in pedagogical experiences with children's pranks and games in early childhood education: teachers' perspectives in a municipality in the south of Minas Gerais State.
Cuestiones de género que emergen en experiencias pedagógicas con juegos y juegos en educación infantil: perspectivas de docentes en un municipio del sur de Minas Gerais.

Recebido: 28/11/2022 | Revisado: 13/12/2022 | Aceitado: 14/12/2022 | Publicado: 19/12/2022

Isamara Cristina Diniz

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7240-7817>
Universidade Federal de Lavras, Brasil
E-mail: idiniz@estudante.ufla.br

Fábio Pinto Gonçalves dos Reis

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4797-5895>
Universidade Federal de Lavras, Brasil
E-mail: fabioreis@ufla.br

Rubens Antônio Gurgel Vieira

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9409-9245>
Universidade Federal de Lavras, Brasil
E-mail: rubensgurgel@ufla.br

Resumo

Esta pesquisa visa perscrutar questões de gênero na Educação Infantil, partindo de experiências pedagógicas que emergem na utilização de jogos por professores/as nas aulas de Educação Física. Justifica-se o estudo em tela, uma vez que é importante desvelar em quais situações cotidianas afloram conflitos e desigualdades entre meninos e meninas no interior das instituições educativas. Contribuíram para realização dessa investigação parte dos/as professores/as de Educação Física atuantes na Educação Infantil em um município localizado no Sul de Minas Gerais, a partir de entrevistas semiestruturadas para produção do material empírico (narrativas docentes) que respondesse ao problema colocado. Para interpretação das enunciações, partiu-se de uma abordagem qualitativa para elaboração de categorias temáticas por meio da análise de conteúdo. Como resultado foi possível notar que as percepções dos/as professores/as atinentes às questões de gênero, no contexto de jogos e brincadeiras, seguiram alguns caminhos, quais sejam: 1) que meninas e meninos da Educação Infantil não criam problemas e conflitos concernentes às fronteiras de gênero no âmbito de brincadeiras e jogos, por efeito conseguem conviver e interagir com certa harmonia 2) os/as docentes atuantes na Educação Infantil concebem que as práticas coeducativas favorecem a constituição de sociabilidades equânimes entre meninos e meninas, ainda que com um discurso naturalizado, normalizado e essencializado.

Palavras-chave: Educação infantil; Gênero; Jogos.

Abstract

This research aims to investigate gender issues in Early Childhood Education, starting from pedagogical experiences that emerge in the use of games in Physical Education classes by teachers. The present study is justified, since it is important to reveal in which everyday situations conflicts and inequalities between boys and girls arise within educational institutions. Part of the Physical Education teachers working in Early Childhood Education in a municipality located in the south of Minas Gerais contributed to the realization of this investigation, while we used semi-structured interviews to produce empirical material (teacher narratives) that responded to the problem posed. In order to interpret the utterances of the teachers, a qualitative approach was used for the elaboration of thematic categories through content analysis. As a result, it was possible to observe that the teachers' perceptions regarding gender issues, in the context of games and games, followed some paths, namely: 1) that boys and girls do not create problems and conflicts concerning gender boundaries in the context of games and games, in effect, they manage to live and interact with a certain harmony 2) teachers conceive that coeducational practices favor the constitution of equitable sociability between boys and girls, albeit with a naturalized, normalized and essentialized discourse.

Keywords: Early childhood education; Genre; Games.

Resumen

Esta investigación tiene como objetivo investigar las cuestiones de género en la Educación Infantil, a partir de experiencias pedagógicas que emergen en el uso de juegos en las clases de Educación Física por parte de los docentes. El presente estudio se justifica, ya que es importante revelar en qué situaciones cotidianas surgen conflictos y desigualdades entre niños y niñas al interior de las instituciones educativas. Parte de los profesores de Educación Física que trabajan en Educación Infantil en un municipio ubicado en el sur de Minas Gerais contribuyeron a la realización de esta investigación, mientras que utilizamos entrevistas semiestructuradas para producir material empírico (narrativas de docentes) que respondieron al problema planteado. Para interpretar los enunciados de los docentes se utilizó un enfoque cualitativo para la elaboración de categorías temáticas a través del análisis de contenido. Como resultado, fue posible observar que las percepciones de los docentes con respecto a las cuestiones de género, en el contexto de juegos y juegos, siguieron algunos caminos, a saber: 1) que los niños y niñas no crean problemas y conflictos sobre las fronteras de género en el contexto de juegos y juegos, en efecto, logran vivir e interactuar con cierta armonía 2) los docentes conciben que las prácticas coeducativas favorecen la constitución de una sociabilidad equitativa entre niños y niñas, aunque con un discurso naturalizado, normalizado y esencializado.

Palabras clave: Educación infantil; Género; Juegos.

1. Introdução

Propõe-se como objetivo deste estudo perscrutar um pequeno grupo de professores/as de Educação Física atuantes na Educação Infantil pública de um município no Sul de Minas Gerais que, numa ação pedagógica envolvendo jogos e brincadeiras, observaram e administraram relações de gênero ocorridas naquele contexto. Desse modo, sugere-se como problematização inicial a seguinte pergunta: como se manifestam (ou não) as desigualdades entre meninos e meninas no transcorrer de jogos e brincadeiras?

Para dar conta dessa indagação, compôs-se um arcabouço teórico (Reis, et al., 2019; Rodrigues, et al., 2020) consistente acerca dos conceitos de gênero, Educação Infantil e jogo, além da tessitura de interpretações sobre as experiências desenvolvidas pelos/as docentes com foco nas interações estabelecidas entre as crianças no ato de jogar e brincar. De igual modo, buscou-se compreender qual o papel e o lugar do/a professor/a de Educação Física no processo de construção dos saberes em torno das fronteiras de gênero afloradas em determinadas atividades realizadas na escola.

O ambiente social proporciona diversificadas vivências no decorrer das inúmeras interações estabelecidas entre os sujeitos, incluindo às relativas ao gênero, por essa razão vamos nos tornando o que somos. As relações de gênero são concebidas como uma categoria de análise histórica por Joan Scott (1990) e Guacira Louro (2003), uma vez que sublinham as diferentes formas pelas quais o conceito foi e é utilizado na produção de desigualdades. Em síntese, o interesse das autoras parte de aspectos sociais e históricos como a utilização da linguagem, tendo em vista que os sentidos do termo se transformam, “as palavras têm história, ou melhor, que elas fazem história, o conceito de gênero está ligado diretamente à história do movimento feminista contemporâneo” (Louro, 2003, p.14). Nessa direção, Joan Scott (1990) complementa ao dizer que o gênero é utilizado na composição das relações sociais entre sexos:

Recentemente, para que possa encontrar seu caminho nos dicionários ou na enciclopédia das ciências sociais – as feministas começaram a utilizar a palavra gênero mais seriamente, no sentido mais literal, como uma maneira de referir-se à organização social da relação entre os sexos (Scott, 1990, p.77).

De acordo com Scott (1990), a origem da palavra gênero surgiu nos movimentos recentes de feministas nos quais seu significado teve/tem maior amplitude. Esse grupo de mulheres reivindica equidade, problematizando e criando resistência às desigualdades de direitos que não chegam até as mulheres, somente aos homens. A intenção política das teorizações elaboradas pelo movimento feminista dá ênfase às condições históricas de acesso aos recursos sociais-políticos e não nas características sexuais, tal e qual observa-se nos argumentos de Scott (1990):

Os/as historiadores/as feministas têm empregado uma variedade de abordagens na análise do gênero, mas essas podem ser resumidas a três posições teóricas. A primeira, uma tentativa inteiramente feminista, empenha-se em explicar as origens do patriarcado. A segunda se situa no interior de uma tradição marxista e busca um compromisso com as críticas feministas. A terceira, fundamentalmente dividida entre o pós-estruturalismo francês e as teorias anglo-americanas de relação do objeto (object-relation theories), se inspira nessas diferentes escolas de psicanálise para explicar a produção e a reprodução da identidade de gênero do sujeito (p.77).

