

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO BÁSICA  
LINHA DE PESQUISA: GESTÃO E PLANEJAMENTO**

**ESTEREÓTIPOS DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O  
IMPACTO DO BRINCAR NA CULTURA CORPORAL**

**SAMANTHA CRISTINA MACEDO PÉRICO**

**JACAREZINHO  
2021**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO BÁSICA  
LINHA DE PESQUISA: GESTÃO E PLANEJAMENTO**

**ESTEREÓTIPOS DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O  
IMPACTO DO BRINCAR NA CULTURA CORPORAL**

**SAMANTHA CRISTINA MACEDO PÉRICO**

**JACAREZINHO  
2021**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO BÁSICA  
LINHA DE PESQUISA: GESTÃO E PLANEJAMENTO**

**ESTEREÓTIPOS DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O  
IMPACTO DO BRINCAR NA CULTURA CORPORAL**

Dissertação apresentada por Samantha Cristina Macedo Périco, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Norte da Paraná, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação Básica.

Orientador(a):  
Prof. Dr.: Luiz Antonio de Oliveira.

JACAREZINHO  
2021

Ficha catalográfica elaborada pelo autor, através do  
Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UENP

CP441e      Cristina Macedo Périgo, Samantha  
e              ESTEREÓTIPOS DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O  
                IMPACTO DO BRINCAR NA CULTURA CORPORAL / Samantha  
                Cristina Macedo Périgo; orientador Luiz Antonio de  
                Oliveira - Jacarezinho, 2021.  
                93 p. :il.

Dissertação (Mestrado Profissional em PPED) -  
Universidade Estadual do Norte do Paraná, Centro de  
Ciências Humanas e da Educação, Programa de Pós  
Graduação em Educação, 2021.

1. Educação. 2. Educação Básica. 3. Gênero. 4.  
Educação Infantil. 5. Cultura Corporal. I. Antonio de  
Oliveira, Luiz, orient. II. Título.

SAMANTHA CRISTINA MACEDO PÉRICO

**ESTEREÓTIPOS DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O  
IMPACTO DO BRINCAR NA CULTURA CORPORAL**

**BANCA EXAMINADORA**

Prof. Dr. Luiz Antonio de Oliveira (Orientador) – UENP

Prof. Dr. Natália Cristina de Oliveira – UFMS

Prof. Dr. Jorge Sobral da Silva Maia – UENP

26/02/2021

Dedico este trabalho a todos aqueles que (re)  
existem frente às opressões de gênero

## AGRADECIMENTOS

Esta pesquisa é parte de um processo, ainda em continuidade, no qual pude ser transformada e transformar realidades. Portanto, foi preciso que existissem parcerias sem as quais nada haveria se materializado.

Assim, agradeço em especial a mais importante das parcerias, a de minha esposa Mirian Vieira de Paiva que comigo compartilha amor, intelectualidade e sonhos. Foi ela quem me introduziu nos estudos feministas, detentora de um saber que articula conhecimento acadêmico, prática, vida, e atividade inconformada política e social.

Agradeço também àquela que me acolheu como mãe em seu lar, lidando com minhas perturbações juvenis e provendo-me de condições de continuar, àquela que tanto ofereceu sem nada pedir em troca, agradeço com grande gratidão à Ângela Luiggi.

Agradeço ao meu avô Luiz Périco por dedicar sua vida na transformação das condições sociais e intelectuais de todos aqueles que estavam ao seu redor, assim digo que foi o meu querido avô que começou esse processo.

Sou grata à minha mãe Rosemeire Stati Macedo que sempre sonhou em ser professora e, tendo sonhado foi além, não só começou a lecionar como também formou três filhos educadores.

E, por fim, agradeço ao meu pai Luiz Marcelo de Albuquerque Périco que deu continuidade aos sonhos de meu avô, incentivando-me, apoiando-me e instigando-me à questionar, existir e resistir.

Agradeço à UENP e ao Programa PPEd pela oportunidade de desenvolver esta pesquisa. Agradeço à Prof. Dr. Natália Cristina de Oliveira, ao Prof. Dr. Jorge Sobral da Silva Maia e ao orientador Prof. Dr. Luiz Antônio de Oliveira pela generosidade e ensinamentos.

PÉRICO, Samantha Cristina Macedo Périco. **ESTEREÓTIPOS DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O IMPACTO DO BRINCAR NA CULTURA CORPORAL.** (91 f). Dissertação (Mestrado em Educação Básica) – Universidade Estadual do Norte do Paraná. Campus Jacarezinho. Orientador: (Luiz Antonio de Oliveira). Jacarezinho, 2021.

## RESUMO

O entendimento de que homem e mulher representam duas polaridades em uma ótica binária foi construído no imaginário social, sendo transpassado por relações de poder e interesses hegemônicos. Dentro dos âmbitos dos desdobramentos de gênero e sexo situa-se como aspecto central a corporeidade humana, visto que é no corpo que se materializa as imposições e transgressões dos padrões hegemônicos. Portanto, compreender como gênero aparece nos contextos escolares de educação infantil importa para saber a que tipo de sociedade as práticas escolares objetivam e servem, como impactam as vidas humanas e como são impactadas por elas. Quando se oferta brincadeiras divergentes e pautadas estereótipos de gêneros com base no sexo de nascimento das crianças, limita-se a liberdade criativa no brincar de cada um, e favorece a construção de uma cultura corporal desigual. Diante deste cenário, chega-se ao problema de compreender como a educação infantil trata as questões de gênero e quais impactos as suas atividades brincantes deixam no estabelecimento de uma cultura corporal divergente entre os sexos. Sendo assim, esta dissertação teve como objetivo geral o de discutir estereótipos de gênero nas brincadeiras, em contextos escolares de educação infantil e seu impacto no estabelecimento de uma cultura corporal desigual entre os sexos. E, como objetivos específicos: analisar a literatura acerca das manifestações e relações de gênero no contexto escolar e da cultura corporal; identificar questões-chave da literatura; organizar fundamentação teórica acerca das questões de gênero e sobre cultura corporal; elaborar proposta de contribuição para o trabalho das questões de gênero no que diz respeito a cultura corporal igualitários para crianças da educação infantil. Para o alcance dos objetivos propostos selecionou-se como método o materialismo histórico dialético. Como resultado verificou-se que indivíduos nascidos no sexo masculino e feminino ao longo de suas vidas, a partir da educação infantil, possuem vivências no brincar e na atividade física de maneira estereotipada e o estabelecimento de uma cultura corporal divergente. Os estudos localizados e analisados apontam expressiva diferença no nível de sedentarismo entre os sexos, como maior presença no sexo feminino. Identificou-se a necessidade de teorizar e refletir as questões de gênero expressas nos ambientes escolares de educação infantil a partir do entendimento de que se constituem e expressam aspectos históricos, sociais, culturais, políticos, econômicos e biológicos. Observou-se ainda que as identidades e expectativas de gênero são construções histórica inseridas em processos políticos, sociais, culturais pautados em uma relação de poder e subordinação do feminino, trazendo como pressuposto violência humana, manifesta em um contexto de segregação de classes. Portanto, realizou-se dentre as hipóteses levantadas a elaboração de e-book, no formato *pocket*, para divulgação científica sobre o tema entre gestores e educadores da região de Jacarezinho-PR.

**Palavras-chave:** Educação Básica. Gênero Desenvolvimento Motor. Cultura corporal. Educação Infantil.

PÉRICO, Samantha Cristina Macedo Périco. **GENDER STEREOTYPES IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: THE IMPACT OF PLAY ON BODY CULTURE** (91f.). Dissertation (Master in Basic Education) – State University of North Paraná. Supervisor: (Luiz Antonio de Oliveira). Jacarezinho, 2021.

### **ABSTRACT**

The understanding that man and woman represent two polarities in a binary optic was built in the social imaginary, being crossed by power relations and hegemonic interests. Within the scope of the unfolding of gender and sex, human corporeality is a central aspect, since it is in the body that the impositions and transgressions of hegemonic standards are materialized. Therefore, understanding how gender appears in the school contexts of early childhood education is important to know what kind of society the school practices aim at and serve, how they impact human lives and how they are impacted by them. When divergent and stereotyped play is offered based on the gender of birth of the children, the creative freedom in playing is limited, and favors the construction of an unequal body culture. In view of this scenario, the problem is to understand how early childhood education deals with gender issues and what impacts its playful activities have on the establishment of a body culture that differs between sexes. Thus, this dissertation had as a general objective to discuss gender stereotypes in play in school contexts of early childhood education and its impact on the establishment of an unequal body culture between genders. And, as specific objectives: analyze the literature about the manifestations and gender relations in the school context and body culture; identify key issues in the literature; organize the theoretical basis about gender issues and body culture; elaborate a proposal of contribution to the work of gender issues regarding the equal body culture for children in early childhood education. To reach the proposed objectives, the dialectic historical materialism was selected as the method. As a result, it was verified that individuals born male and female throughout their lives, from early childhood education on, have experiences in playing and physical activity in a stereotyped way and the establishment of a divergent body culture. From the studies found, it was verified that these observed a significant difference in the level of sedentarism between the sexes, where the female sex shows a greater expression of it. It was identified that it is a key issue the need to theorize and reflect the gender issues expressed in the school environments of early childhood education from the understanding that historical, social, cultural, political, economic, and biological aspects are expressed in them. It was also observed that gender identities and expectations are historical constructions inserted in political, social, and cultural processes based on a relation of power and subordination of the feminine, bringing as assumption human violence, manifested in a context of class segregation. Therefore, among the hypotheses raised was carried out the elaboration of an e-book, in pocket format, for scientific dissemination on the subject among managers and educators in the region of Jacarezinho-PR.

**Key words:** Education. Basic Education. Management and Planning. Gender Motor Development. Body Culture of Movement. Early Childhood Education

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1.</b> Resultados revisão da literatura na base de dados Catálogo de Teses e Dissertações Capes.....	18
<b>Tabela 2.</b> Resultados revisão da literatura na base de dados Periódicos Capes.....	19
<b>Tabela 3.</b> Recorte de situações-problema para fundamentação teórica.....	28
<b>Tabela 4.</b> Determinantes maiores e menores para fundamentação teórica.....	29
<b>Tabela 5.</b> O e-book cultura corporal, gênero e o brincar na educação infantil.....	62

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO .....</b>	<b>23</b>
<b>2. MANIFESTAÇÕES E RELAÇÕES DE GÊNERO NO BRINCAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL E SEUS IMPACTOS NA CULTURA CORPORAL: LITERATURA E QUESTÕES-CHAVE.....</b>	<b>12</b>
<b>3. O BRINCAR, OS ESTEREÓTIPOS DE GÊNERO E A SOCIEDADE CAPITALISTA: UMA RELAÇÃO DE IMPACTO NA CULTURA CORPORAL .....</b>	<b>32</b>
3.1 O capitalismo e a apropriação do gênero .....	43
3.2 O capitalismo e a apropriação do brincar.....	46
3.3 Sociedade capitalista, apropriação das identidades de gênero e do brincar: Impactos na cultura corporal.....	55
<b>4. PROPOSTA DE CONTRIBUIÇÃO: O E-BOOK CULTURA CORPORAL, GÊNERO E O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL .....</b>	<b>62</b>
<b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>70</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>70</b>
<b>ANEXO I.....</b>	<b>76</b>

## 1. INTRODUÇÃO

O entendimento de que homem e mulher representam duas polaridades em uma ótica binária foi construído no imaginário social, sendo transpassado por relações de poder e interesses hegemônicos. A masculinidade e a feminilidade são conceitos que sofreram e sofrem processos dinâmicos históricos e culturais os quais precisam ser discutidos e analisados uma vez que impactam e são impactados pelas relações humanas. Dentro dos âmbitos dos desdobramentos de gênero e sexo situa-se como aspecto central a corporeidade humana, visto que é no corpo que se materializa as imposições e transgressões dos padrões hegemônicos. Portanto, compreender como gênero aparece nos contextos escolares importa para saber a que tipo de sociedade as práticas escolares objetivam e servem, como impactam as vidas humanas e como são impactadas por elas. Além disso, a compreensão de como se constituiu a categoria gênero historicamente e como suas relações se manifestam em ambiente escolar impregnando estereótipos de masculinidades e feminilidades permite superar o senso comum, para que com um olhar crítico emancipado se possa agir para transformar esta realidade.

Muito se pesquisa e se discute sobre a opressão do feminino, as desigualdades de gênero e suas variáveis sociopolíticas e culturais, todavia ainda é preciso ampliar-se o olhar para estas questões considerando a corporeidade humana. Assim, importa compreender não somente como imposições hegemônicas atribuíram o gênero ao sexo, mas também como o gênero e sexo impactam e são impactados pelo corpo dentro de um contexto histórico, político, econômico e cultural, isto é olhar para as questões de gênero considerando-a em contemplar brevemente alguns conceitos que se configuram como elementos centrais nesta pesquisa, são eles gênero, cultura corporal, concepção de humano, de criança e educação infantil.

O termo gênero diferencia-se do sexo, visto que seu uso rejeita claramente as justificativas biológicas, deste modo, é utilizado para referenciar as relações sociais entre os sexos. Trata-se de uma maneira nomear as origens exclusivamente sociais das identidades subjetivas de homens e mulheres (LEITE, FEIJÓ, CHIÉS, 2016). O gênero pode ser compreendido como uma organização social da diferença sexual. (SCOTT, 1995).

A cultura corporal, por sua vez, refere-se a todas às relações existentes entre essas formas de se movimentar, compreender e experienciar o corpo humano dentro de uma determinada sociedade, comunidade e cultura. Portanto, evoluem aspectos da motricidade humana no lazer, trabalho, cultura, saúde, comunicação e expressão, construção de identidade e de ser social que age, pensa e se movimenta no espaço e na sociedade (MENDES; NÓBREGA, 2009).

Pensar a cultura corporal na criança implica considerar que se trata de concepção social e histórica de homem/mulher construída na mediação da ação transformadora na natureza. Na medida em que o humano se relaciona na transformação da natureza, estabelece as condições de sua inteligência, de modo que se entende que o humano reage sobre a natureza em suas várias manifestações, transforma-a e a cria para novas condições de existência, sendo também impactado por elas (MARX; ENGELS, 2019; MARX, 1978).

Entendendo, portanto, homem como sujeito histórico e cultural, chega-se também à perspectiva na qual a criança também é um sujeito que apreende o mundo, a cultura, em um processo dialético interativo com o ambiente. Enquanto homens e mulheres adultos se apropriam da cultura, sendo sujeitos da própria história pelo trabalho de transformação da natureza, a criança se apropria da cultura através da sua ação enquanto sujeito na realidade, tendo como sua ação transformadora a atividade de brincar.

As vivências infantis são orientadas por uma dinâmica que envolve um grupo sociocultural na qual os pequenos fazem parte, assim se desenvolvem, isto é, humanizam-se, mediante a apropriação da cultura na sua atividade enquanto sujeitos. As aptidões humanas são constituídas dentre relações concretas estabelecidas entre sujeito e cultura, de modo que se tornam produtos e produtoras da história da humanidade. Portanto, assim como homens e mulheres se constituem como ser histórico e cultural, isto é tornam-se humanos pelos processos de vida, trabalho e educação e atividade em sociedade, também as crianças se constituem como sujeito histórico cultural que se humanizam por suas ações no mundo (LEONTIEV, 1978).

Sendo o lugar da criança o espaço social, ela também acaba por exercer um direito político, portanto é fundamental que seja legitimada enquanto sujeito em construção, devendo ter seus direitos assegurados. Deste modo, a educação infantil precisa ser pensada, não como uma escola que segrega, oprime e desapropria sua

construção de identidade, mas sim como um espaço no qual se constitui como sujeito que produz cultura e que se constrói como ser humano (SOUZA, 2007).

O brincar possui uma importância significativa na vida das crianças, logo relevante na educação infantil, pois a atitude brincante permite a apreensão do mundo ao redor, a recriação da realidade nas fantasias e ressignificação de alegrias e frustrações. Além disso, na manipulação dos brinquedos e na ação de brincar, o corpo se faz presente ganhando habilidades motoras e incorporando elementos culturais. Deste modo, quando se oferta brincadeiras divergentes e com base em estereótipos de gêneros com base no sexo de nascimento das crianças, limita-se a liberdade criativa no brincar de cada um, submetem-se as pessoas às imposições brincantes que impactam na reprodução do mundo dos adultos, diminuindo sua capacidade de administrar e recriar os fenômenos através da fantasia.

Na imposição da brincadeira estereotipada, também ocorre a impregnação de valores hegemônicos da opressão do feminino nos corpos, onde um sexo se torna mais apto, hábil, interativo e ocupando mais espaços que o outro, não porque tenha tais características inatas, mas sim porque sua cultura corporal foi se dando imposta de maneira estereotipada.

Diante deste cenário, constata-se o problema de compreender como a educação infantil, etapa inicial da vida escolar, trata as questões de gênero e quais impactos as suas atividades brincantes deixam no estabelecimento de uma cultura corporal divergente entre os sexos, de modo a interferir para contribuir com a construção de uma educação infantil igualitária.

Deste modo, esta pesquisa justifica-se na importância de olhar para a construção dos fenômenos de gênero e sexo, considerando sua complexidade de variáveis corporais, para maior apropriação daquilo que se manifesta nas escolas de educação infantil e de como nessa realidade intervir de modo a contribuir com uma educação igual para todos os indivíduos, independente de gênero e sexo de nascimento.