A partir principalmente das vertentes pós-estruturalistas¹, as diferentes formas de linguagem que por ele (leia-se gênero) circulam, supõem projeções de feminilidades e masculinidades sobre os sexos, isto é, o “modo de designar as idealizações sociais – a criação inteiramente social das concepções sobre os papéis dados aos homens e às mulheres” (Scott, 1990, p.75). Em outros ditos, é uma forma de orientar os princípios unicamente sociais das individualidades entre homens e mulheres, sendo que o gênero “é uma categoria social imposta sobre um corpo sexuado” (Scott, 1990, p.77). Reforça a autora:

O argumento de que homens e mulheres são biologicamente distintos e que a relação entre ambos decorre dessa distinção, que é complementar e na qual cada um deve desempenhar um papel determinado secularmente, acaba por ter o caráter de argumento final, irrecorrível. Seja no âmbito do senso comum, seja revestido por uma linguagem "científica", a distinção biológica, ou melhor, a distinção sexual, serve para compreender — e justificar — a desigualdade social (Louro, 2003, p.20).

O gênero, então, é uma categoria relacional que deve ser compreendida como organização social que produz corporeidades, ao passo que a diferença biológica “existe, mas tal definição só faz sentido se contextualizadas nas práticas sociais que atravessam os corpos sexuados” (Louro, 2003, p. 22). Em última análise, o pressuposto central advoga que o gênero constitui-se na “construção social e histórica produzida sobre as características biológicas dos sujeitos macho e fêmea” (Louro, 2003, p. 24). Assim, a afirmação de que homens e mulheres têm comportamentos distintos em razão de diferenças biológicas não se sustenta, por não esclarecer as desigualdades:

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. Numa aproximação às formulações mais críticas dos Estudos Feministas e dos Estudos Culturais, compreendemos os sujeitos como tendo identidades plurais, múltiplas; identidades que se transformam, que não são fixas ou permanentes, que podem, até mesmo, ser contraditórias (Louro, 2003; p. 26).

Certamente esse diálogo com as autoras permite compreender que o gênero e sua utilização como categoria de análise descarta justificativas baseadas no determinismo biológico e não precisa necessariamente se alinhar ao sexo, isto é, o sexo biológico não é determinante do gênero. O uso do “gênero coloca a ênfase sobre todo um sistema de relações que pode incluir o sexo, mas que não é diretamente determinado pelo sexo, nem determina diretamente a sexualidade” (Scott, 1990, p. 76). Evidencia-se, então, a importância da reflexão sobre as relações não-binárias e que o sexo não deve defini-las, uma vez que as feminilidades, masculinidades, identidades sexuais e de gênero devem ser inseridas neste debate (Scott, 1990). Em suma, o gênero, quando alinhado às concepções biológicas, naturaliza a separação entre masculino e feminino, que é uma produção sociocultural:

[...] a adoção e utilização do conceito gênero colabora para abandonarmos a compreensão de desigualdade apoiada em fundamentações puramente biológicas e amparadas nas diferenças físicas entre homens e mulheres, pois passa-se a compreender que os sujeitos são atingidos pelas relações de poder (Andrade, 2021, p. 67).

¹ Pós-estruturalismo é uma nomenclatura criada pela academia estadunidense de ciências humanas para referenciar autores e autoras franceses tributários de Nietzsche, intelectuais criadores de sistemas de pensamento que negam qualquer resquício positivista do pensamento moderno. Não se trata de um movimento coeso ou bem articulado, mas de obras filosóficas que valorizam sobremaneira a ideia de diferença, por isso muitas vezes também denominados de filósofos/as da diferença. A título de exemplo, não há nas obras de Foucault, Deleuze, Derrida ou Butler, entre outros, qualquer essencialismo filosófico (Willians, 2012).

Essas atitudes são identificadas na sociedade e nas práticas corporais, ao atravessarem a Educação Física e carregarem consigo os marcadores que dificultam as interações equânimes entre meninos e meninas. Apropriar-se desse conceito com o intuito de desconstruí-lo, contribui para problematizar os modos pelos quais determinados discursos de gênero e “poder circulam em nossa sociedade e, concomitantemente, ecoam dentro das escolas e das aulas de Educação Física, definindo estereótipos, chancelando marcas e demarcando fronteiras” (Andrade, 2021, p. 63).

Referir-se as desigualdades de gênero e imbricá-las às relações de poder é fundamental para compreendê-las enquanto forças disciplinares que operam sobre os nossos corpos, de forma física ou não (Andrade, 2021), pois eles são governados a partir da religião, da medicina, das ações pedagógicas, dentre outros dispositivos. Algumas instituições e seus poderes disciplinares atravessam os corpos das crianças e os administram por intermédio de discursos e práticas educativas, inclusive nas aulas de Educação Física:

Atualmente as aulas de Educação Física não mais são legalmente separadas por sexo, processo que, longe de ser pacífico e linear, deu-se no início dos anos 1990. No entanto, a atual inexistência de legislações no Brasil que proponham a separação de meninos e meninas não significa que essa prática tenha sido completamente abolida das escolas. A separação ocorre e se justifica em nome de determinadas concepções das possibilidades do corpo diante o movimento, percebidas como distintas para homens e mulheres (Uchoga & Altmann, 2016, p. 164).

Essa separação nos direciona para uma interpretação desigual das experiências dos sujeitos, de maneira que coloca em ação estratégias ao levá-los à consecução de determinados preconceitos referentes ao sexo, presentes nos processos educativos e no cotidiano das instituições. Tratam-se de manifestações por meio da linguagem inscritas nos textos e práticas culturais, que de modo singular, acabam por distanciar meninas e meninos ao reforçarem as diferenças e desfavorecerem a equidade entre os gêneros (Santos & Souza, 2010).

Assim, a nossa investigação justifica-se pelo fato das crianças enfrentarem práticas de dominação impostas aos seus corpos, uma vez que têm acesso aos códigos culturais normalizadores por meio das interações estabelecidas nas brincadeiras e jogos. Como se sabe, ainda hoje, os/as pequenos que ultrapassam as fronteiras de gênero no contexto das práticas corporais lúdicas, transcendem os estereótipos frequentemente associados às sexualidades (Finco, 2005). Em face do exposto, houve a necessidade de aprofundamento nos estudos de gênero alinhados às teorizações pós-críticas, a fim de utilizá-las como base teórica para responder ao nosso problema de pesquisa. O conceito de pós-crítico, tributário dos textos de Silva (2007), remete ao conjunto de autoras/es que, ainda que influenciados pelas teorizações críticas de meados do século XX, procuram romper com ideias como essência no sujeito, universalismos ou metanarrativas, conhecimento como representação fiel do real e teleologia histórica. Dentre as autoras consultadas e perscrutadas, as principais foram Joan Scott (1995), Guacira Louro (2003) e bell hooks² (2013).

Para organização do artigo em voga, nas seções seguintes apresentar-se-á inicialmente as bases epistemológicas identificadas durante a revisão de manuscritos científicos publicados a respeito do tema, além das metodologias que subsidiaram o desenvolvimento da proposta, sempre ancoradas pelas abordagens qualitativas, conforme apontam Bogdan e Biklen (1994), bem como Manzini (2004). Com base no material empírico, constituiu-se breves tópicos que se articulam com os temas recorrentes nas entrevistas, sendo que a primeira parte buscou desvelar como são produzidos os discursos sobre gênero na Educação Infantil, atrelando-os aos aspectos históricos que dele não fogem (Scott, 1990; Louro, 2003). Em segundo plano, apresenta-se como ocorreram as interações entre as crianças durante as práticas de jogos e brincadeiras, com destaque às transgressões ou resistências que eclodiram naquele contexto. Por fim, traz-se à baila algumas possibilidades de mediação

² O nome de bell hooks foi e será utilizado em letra minúscula ao longo do texto, primeiramente em respeito à feminista negra, tendo em vista a postura da mesma que criou esse nome em homenagem à sua avó. Tal utilização busca potencializar um posicionamento político que romper com as convenções acadêmicas, pois o enfoque é o seu trabalho e não à sua pessoa.

coeducativa nas aulas de Educação Física, que significa uma prática promotora do exercício de se ver frente “ao Outro e em relação a si mesmo, de forma mais humanitária; contribui para o entendimento da existência de diferentes masculinidades e feminilidades; e gera a possibilidade de desenvolvimento de subjetividades, as quais signifiquem homens e mulheres mais felizes, plenos” (Carra, 2019, p. 551). Ao mesmo tempo, reafirma-se a necessidade dos/as docentes assumirem uma pedagogia transformadora na Educação Infantil (hooks, 2013).