Investigou-se nessa pesquisa como os estereótipos de gênero nas brincadeiras infantis, em contextos escolares de educação infantil, impactam no estabelecimento de uma cultura corporal desigual entre os sexos, de modo que se amplie o olhar sobre os impactos da opressão de gênero que acontecem em contextos escolares nos corpos humanos. Para tanto se tomou como objetivo geral discutir estereótipos de gênero nas brincadeiras, em contextos escolares de

educação infantil e seu impacto no estabelecimento de uma cultura corporal desigual entre os sexos. E, como objetivos específicos: analisar a literatura acerca das manifestações e relações de gênero no contexto escolar e da cultura corporal, com recorte temporal entre os anos 2000-2020 para se conhecer a literatura mais recente dentro do tema, tomando-se como referência de atualidade os últimos vinte anos de produção; identificar questões-chave da literatura para instrumentalização teórica acerca das questões de gênero e cultura corporal; Organizar fundamentação teórica acerca das questões de gênero e sobre cultura corporal; elaborar proposta de contribuição para contribuição do trabalho das questões de gênero no que diz respeito à cultura corporal igualitária para crianças da educação infantil.

Para o alcance dos objetivos propostos selecionou-se como método o materialismo histórico dialético buscando na teoria marxista subsídios teóricos (NETTO, 1985; NETTO, 2011; CODO, 1985; SPINDEL, 1991; KONDER, 1998; CHAUI, 2008; MARX; ENGELS, 2019; MARX, 1978) a serem adotados no percorrer deste estudo. Na concepção materialista histórica dialética, assim como o movimento se dá na realidade dos fenômenos, ele também passa pelas representações humanas em contradições, conflitos e transformações (NETTO, 1985). Nesta perspectiva, portanto, buscou-se apreender a realidade, tendo como ponto de partida o fenômeno social fático expresso empiricamente, pelo exercício da razão, que por sua vez permite a superação da aparência das coisas. Isso porque a aparência não é capaz de expressar a estrutura íntima da realidade (MARX; ENGELS, 2019).

A expressão factual da realidade, isto é, a expressão empírica é relevante em uma investigação materialista histórica dialética.

As nossas premissas são os indivíduos reais, a sua ação e as suas condições materiais de existência, quer se trate daquelas que encontrou já elaboradas aquando do seu aparecimento quer das que ele próprio criou. Estas bases são, portanto, verificáveis por vias puramente empíricas (MARX; ENGELS, 2019).

Na adoção de uma concepção materialista histórico-dialética, portanto, não se toma como pontos de partida constructos mentais idealizados, na verdade “parte-se da terra para atingir o céu. Isto significa que não se parte daquilo que os homens dizem, imaginam e pensam [...]”, do campo imaginário idealista isolado do fato empírico e do mundo real, pelo contrário, “[...] parte-se dos homens, da sua atividade

real” (MARX; ENGEL, 2019, p. 7). Assim também, nesta pesquisa investigou-se os impactos dos estereótipos de gênero a partir da materialidade expressa socialmente nos contextos de educação infantil.

Além disso, na teoria marxista quando se menciona que para compreender determinado fenômeno social, parte-se da materialidade de homens e mulheres (NETTO, 1985), refere-se também à compreensão histórica a partir da base material da sociedade no sentido de: quem produz, como produz, com que produz, para quem produz e assim por diante (SPINDEL, 1991). Observa-se, contudo, que as vias empíricas são insuficientes por si só na apreensão da realidade, de modo que constituem premissas e bases (NETTO, 1985), ou seja, trata-se de pontos de partida, onde se faz necessário ir além da factualidade, por meio do uso minucioso da razão, para a identificação e explicação do fenômeno, isto é, apreende-lo de fato. Deste modo, propôs-se ir além da investigação da expressão fenomênica empírica da realidade, para a partir dela lançar-se, através do exercício da razão, em uma busca de superação do caráter abstrato da aparência do fenômeno em direção a um conhecimento concreto (MARX; ENGELS, 2019).

O fenômeno social é expressão fática de processos, uma vez que a existência se revela em processos em movimentos contínuos, portanto no processo de investigação materialista dialético, parte-se dos fatos, pelo uso da razão localizam-se processos que explicam e identificam seus movimentos que ao retornar-se o olhar para a realidade empírica sinalizarão outros processos (MARX; ENGELS, 2019). Assim também nesta pesquisa partiu-se da realidade empírica e buscou-se a compreensão de seus processos através da identificação de questões-chave do problema e da identificação de produções teóricas visando à apreensão do movimento das coisas na realidade, para ao voltar para o empírico, com uma ação transformadora capaz de contribuir com a diminuição das desigualdades de gênero e de também sinalizar novos processos.

O texto está organizado em 5 capítulos. De início, buscou-se introduzir o leitor aos propósitos deste trabalho, ocupando-se de seus aspectos metodológicos, bem como os enfoques conceituais fundamentais para o desenvolvimento do estudo das questões de gênero na educação infantil.

No segundo capítulo, realizou-se o objetivo de analisar a literatura acerca das manifestações e relações de gênero no contexto escolar e cultura corporal, bem

como o de identificar questões-chave da literatura para instrumentalização teórica acerca das questões de gênero, educação infantil e cultura corporal.

Este capítulo permitiu compreender como se manifesta as questões de gênero na realidade atual e evidenciou que indivíduos nascidos nos sexos masculino e feminino ao longo de suas vidas, a partir da educação infantil, possuem vivências no brincar e na atividade física de maneira estereotipada e o estabelecimento de uma cultura corporal divergente. Além disso, constatou-se também expressiva diferença no nível de sedentarismo entre os sexos, onde o sexo feminino demonstra maior expressão do mesmo, isso por meio dos achados nos estudos levantados. Ocorreu a identificação das questões-chave, através da discussão dos achados na literatura o que permitiu constatar a necessidade de teorizar e refletir as questões de gênero expressas nos ambientes escolares de educação infantil a partir do entendimento de que nelas se expressam aspectos históricos, sociais, culturais, políticos, econômicos e biológicos.

No terceiro capítulo, realizou-se o objetivo de organizar fundamentação teórica sobre as questões de gênero, educação infantil e cultura corporal. Assim, observou-se que as identidades e expectativas de gênero são construções históricas inseridas em processos políticos, sociais, culturais pautados em uma relação de poder e subordinação do feminino, trazendo como pressuposto violência humana, manifesta em um contexto de segregação de classes.

No quarto capítulo lançou-se na elaboração criativa de uma proposta de contribuição, momento no qual se encontrou como dificuldade, pensar em propostas exequíveis de ações que envolvam os determinantes multifatoriais envolvidos nos problemas identificados e discutidos. Ainda que exista dificuldade na proposta de uma contribuição efetiva, que de conta de abarcar todos os aspectos envolvidos nas desigualdades de gênero, considerou-se que toda ação importa para integrar um todo complexo de resistências frente às ideologias dominantes. Portanto, realizou-se dentre as possibilidades levantadas à elaboração de e-book, no formato *pocket*, para divulgação entre gestores e educadores da região de Jacarezinho-PR.

## **2. MANIFESTAÇÕES E RELAÇÕES DE GÊNERO NO BRINCAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL E SEUS IMPACTOS NA CULTURA CORPORAL: LITERATURA E QUESTÕES-CHAVE**

Neste capítulo, analisou-se a literatura acerca das manifestações e relações de gênero no contexto escolar e cultura corporal, por meio de uma revisão que contou com uma busca nas bases de dados Periódicos Capes e Catálogo de Teses e Dissertações Capes entre os períodos 2000-2020, para reconhecimento do cenário nos últimos vinte anos, portanto, atualizado; para que assim se torne possível maior aproximação com aquilo que vem se manifestando na realidade do atual contexto histórico. Neste momento, a partir revisão da literatura, também se realizou a identificação de questões-chave da literatura para instrumentalização teórica acerca das questões de gênero e a cultura corporal. Utilizou-se como descritores os termos:

- (a) estereótipo de gênero;
- (b) educação infantil;
- (c) brincar;
- (d) cultura corporal;

Com a revisão da literatura, pretendeu-se identificar possibilidades entre diferentes perspectivas aparentemente autônomas para posterior aprofundamento, reflexão e discussão. Para tanto, tomou-se como desafio a proposta de conhecer o que já se identificou acerca do tema para, através do reconhecimento de lacunas e interpenetrações até então não identificadas, chegar-se àquilo que ainda não se conhece, e, com isso prosseguir na compreensão destes processos e suas conexões à luz da história da sociedade e seus meios de produção, considerando a dinamicidade e complexidade de suas manifestações.

Conforme critérios definidos envolvendo as variáveis estabelecidas, localizou-se 385 publicações acerca do tema no Catálogo de Teses e Dissertações Capes.

Para refinamento dos achados na Base de Dados Catálogo de Teses e Dissertações Capes, selecionou-se trabalhos na grande área de ciências humanas, na área da educação, posteriormente na área de concentração de educação e educação escolar. A tabela abaixo explicita os resultados encontrados:

**Tabela 1. Resultados revisão da literatura na base de dados Catálogo de Teses e Dissertações Capes**

<b>PRIMEIRA BUSCA</b>				
<b>TOTAL LOCALIZADOS</b>	<b>TOTAL DISSERTAÇÕES</b>	<b>TOTAL TESES</b>	<b>TOTAL POR GRANDE ÁREA DO CONHECIMENTO</b>	<b>TOTAL POR ÁREA DO CONHECIMENTO</b>
385	290	95	Ciências da saúde (26) Ciências humanas (325) Multidisciplinar (34)	Educação (286) Psicologia (20) Educação Física (16) Outros (63)
<b>SEGUNDA BUSCA</b>				
<b>REFINAMENTO NA GRANDE ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS</b>				
<b>TOTAL LOCALIZADOS</b>	<b>TOTAL DISSERTAÇÕES</b>	<b>TOTAL TESES</b>	<b>TOTAL ÁREA DO CONHECIMENTO</b>	
325	265	60	Educação (286) Psicologia (20) Educação Física (16) Outros (3)	
<b>TERCEIRA BUSCA</b>				
<b>REFINAMENTO NA ÁREA DO CONHECIMENTO DA EDUCAÇÃO</b>				
<b>TOTAL LOCALIZADOS</b>	<b>TOTAL DISSERTAÇÕES</b>	<b>TOTAL TESES</b>	<b>TOTAL ÁREA DE CONCENTRAÇÃO</b>	
286	242	44	Educação (279) Educação Escolar (7)	

FONTE: Autoria própria

Os achados permitem identificar que o tema é objeto de interesse de programas de mestrado e doutorado, tendo maior expressão numérica nas buscas, as dissertações. Foi possível verificar também que as áreas que pesquisaram o tema no período determinado foram as de ciências da saúde, ciências humanas e multidisciplinares, sendo as ciências humanas as mais interessadas.

Dentro da área de ciências humanas, observou-se que o tema é mais fortemente investigado no campo da educação, da psicologia e da educação física. A educação se mostrou como campo de maior investigação, tendo como áreas de concentração a educação e educação escolar.

Conforme critérios definidos envolvendo as variáveis estabelecidas, localizou-se 57 publicações acerca do tema na Base de Periódicos Capes. Para refinamento dos achados nesta Base, selecionou-se apenas artigos revisados por pares; publicações em revistas com temática voltada para investigação em educação; publicadas em português. A tabela abaixo explicita os resultados encontrados:

**Tabela 2. Resultados revisão da literatura na base de dados Periódicos Capes**

TOTAL LOCALIZADOS	TOTAL TEXTOS, IMAGENS, LIVROS, ETC.	PRIMEIRA BUSCA		
		TOTAL ARTIGOS REVISADOS POR PARES	TOTAL REVISTAS POR TEMÁTICA	TOTAL REVISTAS COM TEMÁTICA VOLTADA PARA EDUCAÇÃO
57	31	26	Sociologia e filosofia (8) Saúde (7)	Publicado em outros idiomas (6) Publicado em português (5)

FONTE: Autoria própria

Os achados nos Periódicos Capes permitem identificar que o tema é objeto de interesse nas áreas de Sociologia e Filosofia, Saúde e Educação, tendo como maior expressão a educação, assim como localizados no Banco de Teses e Dissertações CAPES. A ciência dos resultados (leitura dos resumos e seleção dos trabalhos que continham as variáveis de interesse da presente discussão, dentre elas gênero e brincar, educação infantil e cultura corporal) trouxe subsídios para refletir o tema desta dissertação, na medida em que o mapeamento situa os rumos de tratamento do objeto de pesquisa em outras unidades de pesquisa, bem como forneceu subsídios teóricos para investigar o objeto do presente estudo. Nos dois bancos de dados identificou-se um total de 442 pesquisas, sendo 290 dentro do campo de investigação exclusivamente da educação no idioma português. Após refinamentos dos estudos na área e subárea da educação, publicados em português e atendendo critérios de seleção e refinamento, selecionou-se por refinamento de data de publicação os 50 estudos mais recentes para leitura de resumos, ação que culminou na seleção de 16 trabalhos acadêmicos com maior aproximação com o problema norteador desta pesquisa.

Com isso, tendo evidenciado aqui os aspectos procedimentais adotados para o esclarecimento da identificação e análise da literatura acerca das manifestações e relações de gênero no contexto escolar de crianças e cultura corporal, bem como as configurações quantitativas dos localizados, partiu-se para a discussão dos estudos selecionados.

As manifestações de gênero no brincar da educação infantil ocorrem de maneira estereotipa, onde as pessoas nascidas no sexo feminino recebem

brincadeiras associadas à maternidade e aquelas nascidas no sexo masculino à atividades motoras mais vigorosas (MARTINS, 2014).<sup>1</sup>

Muitos docentes, que integram o estudo de Leite (2015) que avaliou a percepção do quadro de professores no que se refere as questões de gênero, mencionam não identificar diferenças de gênero no brincar, contudo na prática cotidiana, ainda assim deixam transparecer explícitas ações e fragmentos de diferenciação de gênero. Além disso, existe uma predominância de um sexismo linguístico capaz de provocar relações desiguais de gênero e inferiorização do feminino. Isso acontece porque muitos docentes ainda enxergam as questões de gênero como algo meramente associado à socialização de meninos (sexo de nascimento masculino) e meninas (sexo de nascimento feminino), contudo o fato de crianças de sexo de origem diferente brincar juntas não garante que haja desconstrução do estereótipo de gênero na educação infantil (LEITE, 2015).<sup>2</sup> Assim, sabe-se que boa parte dos docentes interveem nas brincadeiras infantis de maneira estereotipada objetivando identidades de gênero hegemônicas, tendo atitudes carregadas de pedagogias de gênero que atribuem características socialmente masculinas aos indivíduos nascidos no sexo masculino e socialmente femininas aos nascidos de sexo feminino (BERTUOL, 2013) <sup>3</sup>.

Nas escolas de educação infantil comumente ocorre uma prática de se reservar um dia no qual as crianças podem levar brinquedos de casa para interagir e brincar no contexto escolar, denominando “dia do brinquedo”. Este dia traz a evidência de que os estereótipos de gênero não são apenas construídos e reforçados dentro das escolas, mas também são trazidos da comunidade conforme cultura familiar e local. Os brinquedos levados de casa, muitas vezes possuem normativas sociais de gênero (SANTOS, 2018).<sup>4</sup>

É importante ressaltar que ainda que exista uma imposição estereotipada de gênero no contexto docente, familiar e na comunidade local de crianças pequenas, ainda assim as crianças possuem a habilidade de ressignificar suas ações brincantes, atuando não como meros recipientes, mas também como sujeitos na construção de suas identidades. Portanto, ainda que ocorra uma educação

---

<sup>1</sup> Dissertação – Curso de Pós Graduação em Educação/UNISUL-SC

<sup>2</sup> Dissertação - Curso de Pós Graduação em Educação/UEM-PR

<sup>3</sup> Dissertação – Curso de Pós Graduação em Educação/UNILASALLE-RS

<sup>4</sup> Dissertação - Curso de Pós Graduação em Educação/UNIFESP-SP

impositiva no que diz respeito às identidades de gênero através do brincar, ainda assim, existe a possibilidade de rompimento e transgressão para além dessas fronteiras binárias de masculinidade-feminilidade, para a construção de verdadeiras identidades, dentro do espaço escolar (SANTOS, 2018).

As crianças se mostram receptivas às novas possibilidades no brincar, para além das fronteiras de gênero, quando agem livremente, sem interferência do adulto no que diz respeito às masculinidades e feminilidades (MARTINS, 2014).

As crianças pequenas transgridem as fronteiras de gênero no seu brincar livre, todavia, por isso vão sendo discriminadas, o que conduz o reprimir de atitudes autônomas, o que evidencia uma necessidade de melhor preparo docente no trabalho das questões de gênero no brincar da educação infantil (SANTOS, 2018).

Não se pode deixar de mencionar, que mesmo frente às imposições e repressões constantes exercidas pelos adultos, como vigilantes do gênero, ainda assim algumas crianças resistem às intervenções normativadoras e naturalizadoras dos educadores ao longo da vida escolar (BERTUOL, 2013), demonstrando que suas identificações legítimas de gênero e suas ações como sujeito no mundo têm o poder de resistir e agir. Portanto, evidencia-se que as crianças são também sujeitos da própria história e que a tentativa de reprimir o seu livre agir, descobrir e criar-se pelo brincar, implica em uma opressão da sua condição de ser humano.

Após a verificação, na revisão da literatura, de que as manifestações de identidades de gênero que ocorrem na educação infantil através do brincar, são permeadas pela imposição e reprodução das desigualdades de gêneros de maneira estereotipada, reducionista, determinista e discriminatória, importa compreender como ocorre a construção da cultura corporal dentro destes contextos.

Sabendo-se que “todas as manifestações corporais humanas são geradas na dinâmica cultural, desde os primórdios da evolução até hoje, expressando-se diversificadamente e com significados próprios” (DAOLIO, 2018, p. 9), entende-se também que o desenvolvimento motor é elemento integrante da construção cultural do corpo. O desenvolvimento motor se correlaciona com a construção de padrões de linguagem corporal, práticas sociais, escolhas e hábitos de saúde.