2. Metodologia

O presente trabalho foi orientado por uma abordagem exploratória sob os preceitos qualitativos (Minayo, 2010), sendo complementada pela pesquisa de campo, que significa “incluir a observação de fatos espontâneos, a produção de dados e registro das variáveis que podem ser relevantes para uma análise posterior” (p. 50). Em campo, podemos estabelecer relações constantes com os contextos pesquisados, além de compreender e perscrutar determinadas condições em certos eventos e vivências, a respeito dos sujeitos e sua subjetividade, comportamentos, dizeres e ações.

Nesse sentido, o caminho metodológico percorrido para dar sustentação à produção do material empírico e as interpretações relativas às questões de gênero manifestadas nas práticas de jogos e brincadeiras desenvolvidas pelos professores/as atuantes na Educação Física infantil. Posto isso, é oportuno dizer que os dados levantados para essa investigação foram construídos a partir de um levantamento sistemático de referências teóricas visando fundamentar e confrontar os dizeres constituídos nas entrevistas com dois/duas professores/as de instituições educativas às crianças. Esse conjunto de material empírico foi essencial para desvelar as possíveis contribuições e limitações do tema abordado, objetivando contribuir com a comunidade investigativa acerca das desigualdades de gênero que dificultam a emancipação corporal e intelectual das crianças. Ademais, o que se busca é uma possibilidade de diálogo crítico sobre as abordagens pedagógicas da Educação Física nas instituições educativas, tendo em vista que existem concepções mais libertadoras ou àquelas que reforçam sistemas de dominação sobre coisas ou indivíduos, conforme assinalou hooks (2013).

A relação dos/as professores/as de Educação Infantil com a temática de gênero está sedimentada na atuação pedagógica desenvolvida a partir das culturas da infância e da corporeidade das crianças, razão pela qual identificou-se a expressiva utilização dos jogos e brincadeiras como conteúdos e metodologia no contexto investigado. Essas constatações nos fizeram ratificar e justificar a etapa de ensino escolhida e a opção pela docência no campo curricular tocante à Educação Física.

Para revelar as percepções dos/as professores/as, recorreu-se à entrevista semiestruturada enquanto possibilidade de construir um espaço de fala e escuta relativo ao tema. Dessa forma, considera-se que, ao aproximar e engalfinhar as práticas pedagógicas com as temáticas das infâncias e de gênero, assume-se os desafios de escrutinar as interações sociais mais sutis estabelecidas entre meninos e meninas no cotidiano educativo.

No início do processo de entrevista foram apresentados os objetivos do encontro aos/as docentes e a forma de registro se deu por meio de gravação em áudio e posterior transcrição. Em síntese, a entrevista consiste em “recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 134).

De igual modo, declarou-se a todos/as envolvidos/as a garantia de sigilo dos nomes dos/as participantes na escrita deste trabalho, sendo que ao final de cada entrevista, se fosse do interesse dos/as entrevistados/as, seria reservado um momento livre para considerações mais informais acerca do tema. Vale mencionar o estudo investigação em tela desenvolveu-se em acordo com a Resolução CNS nº 466/2012 e avalizada pelo Comitê de Ética e Pesquisa com Seres Humanos de uma universidade pública do Sul de Minas Gerais. Nesse sentido, Bogdan e Biklen (1994) afirmam que todos esses cuidados éticos visam assegurar a “adesão voluntária dos sujeitos aos projetos de investigação, cientes da natureza do estudo e dos perigos e obrigações nele envolvidos. Os sujeitos não serem expostos a riscos superiores aos ganhos que possam advir” (p. 75).

Optou-se por realizar as entrevistas utilizando um roteiro semiestruturado que apontava questões relativas ao nosso problema investigativo:

Assim, a entrevista semiestruturada está focalizada em um assunto sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista. Para o autor, esse tipo de entrevista pode fazer emergir informações de forma mais livre e as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas (Manzini, 2014, p. 2).

Para avaliar e explorar as entrevistas é importante que se tenha uma visão geral do objeto de conhecimento, motivo pelo qual dialogou-se com perspectivas pedagógicas imbricadas às relações de gênero. Para além dos estudos sistematizados que mergulham em tais aspectos, de igual maneira investigou-se como os/as professores/as realizavam suas práticas pedagógicas e o que emergiu das relações entre meninos e meninas nas aulas de Educação Física. Logo abaixo, seguem algumas das indagações que orientaram a pauta das entrevistas:

- 1) - Como você observa e aborda as questões de gênero nas aulas de Educação Física na Educação Infantil?
- 2) - Quais os principais desafios do trabalho com os gêneros em suas aulas de Educação Física na Educação Infantil?
- 3) - A questão de gênero já foi justificativa para alguma criança não participar de algum jogo ou brincadeira, ou mesmo, se algum conflito já aconteceu nesse sentido? Como você procedeu?
- 4) - Quais possibilidades de aprendizagem podem emergir das relações construídas no interior dos jogos e brincadeiras envolvendo meninos e meninas?
- 5) – Quais os jogos e as brincadeiras mais interessantes para abordar a temática de gênero nas aulas? Por quê?

Para interpretação dos materiais produzidos foi utilizado o método de análise temática cujo objetivo é identificar, analisar, interpretar e relatar padrões a partir de dados qualitativos (Braun & Clarke, 2006), caracterizando-se, principalmente, pela flexibilidade e independência de uma teoria ou epistemologia específica. Em última instância, a “análise temática não é apegada a qualquer arcabouço teórico pré-existente e, por conseguinte, pode ser utilizada em diferentes quadros teóricos (embora não todos) e para fazer coisas diferentes dentro deles” (Braun & Clarke, 2006, p. 81).

Realizar as transcrições e ser subsidiado pela análise temática permitiu identificar assuntos recorrentes nas narrativas docentes e constituir categorias interpretativas dentre as quais destacam-se: 1) Educação Infantil – quem disse que é de menino ou menina? A matéria visou debruçar-se sobre discursos em torno dos saberes docentes relativos ao gênero, com destaque às resistências das crianças. 2) A segunda, que se refere ao jogo, a brincadeira, o gênero e a Educação Física, dedica-se a analisar meninos e meninas em meio as interações tecidas durante a prática pedagógica dos/as professores/as.

Cabe destacar que as desigualdades de gênero e sexualidades têm sido discutidas com mais intensidade, principalmente nos currículos dos cursos de Educação Física pois, passaram a ser vistas como essenciais na formação profissional, afetada pela própria realidade da comunidade onde se vive. Sendo assim, buscou-se explorar caminhos para a reflexão concernente aos ensinamentos e possibilidades que emergem com as próprias relações entre meninos e meninas nas brincadeiras e jogos. Igualmente, indicou-se direções para o entendimento do tema, mas sem a pretensão de determinar uma trajetória única ou verdadeira.

3. Resultados e Discussão

3.1 Educação Infantil: quem disse que isso é de menino ou menina?

A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, é um direito humano e social de todas as crianças até seis anos de idade, sem distinção alguma quanto à origem geográfica, caracteres fenotípicos (cor da pele, traços de rosto e cabelo), de etnia, nacionalidade, sexo, deficiência física ou mental, nível socioeconômico ou classe social (Brasil, 2013). De forma

concomitante, tal segmento de ensino proporciona a socialização das crianças pautada pela educação formal, ao passo que expressa e institui muitas normas e valores que, conforme Souza e Santos (2010), são guiadas pelas regras sociais inventadas.

Nesta fase, a introdução ao mundo é importante para o desenvolvimento das crianças, pois segundo Araújo (2013), elas participam ativamente do processo de formação e de transformação das regras da vida social. São essas normas que irão introduzir meninos e meninas nos códigos culturais segundo os quais produzem experiências de subjetividade. Nessa direção, a instituição educativa, na maioria das vezes, apresenta aos pequenos comportamentos “desejados/naturalizados pela sociedade e atua colonizando-os, disciplinando e docilizando seus corpos, excluindo outras formas de ser, de saber, viver e existir no mundo” (Araújo, 2013, p. 2).