Estudos com a utilização da observação associada a testes motores (Alberta Infant Motor Scale – AIMS)<sup>5</sup> constataram que aproximadamente metade das

---

<sup>5</sup> *Alberta Infant Motor Scale – AIMS* foi Desenvolvida por Piper & Darrah (1994). Trata-se de uma escala padronizada que avalia e monitora o desenvolvimento motor de crianças pequenas.

crianças pequenas, em contexto de educação infantil, apresentam desempenho motor abaixo do esperado para a faixa etária (SCHOBERT, 2008)<sup>6</sup>; (VENTURELLA et. al, 2013)<sup>7</sup>; (XAVIER, 2009)<sup>8</sup> Isso pode ser consequência do fato de que ainda existe pouca oferta de brinquedos e brincadeiras voltados para a ampla e variada coordenação motora fina e grossa, sendo as atividades e brincadeiras de faz de conta as mais presentes (SCHOBERT, 2008); (GIORDANI et. al, 2013)<sup>9</sup>.

Observa-se, na revisão da literatura identificada, a constatação de uma educação com predominância de estímulo no que tange ao aspecto do desenvolvimento do pensamento e da criatividade e não para as capacidades motoras em si, uma vez que existe maior oferta no brincar de faz de conta.

Todavia, apesar dessas esferas de aprendizagem se transpassarem entre si, ainda assim é fundamental que todas elas (habilidades motoras, saúde e segurança corporal, expressão e comunicação corporal, afetividade pelo corpo, pensamento e criatividade pelo movimento, etc) sejam amplamente estimuladas.

Existe correlação positiva entre a variedade de estimulação com a aquisição de uma postura corporal mais efetiva com atividades de coordenação motora fina e com as de coordenação motora grossa, visto que estas impactam na movimentação em pé e sentada das crianças, evidenciando-se assim a importância do estímulo voltado para um desenvolvimento motor adequado ao longo da educação infantil (SCHOBERT, 2008). Existe também uma correlação significativa entre as experiências brincantes exercidas na infância e o desempenho motor alcançado, uma vez que quanto maior a variedade de estimulação motora, melhor o desempenho motor, mais eficiente à postura corporal e melhor a movimentação nas posições em pé e sentado, de modo que se torna interessante ofertar grande variedade de experiências tanto para indivíduos do sexo masculino quanto feminino na educação infantil (SCHOBERT, 2008); (LIMA, 2013)<sup>10</sup>; (ALMEIDA, 2010)<sup>11</sup>.

No que se refere às diferenças no desempenho motor de crianças, aponta-se que até os 2 anos de vida não se encontram diferenças significativas entre pessoas nascidas no sexo masculino e as nascidas no sexo feminino. Contudo, a partir dessa

---

<sup>6</sup> Dissertação - Curso de Pós Graduação em Educação/UFRGS-RS

<sup>7</sup> Dissertação - Curso de Pós Graduação em Educação/UFRGS-RS

<sup>8</sup> Dissertação - Curso de Pós Graduação em Educação/UFRGS-RS

<sup>9</sup> Dissertação - Curso de Pós Graduação em Educação/UFRGS-RS

<sup>10</sup> Dissertação - Curso de Pós Graduação em Educação/UFRGS-RS

<sup>11</sup> Tese - Curso de Pós Graduação em Educação/UFRGS-RS

idade e ao longo da vida escolar, começa se manifestar padrões motores significativamente divergentes. As pesquisas evidenciam que estas diferenças de desempenho motor, que vão surgindo, entre pessoas do sexo feminino e do sexo masculino, não dizem respeito a uma condição inata de habilidade, mas sim derivam de oportunidades e estímulos diferentes direcionado às crianças de sexo de nascimento diferente (VENTURELLA, 2013); (SCHOBERT, 2008).

Quando não se oferta as atividades de maneira adequada e igualitária para as crianças “sonégam-se das mesmas, oportunidades vitais para o estabelecimento de bases sólidas para o aprimoramento das habilidades especializadas, que serão fundamentais para uma vida adulta ativa” (XAVIER, 2009, p.3).

Em relação aos padrões motores, evidencia-se que pessoas do sexo feminino apresentam preferência por atividades de menor experimentação de coordenação motora ampla, brincando mais de boneca e casinha, e associou este dado ao fato de que as meninas apresentaram maiores índices de habilidades manipulativas, ainda que não significativas em nível estatístico (XAVIER, 2009).

Os estudos acerca do impacto das vivencias motoras e das brincadeiras no desempenho motor apontam para que quanto maior e variada a estimulação na infância, maior será a eficiência motora de crianças, e que experiências díspares entre os gêneros incorrem em desempenho desigual, onde comumente indivíduos nascidos no sexo masculino adquirem maiores capacidades físicas de coordenação motora grossa e os nascidos no sexo feminino maiores habilidades de coordenação motora fina (VENTURELLA et. al, 2013); (XAVIER, 2009); (GIORDANI et. al, 2013).

Além dos impactos dos estereótipos de gênero no desempenho motor das crianças, interessou também investigar como as práticas impactam no que tange a outros elementos que compõem dialeticamente a cultura corporal, sendo eles a comunicação, o lazer, o trabalho e a saúde na corporeidade humana. Para isso, abrangeu-se também etapas escolares posteriores, de modo a se ter um panorama de como a cultura corporal vai se estabelecendo, a partir da educação infantil para além da vida escolar e manifestando-se posteriormente na vida adulta. Alguns autores organizaram suas investigações na perspectiva de todos esses elementos da cultura do corpo e da cultura corporal (TEIXEIRA & MYOTIN, 2001; BRACHT, 2005; AZEVEDO JUNIOR et al., 2016; LOUREIRO et al, 2009; GUERRA et al., 2011).

Teixeira & Myotin (2001)<sup>12</sup> relacionaram o índice de inatividade física entre meninas cisgêneras<sup>13</sup> adolescentes em território brasileiro em vista da manifestação da construção da cultura corporal estabelecida. Deste modo, em suas pesquisas analisaram 115 crianças e identificaram que no contexto escolar, as meninas preferem conversar e ocupam espaços menores com pouca movimentação, enquanto os meninos cisgêneros apropriam-se de espaços maiores e com ampla possibilidade de mobilidade.

Além disso, depreendeu que meninos e meninas cisgêneros apresentam interesses divergentes. Indivíduos do sexo feminino relataram maior participação no auxílio e na aprendizagem de tarefas domésticas e os do sexo masculino em tarefas fora do ambiente do lar, utilizando-se mais de espaços públicos.

No que tange a adesão de práticas de atividade física ao longo da vida escolar, o estudo apontou que 86% das meninas cisgêneras analisadas tendem a adquirir gosto por handebol e 96% dos meninos cisgêneros por futebol e que apesar de todos gostarem de esportes, o sexo masculino se envolveu mais em atividades com maior agressividade.

Com isso, observa-se que a cultura corporal de homens e mulheres, masculinidades e feminilidades, manifestam-se de maneira marcada e divergente na sociedade.

[...] é ver as práticas corporais (que perfazem a nossa cultura corporal, ou corporal de movimento) como construções históricas, portanto não mera consequência de ordem natural, com sentidos e significados advindos dos diferentes contextos onde são/foram construídos pelos homens (BRACHT, 2005, p. 99).<sup>14</sup>

A escola tem a atribuição de proporcionar aos alunos a apropriação das manifestações culturais, mas não “no sentido de repeti-la e, sim, de forma que participem da construção, para o que é fundamental que a compreendam e que aprendam também a construir cultura (cultural, de movimento ou corporal de movimento)” (BRACHT, 2005, p. 99).

---

<sup>12</sup> Artigo publicado na Revista de Educação Motriz/Rio Claro-SP

<sup>13</sup> Cisgênero, “cis”: pessoas que manifestam o gênero em acordo com o que lhes foi atribuído no nascimento. Nem todas as pessoas são assim, apesar da tentativa de padronização existem aqueles que desde cedo manifestam comportamentos atribuídos ao gênero do sexo que não o de nascimento, estas são chamadas de pessoas transgêneras (JESUS, 2012).

<sup>14</sup> Artigo publicado pela Editora da Universidade de Pernambuco/ EDUPE-PE

Azevedo Junior, Araújo e Pereira (2006)<sup>15</sup> entrevistaram 3100 indivíduos, portanto uma amostra expressiva, e chegaram em resultados díspares pontuais entre meninos e meninas cisgêneros nas práticas de atividade e relacionou com o índice de sedentarismo. Mostrou como as preferências corporais na juventude impactam no nível de sedentarismo na vida adulta, mostrando a grande importância do estímulo dessas práticas em período escolar.

Também Loureiro, Góis e Murta (2009)<sup>16</sup> estudaram 334 alunos concluíram que existem diferenças entre gêneros no que diz respeito às práticas de atividades físicas que homens cisgêneros tendem a realizar mais exercícios e em maior esforço enquanto mulheres cisgêneros tendem a ser mais sedentárias.

Guerra, Oliveira da Silva, Leão Filho e Freitas (2011)<sup>17</sup>, avaliaram uma população significativa de 3167 escolares do ensino fundamental e ensino médio e identificaram que meninos e meninas cisgêneros assumem preferências e uma cultura corporal divergente trazendo impactos alarmantes no nível de sedentarismo feminino. Segundo a investigação, a diferença entre os gêneros no que se refere ao sedentarismo é significativa.