Na infância, as representações são construídas principalmente a partir do relacionamento com a família, sendo a principal transmissora de valores que reproduzem e reforçam as normas. Cabe ressaltar que as pedagogias também ocupam um papel fundamental na elaboração de outras representações pelas crianças, levando Louro (2001, p. 5) a denunciar que “a escola não apenas transmite conhecimentos, ou somente os produz, mas também fabrica sujeitos, produz identidades étnicas, de gênero, de classe”.

Entre as diversas relações que elaboram conhecimentos e significações, o convívio em espaços coletivos onde há interação entre crianças e adultos proporciona à amplificação dos conhecimentos de mundo em inúmeras dimensões, dentre as quais destacam-se: as corporais, sensíveis, estéticas, escrita, oral e rítmica. Nossos corpos, gestos e as imagens que deles sustentamos são resultado de nossa cultura, das marcas e dos valores sociais por ela apreciados. Os corpos - seus movimentos, posturas, ritmos, expressões e linguagens - são, portanto, construções sociais que se estabelecem nas relações entre as crianças e os adultos, conforme dada sociedade e cultura. “Em última análise, as corporeidades são produzidas, moldadas, modificadas, adestradas e adornadas segundo determinados parâmetros culturais” (Araújo, 2013, p. 5).

No campo da educação de crianças pequenas e bem pequenas, não são localizadas muitas pesquisas que articulam gênero, interações de pares e práticas educacionais, conforme destacou Finco (2005). Nessa escassez de produções acadêmicas, salienta-se que alguns assuntos são silenciados, tais como os que tematizam a educação para as sexualidades nas infâncias, por exemplo. Diante dessa perspectiva, considera-se que na infância não há espaço-tempo para falar sobre sexualidade, gênero e diversidades, justamente porque a própria sociedade se cala diante disso por inúmeros equívocos e preconceitos. Essas práticas formativas são negligenciadas com frequência na vida das crianças, tendo em vista que se considera cedo demais para inserir um assunto ‘moralmente inapropriado’, transformando-o em coisa de pessoas adultas. Ao engalfinhar o tema - crianças e o sexo – Foucault (1988) evidencia que a sociedade sempre encontrou justificativas “para interdita-lo, para proibi-los de falarem sobre ele, razão para fechar os olhos e tapar os ouvidos onde quer que venha a manifestá-lo, razão para impor um silêncio geral e aplicado” (p. 10). Como possibilidade de resistência, os pressupostos teóricos e metodológicos subsidiados por abordagens coeducativas de gênero no ensino de crianças nos incitam a refletir acerca de práticas outras que contribuam à aceção mais democrática e comprometida com a educação transformadora.

Sabe-se hoje que determinadas experimentações sociais acontecem logo após o nascimento e imprimem sobre os sujeitos determinados comportamentos, identidades, subjetividades e valores. Esses elementos são propagados no contexto das sociedades e se tornam parte da cultura, conforme assinalou Finco (2003), pois as relações de poder-saber que os sustentam sofrem transformações ao longo do processo histórico. Nesse sentido, nota-se que essas interações sociais vão sendo construídas e modificadas, já que nossas ações são resultado de arranjos e desarrajos estabelecidos no jogo de forças entre as diversas culturas humanas, inclusive as que atravessam o gênero. Dessa maneira, Louro (2003) explica que:

Em suas relações sociais, atravessadas por diferentes discursos, símbolos, representações e práticas, os sujeitos vão se construindo como masculinos ou femininos, arranjando e desarraando seus lugares sociais, suas disposições, suas formas de ser e de estar no mundo (p. 28).

A partir desse aportes teóricos foi possível identificar que as narrativas produzidas pelos/as docentes investigados/as denunciam a divisão binária entre meninos e meninas no que se refere aos contextos e práticas corporais específicas. Um exemplo disso é a fronteira de gênero identificadas em manifestações como a dança e o futebol, de tal modo que o/a docente 1 diz ter escutado de um menino e uma menina respectivamente: “minha mãe não gosta que eu jogue futebol” e “meu pai não gosta que eu dance”. Esse tipo de depoimento desvela como a construção dos saberes na Educação Física podem contribuir para produzir uma discursividade normativa que se sustenta nas relações de poder-saber-verdade. Cabe salientar que a mediação crítica do/a professor/a, nesse caso, faz-se imprescindível.

Em outra situação, o/a professor/a 2 narrou que algumas crianças se posicionaram discriminadamente durante os jogos utilizando os pés e nas brincadeiras rítmicas-expressivas, como se pode anotar: “ah, os meninos na minha aula falam que não irão dançar porque isso é uma atividade de mulher, e afirmam só gostar de futebol porque é coisa de homem”; simultaneamente “as meninas também reforçam - ah, mas futebol é coisa de homem, futebol é coisa de menino, não vale para nós”. Tais discursividades delinham e fixam lugares sociais de homens e mulheres na sociedade são problematizadas por Foucault (2008), ao revelar que o conhecimento sempre provém de um ato discursivo definido. Sobre as formações discursivas, o autor alerta que:

O perigo, em suma, é que em lugar de dar fundamento ao que já existe, em lugar de reforçar com traços cheios linhas esboçadas, em lugar de nos tranquilizarmos com esse retorno e essa confirmação final, em lugar de completar esse círculo feliz que anuncia, finalmente, após mil ardis e igual número de incertezas, que tudo se salvou, sejamos obrigados a continuar fora das paisagens familiares, longe das garantias a que estamos habituados, em um terreno ainda não esquadrihado e na direção de um final que não é fácil prever (Foucault, 2008, p. 44).

Foucault (2008), então, denuncia as estratégias atinentes à construção de saberes “verdades” de forma conclusiva, ou seja, do sujeito se fechar às diversas enunciações que problematizam as múltiplas formas de dominação e as tentativas de fixar as diferenças. Sob essa acepção, convém afirmar que a perspectiva pós-estruturalista explica as relações de dominação existentes na sociedade, indo além do aspecto econômico, “pois inclui as questões étnico-raciais, de gênero e de sexualidade. Assim, nas diversas formas de dominação, um determinado grupo social é visto como hegemônico o qual estabelece relações de poder a outros grupos que são vistos socialmente como subordinados” (Aguilar & Gonçalves, 2017, p. 37).

Para além disso, Louro (2003) explicita que, no interior dos currículos, coexistem e fundem-se normas, procedimentos de ensino, teorias, linguagens utilizadas nos materiais didáticos, sendo estes os dispositivos que produzem as desigualdades de gênero, sexualidade, etnia, classe, dentre outras. Ao questionar o aspecto educativo em questão, instaura-se a necessidade de desconstruir alguns conceitos considerados por muitos autores/as como verdades absolutas e imutáveis, no sentido de produzir uma interpretação crítica que combata as posturas normalizantes.

A análise de que é necessário desconstruir a estratégia rígida e polarizada instituída pela oposição binária fundadora do discurso da norma surgiu nos escritos de Scott (1990), cuja concepção estabelece que a sociedade concebe o homem e a mulher como polos opostos dentro da lógica invariável de dominação-submissão. Em outras palavras, é indispensável implodir essa lógica, pois “no jogo das dicotomias os dois polos diferem e se opõem e, aparentemente, cada um é uno e idêntico a si mesmo” (Louro, 2003, p. 31).

Constata-se os mencionados aspectos no relato do/a professor/a 1, quando se refere as narrativas de familiares que as crianças reproduzem, justamente por se referirem a eles e elas em primeira pessoa. Os dizeres dos pequenos produzidos durante a prática de jogos dizem respeito ao contexto macrossocial, uma vez que não se deve personificar os preconceitos de gênero. No caso dos/as docentes investigados/as, conforme anunciado, o foco desse debate respingou nas famílias, consoante a seguir:

Então, a nossa sociedade é uma sociedade muito preconceituosa, né. Isso vem de família às vezes. Às vezes a própria criança não tem maldade, mas o pai com a mãe fala: “não, você não vai fazer isso, que é coisa de menina”. E eu tenho muito tempo de escola, trabalho com adolescente, a gente vê muito isso, o preconceito não tanto no aluno, mas na família do aluno: “ah, eu não vou fazer isso porque minha mãe não gosta que eu jogue futebol”, “meu pai não gosta que eu dance” (Professor/a 1).³

Nesse sentido, Finco (2005) sublinha que desde o nascimento das crianças a literatura, os brinquedos, as ações comunicativas já tratam de controlá-las para que recebam e aceitem rótulos ou papéis que a sociedade lhes reservou. O que se propõe é a diferenciação de práticas consideradas de menino e de menina, visto que as expressões e identidades devem se enquadrar em lugares e papéis específicos (Finco, 2005).

De igual modo, Finco (2003) investigou as interfaces entre gênero e infância e constatou que meninos e meninas expressam comportamentos, preferências, atributos e competências de acordo com as representações sociais consideradas mais apropriadas para seu sexo. Na infância, portanto, observa-se que essas imagens e códigos são construídos principalmente a partir do relacionamento com a família, sendo essa a propagadora de valores e identidades reproduzidas aos filhos e filhas. “Assim, é comum que pais e mães projetem diversas situações às crianças - como a cor do enxoval, do quarto e os brinquedos permitidos, tudo isso relacionado ao sexo dos pequenos” (Andrade, 2021, p. 63).

Para os/as professores/as de Educação Infantil pesquisados/as, a família dos pequenos interfere direta e indiretamente nas práticas escolares que envolvem decisões pedagógicas mais controversas perante as tradições culturais, como esclarece Louro (2003):

Aqui eu não gostaria de acionar, irremediavelmente, a representação generalizada e generalizante de família. Exatamente por levar em conta a presença dos múltiplos arranjos familiares na sociedade é que podemos supor distintas formas de intervenção da família nas disposições escolares. Apesar disso não é possível negar que, na maior parte das vezes, são as representações mais tradicionais ou conservadoras que conseguem “falar mais alto” — acompanhadas por outras vozes sociais: da mídia, das religiões, do parlamento etc. (p 126).

As representações não são generalizadas, mas os pais, as mães e demais adultos considerados “responsáveis” pelas crianças detêm certa autoridade sobre a sua educação e, muitas vezes, são resistentes as concepções divergentes, transgressoras e conflitantes (Louro, 2003). Diz a autora que “na implementação dessas disposições transgressivas ou, pelo menos, questionadoras, provavelmente iremos nos confrontar com muitas e variadas fontes de reação ou resistência, e talvez também encontremos aliados e parceiras” (idem, p. 125).

Nessa perspectiva, o depoimento do/a professor/a 1 explicita que na sua residência não existe separação de banheiro, já que todos/as compartilham o mesmo espaço, buscando comparar isso ao uso separado por gênero na escola. O/a docente acrescenta que essa divisão acentua a fronteira de gênero entre meninos e meninas, defendendo a desconstrução de referida lógica dicotômica e binária:

Eu vejo que é necessário a gente tá trabalhando isso, entendeu? É muito, é muito importante eles crescerem já desde criança com essa, com esse pensamento dum todo, um exemplo na casa da gente um banheiro não é separado, um banheiro feminino, um banheiro masculino. Entendeu? É... A gente usa, eu uso, minha mãe usa, meu pai usa e, e assim vai (Professor/a 1).

Para Louro (2003), endossar práticas pedagógicas questionadoras das parciais é manter atenção ao modo como os sujeitos estão posicionados nas relações sociais que os afetam. Ao serem atravessados por diferentes discursos, significados, representações e práticas, as pessoas constituem a multiplicidade das suas identidades (transitórias, fluidas e em

³ Para referenciar os/as professores/as entrevistados/as, utilizaremos os codinomes Professor/a 1 e Professor/a 2.

transformação). Identidades essas encontram-se em constante mudança histórica que arranja e desarranja os territórios sociais dos sujeitos, o que reverbera nas mudanças de atitudes, formas de ser e estar no mundo. Por essa razão, cabe a nós “desconstruir a polaridade rígida dos gêneros, então significaria problematizar tanto a oposição entre eles quanto a unidade interna de cada um” (Louro, 2003, p. 31).

Na esteira do debate, o/a professor/a 1 enfatiza a importância de abordar a desigualdade de gênero durante os jogos e brincadeiras em virtude de mostrar às crianças que os espaços e as funções no interior de tais manifestações devem se alternar equanimemente. Apesar do argumento superficial e romantizado, pois não basta as crianças estarem juntas para se construir tal percepção, é mister proporcionar situações como estas nas aulas de Educação Física porque auxiliam à problematização e o enfrentamento das polaridades rígidas de gênero.

No meio da entrevista o/a depoente 1 solicitou que observássemos a atividade desenvolvida naquele momento, a fim de constatar as questões de gênero vindo à tona na interação entre as crianças. Acontece que, na situação presenciada, a tentativa de excluir algumas meninas da brincadeira sofreu resistência do grupo até que o restante cedeu, revelando as tensões e conflitos cotidianos de gênero no interior da Educação Física. De acordo com o/a professor/a 1:

E eu acho que é muito importante trabalhar isso, para a gente poder acabar com esse estigma de que menino só joga futebol, vôlei é de menina... e assim vai, acho que tem que mostrar para eles que a prática é para todos, não é só assim. E se a gente trabalhar isso bastante na educação física, eu acho que as gerações futuras vão ter as cabeças mais abertas para essas coisas. Igual você pode ver aqui, ó: estão jogando tudo misturado (Professor/a 1).

Essas práticas precisam ser problematizadas, “trabalhadas” com o objetivo de não tornar normativo o que foi naturalizado como preconceito, procedimento desigual, humilhante ou machista, dentre outros. Conforme Louro (2003), é preciso se conhecer enquanto professor/a que produz identidades por intermédio do currículo praticado, assim como, perceber quais palavras são verbalizadas e que endossam o sexismo, o etnocentrismo e o racismo. Em última análise, torna-se imprescindível refletir sobre o conteúdo ensinado e o modo como se ensina, na busca de desmascarar enquadramentos sólidos das identidades ou verdades tomadas como absolutas.

3.2 Jogo, brincadeira, gênero e a Educação Física.

O jogo e a brincadeira enquanto práticas sociais estão intimamente ligados à produção de cultura, acompanhando os sujeitos em todos os tempos históricos com diferentes significados nos processos civilizatórios (Kishimoto, 1993). Em suma, o jogo está presente há muito tempo na sociedade e hoje é concebido como uma das manifestações fundamentais para o desenvolvimento das crianças:

O jogo vincula-se ao sonho, à imaginação, ao pensamento e ao símbolo. É uma proposta para a educação de crianças (e educadores de crianças) com base no jogo e nas linguagens artísticas. O homem como ser simbólico que se constrói coletivamente e cuja capacidade de pensar está ligada à capacidade de sonhar, imaginar e jogar com a realidade é fundamental para propor uma nova pedagogia da criança (Kishimoto, 1993, p. 21).

Em relação à configuração do jogo e da brincadeira, suas intencionalidades se diferem, sendo a primeira estruturada por intermédio de regras rígidas e a segunda encharcada pela espontaneidade, experimentação e liberdade plena da criança. Contudo, o lúdico é um componente contemplado nas duas manifestações mencionadas:

O jogo pressupõe uma regra, o brinquedo é um objeto manipulável e a brincadeira, nada mais que o ato de brincar com o brinquedo ou mesmo com o jogo [...]. Percebe-se, pois que o jogo, brinquedo e a brincadeira têm conceitos distintos, todavia estão imbricados ao passo que o lúdico abarca todos eles (Miranda, 2001, p. 30).

No que diz respeito as funções, considera-se que as brincadeiras promovem o relacionamento social entre as crianças:

Estudos afirmam a importância de jogos e brincadeiras para o desenvolvimento intelectual, social e motor da criança, enfatizando que o brincar está intimamente ligado ao desenvolvimento social e apropriação simbólica do mundo, bem como contribui para a comunicação e o relacionamento das crianças com as outras (Dallosso & Antunes, 2013, p. 6).

Os aspectos simbólicos imbricados ao jogo são percebidos como possibilidades à leitura do mundo infantil e produção de subjetividades, em decorrência de que é pela ludicidade que a criança se apropria dos códigos culturais e, muitas vezes, expressa situações da vida cotidiana (Peranzoni et al, 2013, p 1). Por isso, afirma-se que as práticas lúdicas devem ser ensinadas na escola justamente porque atuam como linguagem de aquisição e expressão do conhecimento, mais do que isso, envolvem imaginação, aprendizagem de coisas novas, descoberta do mundo, além de interferir na constituição da personalidade dos pequenos:

Através da ação lúdica a criança tem diversos benefícios. Além de ser o meio mais fácil de se expressar, faz com que desenvolva naturalmente suas habilidades motora, cognitiva e afetiva. Através do jogo e da brincadeira, a criança satisfaz algumas de suas necessidades mais básicas, tanto no campo físico como no psíquico e social (Peranzoni et al, 2013, p. 1).