Na região norte encontrou-se 70% de meninas sedentárias e 56% de meninos, na região sul 81% de meninas sedentárias e 59% de meninos, em leste 69,9% de meninas e 46% de meninos, oeste 79% meninas e 55,2% meninos e no centro 77,4% meninas e 46% meninos (GUERRA et al, 2011, p. 4). Nesse aspecto, verifica-se que hábitos de saúde e de lazer são impactados pelos estereótipos de gênero construídos ao longo da vida escolar, onde meninas são desapropriadas de uma educação corporal e de movimento saudável.

Portanto, observou-se que em todo território brasileiro meninos cisgêneros são mais ativos fisicamente que meninas cisgêneros, e que, sendo as preferências corporais fortemente marcadas em estereótipos, constata-se o estabelecimento de uma cultura corporal bastante divergente para homens e mulheres cisgêneros.

Com isso, nota-se impactos significativos em hábitos de saúde e de movimento, no qual meninas e mulheres cisgêneras vão sendo desapropriadas do direito de se movimentar e de se cuidar ao longo da vida escolar e da vida adulta.

---

<sup>15</sup> Artigo publicado na Revista Brasileira de Educação/São Paulo-SP

<sup>16</sup> Artigo publicado nos Anais la enseñanza de la educación /Camí-ESPANHA

<sup>17</sup> Artigo publicado pela Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Paraíba/UNIVAP-PB

Assim, os estudos corroboram as discussões também no que tange ao lazer, saúde, comunicação e expressão corporal, bem como de coordenação, isto é em todas as variáveis da cultura corporal, dado que:

[...] as meninas/mulheres têm menos oportunidades para o lazer do que os meninos/homens porque, não raras vezes, desempenham atividades domésticas relacionadas ao cuidado com a casa e a educação dos irmãos, entre outras [...] A educação das meninas é mais direcionada ao espaço privado do que ao público, diferentemente dos meninos que, desde cedo, são incentivados a ir para a rua (inclusive para trabalhar) (GOELLNER et al, 2009, p. 16).<sup>18</sup>

A literatura identificada permitiu refletir sobre quais são os determinantes maiores e menores que se relacionam com os fenômenos identificados, de modo a se ter instrumentalização para buscar a teorização e execução da tentativa de resolução do problema.

Importa destacar que se observou que os meninos cisgêneros são mais ativos fisicamente que meninas cisgêneros, que as práticas estereotipadas manifestam-se em diversos contextos escolares de educação infantil, e que, sendo as preferências corporais fortemente marcadas em estereótipos, constata-se o estabelecimento de uma cultura corporal bastante divergente para homens e mulheres cisgêneros.

Observou-se também que o estabelecimento de uma cultura corporal divergente entre os sexos não se dá apenas na educação infantil, mas se inicia nela, perpassando toda a vida escolar e manifestando-se também na vida adulta. Assim, os diferentes contextos escolares de educação infantil, não só possuem vivências no brincar de maneira estereotipada como também marcam o início de um processo de estabelecimento de uma cultura corporal divergente entre as pessoas nascidas de sexo diferente.

Além disso, constatou-se também expressiva diferença no nível de sedentarismo entre os sexos, nas práticas de lazer, saúde e trabalho. De modo que, para a identificação das questões-chave, questiona-se que variáveis estão correlacionadas a estes achados. Quais são os determinantes acerca das diferenças entre os gêneros e das práticas estereotipadas nos contextos escolares?

Diante dos questionamentos, a reflexão da identificação das questões-chave para aprofundamento teórico, evidenciou-se a necessidade epistemológica de compreender, ainda que alguma medida e algum aspecto, como os caminhos

---

<sup>18</sup> Artigo publicado na revista de Educação Ensaios/São Paulo-SP

percorridos histórica, política, cultural e socialmente a este contexto manifesto na revisão da literatura.

Ao questionar quais são os determinantes acerca das diferenças entre os gêneros e da segregação nas escolas, levanta-se na verdade a seguinte questão: que relações históricas, políticas, econômicas, culturais, biológicas e sociais transpassam as diferenças de gênero na sociedade e suas manifestações nas escolas? Esse questionamento importa no sentido de que direciona a ascensão do senso comum para o saber científico capaz de instrumentalizar uma ação para transformação dessa realidade, ainda que neste breve trabalho não se dê conta de responder a esta questão, evidencia-se a importância de saber que todas estas variáveis estão envolvidas para leitura de mundo que se manifesta no atual cotidiano escolar.

Discutir como estereótipos de gênero nas brincadeiras, em contextos escolares de educação infantil podem impactar no estabelecimento de uma cultura corporal desiguais entre os sexos, considerando que existem aspectos biológicos, históricos, políticos, econômicos, culturais e sociais envolvidos, ainda que não se consiga enxergá-los ou compreendê-los em totalidade neste breve momento, permite aproximar-se de ideias mais efetivas de mudança e transformação social.

Sabendo da limitação desta pesquisa para avaliar tais questões, tendo como necessidade estabelecer um recorte de investigação, mesmo considerando a dialogicidade dos elementos envolvidos, estruturou-se questões-chave a partir de 3 situações-problemas que demandam reflexão e ação no contexto escolar. São elas:

**Tabela 3. Recorte de situações-problema para fundamentação teórica**

1) Meninos e meninas cisgêneros possuem vivências no brincar e na atividade física de maneira estereotipada na educação infantil;
2) Meninos e meninas cisgêneros recebem o estabelecimento de uma cultura corporal divergente;
3) Meninos e meninas cisgêneros explicitaram expressiva diferença no nível de sedentarismo e formação de hábitos de lazer, comunicação e trabalho divergentes ao longo da vida escolar.

Fonte: Autoria própria

Com isso, identificando e estruturando as questões-chave que surgiram diante da necessidade epistemológica de compreensão dos fenômenos envolvidos com a questão de gênero no contexto escolar (biológicos, históricos, políticos, econômicos, culturais e sociais), através de um recorte de discussão no qual se dê conta nesta breve dissertação, buscou-se definir uma proposta de contribuição.

A ação se deu tendo como finalidade elaborar uma proposta de contribuição pensando no atendimento das demandas que se manifestam na materialidade dos indivíduos, ainda que de maneira singela, com uma pequena contribuição para transformação da realidade.

Pensando nestes aspectos elaborou-se uma tabela, para apontamento dos aspectos determinantes maiores e menores envolvidos nos achados através da realização revisão da literatura.

A seguir explicita-se as correlações percebidas entre os questões-chave e seus possíveis determinantes.

**Tabela 4. Determinantes maiores e menores para fundamentação teórica**

<b>SITUAÇÃO</b>	<b>DETERMINANTES MAIORES</b>	<b>DETERMINANTES MENORES</b>
1	Identities e expectativas sociais de gênero construídos historicamente e o brincar.	Práticas, imposições e estímulos de brincadeiras dentro dos contextos escolares de educação infantil, e dos contextos familiares no que tange as relações de gênero na sociedade capitalista.
2	Aspectos sócio históricos, políticos, culturais e biológicos do corpo humano.	A ciência do corpo humano, práticas, imposições, estereotipação e estímulos corporais dentro de uma sociedade capitalista.
3		
3	Aspectos sócio históricos, políticos, culturais e biológicos na construção do movimento e da atividade física.	Impactos do contexto escolar de educação infantil nas relações de gênero, na construção do movimento, nas práticas de atividade física em uma sociedade capitalista.

Fonte: Autoria própria

Na situação problema que se refere às vivências divergentes entre meninos e meninas cisgêneros no brincar e na atividade física, em vista das práticas estereotipadas de gênero correlacionou-se como determinantes maiores, as identidades e expectativas sociais de gênero construídos historicamente e o brincar; e como determinantes menores as práticas, imposições e estímulos de brincadeiras dentro dos contextos escolares de educação infantil, e dos contextos familiares no que tange as relações de gênero na sociedade capitalista.

Assume-se que os contextos escolares, apesar de serem diversos, ainda assim explicitam práticas similares no que se refere às questões de gênero conforme observado na primeira etapa. Importando compreender como os contextos escolares brasileiros manifestam essas questões, adotou-se como entendimento de contexto, para esta investigação, os aspectos socioeconômicos expressos em uma sociedade capitalista que impactam a educação. Isso porque para esta pesquisa, o saber científico perpassa pelas condições materiais da existência humana, pelos condicionantes históricos, pela complexidade e pelo movimento, visto que “o modo de produção de vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual. Não é a consciência dos homens que determina seu ser; ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência” (MARX, 2008, p. 47).

Na situação problema que se refere ao estabelecimento de uma cultura corporal desigual entre meninos e meninas cisgêneros correlacionou-se como determinantes maiores os aspectos sócios históricos, políticos, culturais e biológicos do corpo; e como determinantes menores a ciência do corpo humano, práticas, imposições, estereotipação e estímulos corporais dentro de uma sociedade capitalista.

Na situação problema que diz respeito às expressivas diferenças no nível de sedentarismo e formação de hábitos de lazer, comunicação e trabalho divergentes ao longo da vida escolar, adotou-se como determinantes maiores os aspectos sócio históricos, políticos, culturais e biológicos na construção do movimento e da atividade física; e como determinantes menores os impactos do contexto escolar de educação infantil nas relações de gênero, na construção do movimento, nas práticas de atividade física em uma sociedade capitalista.