Portanto, a brincadeira é uma experiência de corpo inteiro, razão pela qual a “competição e o interesse por vencer são afastados na brincadeira, que se dá sem tensões e restrições” (Dallosso & Antunes, 2013, p. 6). Tal manifestação também apresenta-se como um meio para conhecer e observar a criança mais de perto, um momento em que a riqueza das relações favorece a produção da cultura infantil (Finco, 2005).

Os comportamentos das crianças nas brincadeiras são construídos culturalmente, as relações entre elas enriquecem a aprendizagem coletiva e a cultura de pares, na medida em que potencializam suas habilidades e asseguram a liberdade de expressão (ludicidade):

As brincadeiras fazem parte da vida da criança desde quando surgiu a pré-escola, quando começaram a fazer parte dos currículos escolares da educação infantil. Não esquecendo que o brincar é um direito fundamental de todas as crianças, pois é na infância que se dá os primeiros passos, que são definitivos para a futura escolarização e sociabilidade que, conseqüentemente, definirá suas características do adulto como membro sócia (Peranzoni et al, 2013, p 12).

Quando se determina a existência de brincadeiras supostamente específicas para meninos ou meninas, impossibilita-se aproximação entre os sexos e acentua-se o distanciamento do contato equânime entre as crianças, acirrando as fronteiras de gênero. Nessa direção, é necessário assegurar-las participação efetiva nas práticas corporais lúdicas e subsidiá-las no enfrentamento dos desafios em torno de tais questões no contexto educativo. Para situar o papel do educador/a, perguntou-se aos/as depoentes como identificavam e trabalhavam com as desigualdades de gênero nas aulas de Educação Física na Educação Infantil.

Na tentativa de responder a indagação, o/a professor/a 2 salientou que as crianças menores costumam ser imparciais e não se importam com as diferenças por ainda não possuírem um “conceito de gênero” definido. Motivo pelo qual os pequenos conseguem reconhecer melhor as diferenças do que os adultos, pois conforme o/a docente, nesta idade o respeito e a cooperação sem discriminação são as formas de relacionamento predominantes.

É eu, abordo de forma coletiva, eu não, (pausa) não, nas aulas eu procuro na Educação Infantil não separar, pelo fato das crianças ainda não terem um conceito sobre, o, sobre o gênero, entendeu? Eu procuro fazer as atividades todas juntas, os alunos também eles conforme eles se comportam de, de forma junto, convivem juntos e essa foi a forma que

eu, que eu acho que é melhor trabalhar na educação infantil sem, (pausa), Sem impor nada pra eles de forma, de forma nenhuma. (Professor/a 2).

Então, eu trabalho com crianças de três, quatro e cinco (anos), e as minhas aulas não têm separação de gênero, não. Todas as atividades são feitas para todos, e todos participam bem, exceto do que seja atividade. Se eu der um futebol as meninas participam. Eu não gosto de criar rivalidade de menino e de menina, sempre é misturado os dois times, eu nunca separo. (Professor/a 1).

Ao relatarem suas práticas utilizando jogos, os/as nossos/as depoentes chegam a romantizar as diferenças e os preconceitos, como se no âmbito das práticas corporais tudo se resolvesse. Razão pela qual eles/as afirmam desenvolver ‘aulas inclusivas’, quando buscam respeitar os limites de cada criança e não impor rivalidade entre os gêneros. Nessa perspectiva, Finco (2003) diz que a convivência entre os/as pequenos/as pode contribuir com “a desconstrução dos polos masculino e feminino e possibilitar uma proposta de reflexão e nos aproximar das formas como as crianças se relacionam frente às diferenças de gênero na infância” (p. 99). A intervenção pedagógica do/a professor/a por meio do jogo deve considerar as aprendizagens sem imposições, além de promover sociabilidades visando tornar as crianças capazes de interagir e reconhecer as diferenças como um valor na escola.

Na esteira do debate, destaca-se que as bases pedagógicas do jogo na Educação Infantil pautam-se em princípios problematizadores das diversas desigualdades de gênero, dependendo da abordagem e intencionalidade docente. Assim, crianças com diferentes características físicas, culturais e sociais, mediadas pelo/as educador/a, devem ter o direito à livre expressão no ato de jogar coletivamente, por efeito, possam compreender seus limites individuais, colaborar no respeito às diferenças e cooperar com os demais jogadores/as (Valduga, 2011). Isso revela como as práticas vivenciadas nas diversas dimensões da ludicidade humana dizem muito sobre os cenários observados no que tange às relações de gênero, demais diferenças e identidades. O jogo, nessa direção, é compreendido como uma categoria estruturante das atividades infantis, manifestando-se nas diversas formas de viver e existir, sendo inclusive retratado como preparação para a vida, à medida que as crianças ali incorporam, antecipadamente, papéis sociais existentes (Cruz, 2016).

Sobre o assunto, indagou-se ao/a professor/a 1 a respeito de como abordava a temática de gênero em suas aulas. Afirmou ele/a que não separava grupos por gênero e exemplificou por meio do futebol que todas crianças aderiam indiscriminadamente a atividade: “se eu der um futebol as meninas participam. Eu não gosto de criar rivalidade de menino e de menina, sempre é misturado os dois times, eu nunca separo”.

Investigações sobre a participação efetiva de mulheres em modalidades esportivas como o futebol contribuem para o empoderamento, visibilidade e pertencimento feminino nas diferentes práticas consideradas de reserva masculina (Dunning & Maguire, 1997). O estudo de Andrade (2021) salienta que, mesmo o futebol sendo uma manifestação pautada em pressupostos masculinos, muitas mulheres se recusam a seguir o que é considerado normal, evidenciando os processos de resistência comprometidos em borrar as fronteiras de gênero.

Na investigação histórica abordada por Perrot (2005), os motivos principais da pequena presença de mulheres em determinadas modalidades esportivas referem-se ao precário acesso feminino aos bens simbólicos e materiais, sobretudo, por se inserirem tardiamente à ciência e a vida pública. É oportuno sublinhar que elas já ocupam muitos espaços que eram restritos ao público masculino, tencionando a imagem de que o papel feminino está apenas ligado a tarefas familiares e domésticas (Perrot, 2005).

Outra perspectiva que permeia os depoimentos dos/as docentes investigados/as pauta-se na busca de alternativas didáticas para mitigar as fronteiras de gênero, propondo-se a troca de papéis dentro das brincadeiras e dos jogos, a distribuição dos grupos de forma heterogênea e o debate acerca da temática. Em contrapartida, o/a docente 1 não deixou de enfatizar a

existência de certa rivalidade entre os pequenos, mas que independe da questão de gênero, ao exprimir os conflitos inerentes ao processo educativo:

Na verdade, até as vezes eu acho engraçado, que as vezes eu estou dando uma competição estafeta, sei lá, e o de cá torce para o time adversário, eles não têm essa noção de rivalidade, se é menino ou menina contra, ou seja, nós vamos ganhar porque nós somos meninos ou as meninas fazerem grupinho. Lá é tudo muito misturado mesmo, eles são bem inocente nessa parte, eles não têm essas maldades não (Professor/a 1).

Essas “maldades” citadas pelo/a professor/a 1 referem-se ao fato das crianças não demonstrarem preconceito por torcerem pelas suas equipes na atividade estafeta, sem nenhuma distinção de gênero, o que revela a suposta inocência e pureza diante do contexto. Devido a ingenuidade das crianças frente às desigualdades de gênero, por efeito a sua não existência na Educação Infantil, parece no mínimo contraditório que os/as docentes se utilizam de estratégias didáticas específicas durante os jogos e brincadeiras visando prevenir possíveis conflitos.

Com efeito, a experiência lúdica representa uma base essencial às culturas infantis, sendo um ambiente de interação proveniente do brincar, um de seus principais componentes segundo Sarmiento (2004). Sob essa ótica, questionou-se aos/as docentes sobre quais possibilidades de aprendizagem podem surgir a partir das relações construídas entre meninos e meninas no interior dos jogos e brincadeiras. Posto isso, os/as depoentes responderam de acordo com as práticas desenvolvidas em suas aulas:

É um exemplo que eu vivo muito é a dança, né? Essa atividade que muita gente, né?! Acha que é uma atividade feminina, que é uma atividade de mulher, eu procuro, procuro trabalhar deles desde pequeno, para eles ter essa consciência de dança para todos (Professor/a 2).

Eu acho que a perspectiva de tirar o preconceito, né, de que os meninos não podem brincar de certas brincadeiras, por exemplo de roda, que não pode brincar de boneca, que as meninas podem brincar de carrinho, podem jogar futebol. E lá a gente tenta vivenciar um pouquinho de cada coisa para eles verem que isso é igual para todo mundo, que não tem diferença (Professor/a 1).

Como se observou nos excertos acima, quando questionados/as a respeito de qual conteúdo seria interessante abordar objetivando problematizar e mitigar as desigualdades de gênero no contexto educativo, os/as docentes indicaram propostas relativas às danças (quase sempre direcionadas às meninas) e aos jogos com bola utilizando os pés, supostamente reservados aos meninos. Na realidade, isso levanta dúvidas sobre o reconhecimento (ou não) das diferenças pelas crianças no transcorrer de jogos e brincadeiras:

Através da observação na instituição de educação infantil, foram registradas brincadeiras coletivas, nas quais meninos e meninas se revezam nos papéis, sem menosprezar ou desprezar papéis considerados masculinos ou femininos; as crianças buscavam um companheiro para brincar e vivenciar momentos agradáveis, não importando ser homem ou mulher, ser menino ou menina (Finco, 2003, p. 94).

Este estudo de Daniela Finco (2003) demonstra como as brincadeiras maximizam as oportunidades das crianças se relacionarem com o próprio corpo e de que forma provocam reversões de papéis sociais sem desprezá-los, revelando que os pequenos não expressam tais diferenças enquanto brincam. Nesse contexto, perguntou-se aos/as professores/as se a questão de gênero já havia motivado alguma criança a não participar plenamente da aula, assim, os relatos produzidos apontaram nunca terem enfrentado dificuldades a respeito, sinalizando que tal acontecimento só aparecia nas etapas de ensino posteriores. Quando o/a professor/a 2 ratificou isso, desnudou a pequena importância dada ao tema na Educação Infantil, considerando-o irrelevante ou desnecessário.

Eu como eu já trabalhei em outros níveis de educação, educação fundamental um e dois, na educação infantil não... (pausa), não teve, nunca tive problema nenhum, entendeu? Com essa questão tudo eu trabalho muito dança, os alunos dançam, tanto os homens quanto as mulheres. Eles participam das atividades, mas eu encontro um pouco de dificuldade nos alunos mais velhos, nos alunos do fundamental um, do quarto, quinto, sexto, sétimo ano aí um exemplo: uma atividade de dança, os meninos: ah, não vou dançar porque é uma atividade de mulher e também, às vezes, acontece isso no futebol, no futsal, pois as meninas falam: ah, mas futebol é coisa de homem, futebol é coisa de menino. Nessas fases do ensino fundamental, um e começo do fundamental dois eu... (pausa) eu encontro sim dificuldades (Professor/a 2).

No campo da Educação Física, Uchoga e Altmann (2016) constataram que a participação de meninos e meninas em diversas práticas corporais ainda é marcada por fronteiras de gênero, explicitando que a desigualdade não está totalmente superada. Ocorre que tal disparidade representa muito mais do que aparenta, haja vista que esse comportamento acentua e enrijece papéis sociais reservados para homens e mulheres. Em face do exposto, questionou-se os/as professores sobre quais os jogos e brincadeiras seriam mais interessantes para abordar a temática de gênero nas aulas de Educação Física. Novamente, os depoimentos desnudaram a percepção de que a questão de gênero inexistente na Educação Infantil:

Uai, os esportes né, ditos como masculino e feminino, lutas. Essa semana mesmo eu vou abordar o rabo-de-galo, que é de luta, e eu vou colocar menino e menina na roda juntos, não vai ter problema nenhum com isso. Aulas de dança, musiquinha, né, que tem que fazer, rebolar, abaixar, levantar. Os meninos fazem na maior naturalidade, e eu acho que é um bom caminho para eles verem que não tem nada determinado para determinado sexo, nas aulas – Professor (1).

Nessa direção, Finco (2003) ressalta que nas brincadeiras coletivas entre meninos e meninas, os pequenos procuram um companheiro para vivenciar momentos divertidos, inicialmente, independentemente do gênero. Consoante a autora, em um primeiro “momento os meninos que têm vontade de brincar de cozinhar na casinha, brincar com boneca, brincar de salão de beleza se entregam a brincadeira – do mesmo modo – meninas que têm vontade de subir em árvores, jogar futebol e brincar com espada e carrinho também o fazem” (Finco, 2003, p. 94), mas cabe o questionamento sobre quando isso acontece. De fato, não há possibilidade de se pensar que apenas as características biológicas determinam as feminilidades e masculinidades, mesmo porque essa identificação ocorre em interação com os processos culturais, sobretudo, no brincar (Finco, 2003).

Em tal contexto, o investimento do/a professor/a no seu desenvolvimento profissional é um ato de resistência, pois para promover transformações a respeito das desigualdades de gênero, necessita-se colocar em suspeição a própria maneira de pensar e agir. Trata-se de confrontar a supremacia de discursos exercidos sobre os povos, corpos e culturas por meio de uma pedagogia anticolonial transformadora, no sentido de “fazer da sala de aula um contexto democrático onde todos sintam a responsabilidade de contribuir e mitigar as desigualdades e conflitos existentes na sociedade como um todo” (hooks, 2013, p. 56). Por um lado, a educação para a liberdade deve promover espaço para o entusiasmo e possibilidade de mudança na interpretação das diversidades culturais, por outro, os processos educativos como prática dominadora perpetuam a abordagem colonialista regida por um sistema fixo, discriminatório, preconceituoso e absoluto de verdade (hooks, 2013).

Sob tal acepção, o professor/a 2 relatou que em alguns momentos formativos indagou as crianças a despeito das relações de gênero, reafirmando seu compromisso com uma pedagogia problematizadora engajada na transformação social, porém, contraditoriamente não conseguiu identificar as exclusões no transcórre das aulas. O/a docente acresce ainda o papel da secretaria de educação ao apontar que outras instâncias de poder devem fomentar tais transformações.

Eu acho que minha mensagem é essa para gente ir trabalhando sim nas escolas, com as famílias, as professoras e na Universidade, mas também a secretaria de educação continuar incentivando. É um assunto que tem que ser discutido sim, que é uma realidade do nosso do nosso mundo hoje e precisa sim ser mais trabalhado sim, com certeza (Professor/a 2).

A autora hooks (2013) afirma ainda que, para construir uma comunidade pedagógica comprometida com a transformação social, antes de mais nada é necessário modificar a estrutura do ensino, o currículo e os/as próprios/as professores/as. De igual modo a autora destaca que é preciso ir além e transformar atitudes, investir em processos de formação permanente e desenvolvimento profissional, visto que parte significativa das crianças sobrevive às práticas conservadoras, portanto, acríicas. Para tanto, é fundamental desconstruir a ideia de que o/a docente é o único/a responsável pela modificação das estruturas de poder que regem as instituições educativas, pois todas as interações ocorridas ali interferem na produção de identidades. Contudo, o/a educador/a no interior do seu microcosmo que é a sala de atividades, pode e deve incitar processos de resistência e transgressão por meio da dialogicidade e reconstrução crítica do conhecimento. É nas pequenas revoluções diárias que se pode projetar a desconstrução das desigualdades de gênero no âmbito educacional e, simultaneamente, alavancar o esforço coletivo à construção de uma sociedade mais igualitária.

4. Conclusão

Buscou-se por meio desse estudo analisar como ocorreram as relações de gênero na Educação Infantil em um contexto de práticas pedagógicas envolvendo jogos e brincadeiras. Inicialmente decidiu-se por caminhos metodológicos que permitissem responder o problema de pesquisa colocado, razão pela qual investiu-se na abordagem qualitativa e na pesquisa de campo. Os sujeitos colaboradores foram dois/duas professores/as de Educação Física atuantes em um município localizado no Sul de Minas Gerais.