Neste capítulo analisou-se a literatura acerca das manifestações e relações de gênero no contexto escolar e cultura corporal. Os estudos supramencionados indicaram que indivíduos nascidos no sexo masculino e feminino, ao longo de suas

vidas, em diferentes etapas escolares, desde a educação infantil, não só recebem vivências no brincar e na atividade física de maneira estereotipada como também demonstraram a existência do estabelecimento de uma cultura corporal divergente no que tange a cultura corporal em todas suas esferas, isto é no desenvolvimento motor, na comunicação, no lazer, no trabalho e na saúde. Com isso, chega-se a necessidade de contribuir com a comunidade científica no entendimento epistemológico de como chegou-se a este contexto historicamente, ou seja, que relações políticas, econômicas, culturais e sociais transpassam e transpassaram estas questões. Pretende-se com base nestas contribuições, participar da discussão acadêmica acerca de como estereótipos de gênero nas brincadeiras, em contextos escolares de educação infantil podem impactar na cultura corporal desigual entre os sexos. Ainda que as questões de gênero estejam envoltas em diversas variáveis importantes de serem consideradas (políticas, sociais, biológicos, históricos e culturais), sabendo-se das limitações desta pesquisa em dar conta de todas as esferas que impactam e são impactadas na categoria gênero e sexualidade, buscou-se identificar e refletir aspectos das raízes históricas e sociais dos estereótipos de gênero, sem esgotar o tema, porém buscando elementos que subsidiassem a elaboração de propostas de solução com base nas questões-chave levantadas, também na construção deste capítulo.

Na busca de contribuir com esta discussão, com base na revisão da literatura e nas questões-chave identificadas e discutidas, realizou-se o estudo e a teorização, que se apresenta no capítulo seguinte.

### **3. O BRINCAR, OS ESTEREÓTIPOS DE GÊNERO E A SOCIEDADE CAPITALISTA: UMA RELAÇÃO DE IMPACTO NA CULTURA CORPORAL**

A construção desse capítulo teve como objetivo o de organizar fundamentação teórica acerca das questões de gênero, sobre cultura corporal. Para isso, pautou-se na elaboração das questões-chave, como instrumento norteador dos estudos e reflexões. Aqui se teve como objetivo o de ultrapassar as aparências das coisas, para compreendê-las em sua dinamicidade e complexidade, movimentando-se do concreto para o abstrato, para tornar a realidade com uma ótica transformada acerca dos objetos de estudo. Portanto, assim norteou-se pela intenção de sair das concepções ingênuas para construir um saber verdadeiramente científico e contribuir com a construção e discussão científica acerca do tema.

A concepção binária de homem e mulher que foi construída no imaginário social sofreu processos dinâmicos históricos e culturais os quais precisam ser discutidos e analisados. Aquilo que se entende por homem e mulher em dado contexto sociohistórico, referem-se a fenômenos biopsicossociais dinâmicos que se modificam constantemente na humanidade (SCOTT, 1996).

O termo “gênero” passou por modificações na sua semântica, isso porque sua ressignificação e evidência estão diretamente ligados à história dos movimentos feministas. “Admitindo que as palavras têm história, ou melhor, que elas fazem história” (LOURO, 1997, p.14), o gênero em sua constituição política e linguística está transpassado por lutas e resistências e para melhor apreensão de sua ressignificação, torna-se fundamental olhar para a história das mulheres (LOURO, 1997).

O feminismo como uma ação sistematizada e politicamente organizada é comumente referido como expressão ocidental do século XIX, contudo não se pode, a partir desta constatação, deixar de reconhecer os diversos manifestos isolados e/ou coletivos contra a opressão feminina ao longo da história da humanidade. Porém, de fato foi no referido século que essa luta adquiriu maior amplitude, organicidade e visibilidade, através das discussões pelo direito de voto das mulheres. Importa destacar que essa dita primeira onda feminista era oriunda de interesses de mulheres de classe média e brancas. Posteriormente, na década de 60, desdobraram-se desses movimentos maiores discussões políticas e sociais em

âmbito teórico, onde se criou terreno fértil para problematizar com maior intensidade a palavra “gênero”. Além disso, esse período foi notadamente marcado por grande relevância no que se refere ao despontar dos estudos feministas, para além das manifestações, aparecendo também em livros, revistas, jornais e ocupando espaço no mundo acadêmico (LOURO, 1997).

Uma das clássicas obras que marcou esse contexto de expansão teórica feminista foi a obra de *The Feminine Mystique*, de Betty Friedan de 1963, que inaugurou a reflexão sobre a manipulação do feminino, no contexto da sociedade americana, pela perspectiva das relações de consumo. Sua denúncia pôde ser pensada para além da realidade das mulheres norte-americanas, expandindo-se para outros contextos, incluindo o da mulher brasileira.

Friedan (1971) explicita as desumanas opressões sociais de gênero que sofriam as mulheres na década de 60, estas que viviam sob forte pressão de viver estereótipos extremamente rígidos de feminilidade. Uma mulher somente poderia ser reconhecida como alguém de valor na manifestação mais intensa possível da feminilidade, da serventia ao marido e ao lar:

Aprendiam a lamentar as infelizes neuróticas que desejavam ser poetisas, médicas ou presidentes. Ficavam sabendo que a mulher verdadeiramente feminina não deseja seguir carreira, obter educação mais aprofundada, lutar por direitos políticos e pela independência e oportunidades que as antigas feministas pleiteavam. Algumas, entre quarenta e cinquenta anos, lembravam-se ainda de terem renunciado com pesar a esses sonhos, mas a maioria já nem pensava neles. Mil vozes de entendidos aplaudiam sua feminilidade, seu equilíbrio, sua nova maturidade. Bastava-lhes orientar a vida desde a infância no sentido da busca de um marido e da formação da família (FRIEDAN, 1971, p.17).

A descoberta, reflexão, investigação e delação de Friedan foi e ainda é impactante, uma vez que explicita a incoerência e a doença da estereotipação de gênero e seu pesar sobre as mulheres:

Por vezes uma mulher dizia-me que a sensação tornava-se tão opressiva que ela saía de casa e punha-se a caminhar a esmo pelas ruas. Ou então desatava a chorar. Ou então as crianças contavam uma anedota e ela não ria simplesmente porque nem a ouvira. Conversei com mulheres que haviam passado anos em sofás de analistas, procurando «ajustar-se ao papel feminino», tentando resolver bloqueios para «sentir-se realizada como esposa e mãe». Mas o olhar e o tom desesperado dessas vozes eram o mesmo tom e olhar de outras mulheres que estavam certas de não ter problema algum, embora sentissem aquele mesmo estranho desespero (FRIEDAN, 1971, p. 22).

A tentativa de se “ajustar ao papel feminino” oprimiu, levou mulheres procurarem tratamentos psiquiátricos, trouxe desespero em um contexto onde essa inadequação era desconhecida no repertório do saber. A dificuldade em nomear esse sofrimento, deixou, por muito tempo, mulheres isoladas em suas vivências. Com isso, podemos perceber que esses estereótipos opressores, já criticados no início do século, delatados com grande intensidade na década de 60 ainda se fazem presentes em contexto brasileiro, como constatou-se na revisão da literatura. Pode-se afirmar que as práticas normalizadoras, sexistas e homofóbicas, decorrem de um processo histórico de abuso e violência às mulheres.

Na década de 60 repercutiu também obras relevantes da autora Simone de Beauvoir, como um de seus textos de maior alcance até os dias de hoje, o Segundo Sexo de 1949. A pensadora também levanta os aspectos não biológicos, estereotipados, rígidos e intencionados do gênero, ao falar da mulher e da feminilidade:

Todo mundo concorda em que há fêmeas na espécie humana; constituem, hoje, como outrora, mais ou menos a metade da humanidade; e, contudo, dizem-nos que a feminilidade "corre perigo"; e exortam-nos: "Sejam mulheres, permaneçam mulheres, tornem-se mulheres". Todo ser humano do sexo feminino não é, portanto, necessariamente mulher; cumpre-lhe participar dessa realidade misteriosa e ameaçada que é a feminilidade (BEAUVOIR, 1970, p. 7).

Quando Simone menciona que “todo ser humano do sexo feminino não é necessariamente mulher”, ela nos traz a diferenciação entre sexo e gênero, evidenciando que as identidades sociais, os comportamentos, sentimentos, modos de pensar, agir e viver não são consequências causais de características biológicas, mas sim construídas social e historicamente.

Essas pensadoras, assim como muitas outras, tornaram a mulher visível, tirando as questões femininas da esfera do privado e do lar, dando voz às mulheres. Também deixaram marcas importantes em seus estudos, adotando um caráter investigativo político, subversivo e transgressor. Assim, emergiram os estudos sobre as questões de trabalho, educação, afetos e corpos na esfera do feminino. Algumas teóricas apropriaram-se do marxismo como referência, outras da psicanálise, também houve aquelas que defenderam a impossibilidade de amparar suas pesquisas em teóricos androcentrados. Porém, aproximavam-se fundamentalmente

da questão do gênero, das relações de poder e da emancipação das mulheres (LOURO, 1997).