Antes de ir à campo foi necessário dedicar tempo para o aprofundamento nos estudos de gênero, nas questões afeitas à Educação Infantil e às experiências lúdicas das crianças, o que foi essencial para entrelaçar os temas e dar suporte às interpretações das narrativas. Esse movimento analítico acerca da prática docente nos provocou a pensar a respeito das situações observadas e elaborar alternativas para se abordar as desigualdades de gênero nas aulas de Educação Física.

A partir das entrevistas efetuadas, constatou-se a inclinação dos/as docentes em reconhecer a importância de processos didáticos que problematizem as fronteiras de gênero, mas negaram o acontecimento disso no interior das instituições onde atuavam. Mais um motivo para que o discernimento das desigualdades em torno dos gêneros precisam engendrar práticas pedagógicas construtivas, criativas e transgressoras.

Viabilizar às crianças o conhecimento e a experimentação multicultural é um exercício que exige seriedade e comprometimento ético-político dos/as professores/as na busca incessante por uma escola democrática e republicana. É importante frisar que o professor, a comunidade educacional e os currículos devem abarcar uma proposta de sistematização pedagógica subsidiada pelos marcadores de identidade que constituem experiências de subjetividade nas crianças.

Na esteira do debate, identificou-se que os/as professores/as de Educação Física não fixaram limites, separações ou fronteiras em relação à temática de gênero, sobretudo, no que se refere ao desenvolvimento de jogos e brincadeiras. Logo, a percepção docente sobre as relações sociais entre as crianças não constatou a problemática de gênero, razão pela qual agiam com “naturalidade” em qualquer atividade proposta. Isso revela, na ótica dos/as depoentes, que meninos e meninas conseguem reconhecer as diferenças e se respeitar durante a vivência de jogos e brincadeiras. Nos dizeres dos/as investigados/as não foram encontrados problemas quanto às fronteiras, os conflitos e as tensões de gênero no contexto da Educação Infantil pelo simples fato de serem crianças, destoando dos estudos de Finco (2003) e Araújo (2013) que identificaram processos discriminatórios na mais tenra idade.

Com base nas categorias elaboradas, defende-se aqui uma educação progressista a favor do reconhecimento e politização das diferenças, contrapondo as abordagens mais tradicionais que, por sua vez, centralizam-se na transmissão de informações unilaterais, no autoritarismo, na opressão e desumanização. Para organizar e propor intervenções que reconheçam a possível descontinuidade entre sexo e gênero, ou seja, de que existem várias formas de ser menino e menina, não somente

àquelas marcadas pelo binarismo e códigos culturais normalizadores, o/a professor/a deve investir no seu desenvolvimento profissional.

Quando se assume um projeto didático no qual o gênero da criança está alinhado ao sexo, como única possibilidade de existência, contribui-se com o reforço e a disseminação das desigualdades no ambiente educativo. Ao contrário dos modelos mais tradicionais, o cenário ideal deve ser aberto a transformação e horizontalizado em relação a temática de gênero, a fim de mitigar o autoritarismo e o individualismo que compromete a equidade e amplia a desigualdade ao anular as diferenças.

A partir deste estudo, considera-se que uma das possibilidades investigativas que surgem se circunscreve justamente em desvelar em quais momentos, circunstâncias e contextos as crianças passam a se apropriar e manifestar verbalmente/corporalmente preconceitos e discriminações em relação às desigualdades de gênero. É o desafio que se coloca aqui para frente a outros pesquisadores e pesquisadoras.

Referências

- Aguilar, M. A. B., & Gonçalves, J. P. (2017). Conhecendo a perspectiva pós-estruturalista: breve percurso de sua história e propostas. *Revista Conhecimento Online*, 1(1), 36-44.
- Andrade, L. A. (2021). *Educação física, gênero e futebol de meninas em uma escola pública de Lavras-MG: de pouquinho em pouquinho a gente vai conquistando*. 2021. 123 p.
- Araújo, E. A. (2013). O escondido e o desenhado nos bastidores da educação infantil. *Seminário Internacional Fazendo Gênero 10*. 1(1) 123-135.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto, Portugal: Porto Editora.
- Brasil. (2013) Coordenação Geral de Educação Infantil. *Dúvidas mais frequentes sobre a educação infantil*. Ministério da Educação.
- Braun, V., & Clarke, V (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research. Psychology*, 3(2), 77-101.
- Carra, P. R. A (2019). Escola mista? Coeducação? Um desafio histórico para a educação de meninos e meninas. *Cadernos de História da Educação*, 18(2), 548-570.
- Cruz, T. M. (2016). A mediação docente e a experiência de outras feminilidades na infância. *Educação em Foco*, 21(2), 365-396.
- Daloso, P. R., & Antunes, M (2013). Resgatando jogos e brincadeiras como cultura corporal. Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor. *Cadernos PDE*, 1(1), 1-17.
- Dunning, E., & Maguire, J (1997). As relações entre os sexos no esporte. *Estudos Feministas*, 2(2), 321-348.
- Finco, D. F. (2003). Relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na educação infantil. *Pro-posições*, 14(3), 89-101.
- Finco, D. F. (2005). Educação infantil, gênero e brincadeiras: das naturalidades às transgressões. *28ª Reunião Anual da ANPED*, 1(1), 14-24.
- Foucault, M. (1988). *História da sexualidade I: a vontade de saber*. São Paulo: Graal.
- Foucault, M. (2008). *A Arqueologia do Saber*. São Paulo: Forense Universitária.
- Hooks, B. (2013). *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. Campinas-SP: Martins Fontes.
- Kishimoto, T. M. (1993). *Jogos Infantis: o jogo, a criança e a educação*. Campinas-SP: Vozes.
- Louro, G. L. (2001). Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. *Pro-Posições*, 19(2), 56-66.
- Louro, G. L. (2003). *Gênero, sexualidade e educação*. Campinas-SP: Vozes.
- Manzini, E. (2014). Entrevista semiestruturada: análise de objetivos e de roteiros. *Seminário internacional sobre pesquisa e estudos qualitativos*, 2(2), 10-25.
- Minayo, M. C. S. (2010). *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em Saúde*. São Paulo: Hucitec.
- Miranda, S. (2001). *Do fascínio do jogo à alegria do aprender*. Campinas-SP: Papirus.
- Peranzoni, V. C., Zanetti, A., & Neubauer, V. S (2013). Os jogos, os brinquedos e as brincadeiras: recursos necessários na prática educacional cotidiana. *Revista Digital*, 1(2), 1-21.
- Perrot, M. (2005). *As mulheres ou os silêncios da história*. Santa Catarina: EDUSC.
- Reis, F. P. G., Zorkot, L., Carneiro, K. T., & Silva, B. A. R. (2019) Corpo, gênero e sexualidade nas narrativas de professoras da Educação Infantil: conjecturas sobre currículo, saberes e formação. *Arquivos em movimento*. 15(6), 10-35.

Rodrigues, N. M., Reis, F. P. G., Carneiro, K. T., & Silva, B. A. R. (2020). Gênero e sexualidades na educação superior: (des)construção de saberes das discentes de pedagogia em um centro universitário no centro-oeste de MG. *Textura*. 22(256), 35-52.

Santos, P. J., & Souza, E. Q. (2010). Práticas na educação infantil: uma questão de gênero. *Enciclopédia biosfera*, 6(11), 12-31.

Sarmento, M. J. (2004). As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In Sarmento, M. J., & Cerisara, A. B. *Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*. (pp. 12-36) Porto, Portugal: Edições ASA.

Silva, T. T. (2007). *Documentos de Identidade: Autêntica*.

Scott, J. (1990). Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação e realidade*. 15(2), 23-52.

Uchoga, L. A. R., & Altmann, H. (2016). Educação física escolar e relações de gênero: diferentes modos de participar e arriscar-se nos conteúdos de aula. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*. 38(4), 163-170.

Valduga, C. (2011). Jogo na Educação Física: discussões e reflexões. *EFDeportes.com*. 16(159), 1-11.

Willians, J. (2012). *Pós-estruturalismo*. São Paulo: Vozes.