Em meio a debates, divergências e convergências, pode-se perceber que grupos hegemônicos e que defendiam a superioridade masculina justificavam as desigualdades de gênero pelas supostas características biológicas. Porém, torna-se necessário recordar que a ideia de plena divergência entre masculino e feminino não estava tão profundamente presente antes de findo o século XVIII. Anterior a este período homens e mulheres eram compreendidos como graus de desenvolvimento diferentes de um mesmo sexo. Nesta perspectiva a mulher era concebida como um homem subdesenvolvido, estando, desta forma, abaixo na escala de desenvolvimento físico, dentro de uma concepção hierárquica de homens e mulheres. Ideia esta que advinda das ciências naturais, deriva de um entendimento de que a vagina seria uma má formação invertida do pênis:

Porém, em termos objetivos, não há qualquer conhecimento específico da diferença sexual em termos históricos a partir de fatos indiscutíveis sobre os corpos. E descobri logo que a retirada do prazer da mulher dos relatórios médicos sobre concepção ocorreu mais ou menos no mesmo tempo em que o corpo da mulher passou a ser conhecido, não mais como uma versão menos importante do corpo do homem (modelo de sexo único), porém como seu oposto incomensurável (modelo de dois sexos). Os orgasmos que tinham sido propriedade comum, passaram a ser divididos. Os órgãos, considerados versões interiores do que o homem tinha do lado de fora – a vagina como o pênis, o útero como o escroto -, foram interpretados no século XVIII, como órgãos com uma natureza completamente diferente (LAQUEUR, 2001, p. 8).

Portanto, percebe-se que sendo homens e mulheres considerados indivíduos pertencentes a um mesmo sexo, configurava-se uma distinção hierárquica na qual, sendo a mulher fruto de uma má formação, um subdesenvolvimento do masculino, estaria assim abaixo dos homens. Com isso, afirmava-se que a mulher poderia ambicionar subir na hierarquia, porém o homem jamais descer, pois a masculinidade seria a perfeição, o fim máximo do desenvolvimento. A transição dessa concepção dos corpos de homens e mulheres, que recebia respaldo científico na época, para a distinção dos sexos, caminhou para uma dicotomia inflexível dos indivíduos, caindo assim em seu oposto, porém sobre os mesmos argumentos de submissão do feminino. O dimorfismo sexual que surge no século XIX aparece também impregnado de perspectivas inatistas, e de uma ciência androcentrica, e seu

aparecimento não se dá por meio de um “progresso científico”, mas sim por consequência de processos políticos e sociais que começavam a se manifestar (LAQUEUR, 2001).

No final do século XIX admitia-se uma nova perspectiva, a da diferença de homens e mulheres não em grau, mas em espécie. Nesse contexto, Patrick Geddes, um biólogo escocês da época, a partir de uma perspectiva masculina da ciência, e na defesa de uma superioridade dos homens, passou a defender a tese de que a causa destas ditas diferenças estaria relacionada com uma constituição celular diferente. Para ele homens possuíam células mais catabólicas, portanto mais ativas e com maior demanda energética, enquanto mulheres células compunham-se por células mais anabólicas, assim mais passivas. Isso, para o biólogo, seria a justificativa para o fato de as “mulheres serem naturalmente mais dóceis e passivas”. Com isso, dissemina-se a ideia de que as diferenças comportamentais entre os sexos de daria em vista de “fatos biológicos comprovados” (LAQUEUR, 2001).

Assim, a dicotomia masculino/feminino não veio para emancipar as mulheres de suas condições de “seres subdesenvolvidos”, mas sim para embasar frente a movimentos e mudanças sociais a posição de inferioridade da mulher, agora colocando-a no extremo pólo do gênero, isto é, diferenciando-a do masculino como algo desprovido do valor da masculinidade:

É de maneira formal, nos registros dos cartórios ou nas declarações de identidade que as rubricas, masculino, feminino, aparecem como simétricas. A relação dos dois sexos não é a das duas eletricidades, de dois pólos. O homem representa a um tempo o positivo e o neutro, a ponto de dizermos “os homens” para designar os seres humanos, tendo-se assimilado ao sentido singular do vocábulo vir o sentido geral da palavra homo. A mulher aparece como o negativo, de modo que toda determinação lhe é imputada como limitação, sem reciprocidade (BEAUVOIR, 1970, p. 9.).

Deste modo, não se pode pensar a anatomia humana como um dado objetivo, mas como uma complexa construção que se dá em meio às relações políticas, econômicas e culturais. A dicotomia masculina feminina passa a existir não por uma ciência inquestionável, mas utilizada para negar reivindicações político-sociais, de modo que se vincula o corpo às questões da sociedade, não sendo um aparato meramente biológico (NUCCI, 2010).

As novas formas de interpretar o corpo não aconteceram como consequência de um desenvolvimento no campo científico, mas resultou de uma relação entre

movimentos epistemológicos e políticos. Deste modo, a epistemologia não criou sozinha a dimensão dicotômica dos sexos, isso ocorreu em circunstâncias políticas permeadas por intencionalidades e relações de poder (LAQUEUR, 2001).

Percebe-se, em Laqueur (2001) que os discursos biológicos para sustentar as diferenças e características entre homens e mulheres não são isentos de intencionalidade política e de um ideal hegemônico dentro de relações de poder que estabelecidas nos diversos contextos sócio históricos, assim é preciso se atentar aos discursos reducionistas que explicam ações pelo viés biologicista, muitas vezes presentes ainda hoje na sociedade, discursos estes que determinam que homens e mulheres funcionam de maneira diferente em decorrência de aspectos cerebrais e hormonais.

Este livro, portanto, versa sobre a criação não do gênero, mas do sexo. Eu não tenho interesse em negar a realidade do sexo ou do dimorfismo sexual como um processo evolucionar. Porém desejo mostrar, com base em evidências históricas, que quase tudo que se queira dizer sobre sexo – de qualquer forma que o sexo seja compreendido – já contém em si uma reivindicação sobre gênero. O sexo, tanto no mundo do sexo único como no de dois sexos, é situacional; é explicável apenas dentro do contexto da luta sobre gênero e poder (LAQUEUR, 2001, p.23).

Mudanças econômicas, sociais e históricas abriram caminho para novas discussões e novas formas de entender gênero e sexo, permitindo às discussões uma nova ótica para essa relação entre masculino e feminino, que adotaram uma perspectiva de crítica às ciências da época, que acreditavam até então, com discursos de metodologia neutra, que o determinismo biológico impregnava impressões naturais e imutáveis a corpos de homens e mulheres. Contudo “[...] a ciência não é “pura” e descolada da sociedade, mas estabelecida a partir de inter-relações e negociações entre diferentes grupos de pessoas com interesses específicos, não havendo, portanto, uma “verdade científica” isenta de valores políticos, econômicos e sociais” (NUCCI, 2010, p. 32).

Portanto, também as relações de gênero e sexualidade estão carregadas de valores culturais, político e econômicos, não podendo ser reduzidas a uma ótica exclusivamente biológica. O determinismo biológico com sua proposição de que homens e mulheres teriam características “naturais” e imutáveis não representa uma verdade científica neutra, mas sim, uma produção científica em um contexto de subordinação e relação de poderes entre homens e mulheres (NUCCI, 2010).

Foram os movimentos feministas que abriram espaço significativo para uma nova ótica e um rompimento do conhecimento tradicional colocando em questão e reflexão os critérios científicos existentes no que diz respeito às classes existentes na sociedade, e também as categorias de masculino e feminino. Esses estudos trouxeram não somente questões de gênero em discussão, mas, também a necessidade de uma ciência e uma historiografia centrada na perspectiva da inclusão. Ou seja, uma ciência centrada nos discursos das classes oprimidas, trazendo noções de classe, raça e gênero para as pesquisas científicas e históricas a partir de um novo olhar. Isso porque os homens, indivíduos do sexo masculino, na condição de responsáveis pela história, pelas ciências e pela produção de conhecimento, criaram ao longo do tempo uma hierarquização com dois sexos carregados de valores simbólicos diferentes, sendo o masculino evidenciado como superior ao feminino.

Destaca-se aqui que a partir do momento em que o feminismo traz a mulher como responsável na produção do saber, das ciências e da história, evidencia-se também uma conquista histórica no reconhecimento da mulher enquanto sujeito que produz cultura e conhecimento. Assim, o feminismo impacta dentro do âmbito das ciências em um processo de rompimento da submissão do feminino no processo de saber historicamente acumulado, mudando e/ou impactando assim os rumos sociais. Dentre essas mudanças, evidencia a construção de uma ciência, política e cultural voltada para inclusão (ALVARO, 2013).

Nessa perspectiva Colling & Tedeschi (2015, p. 296) afirmam:

A história das mulheres é uma história recente, porque, desde que a História existe como disciplina científica, ou seja, desde o século XIX, o seu lugar dependeu de representações dos homens, que foram, por muito tempo, os únicos historiadores. Estes escreveram a história dos homens, apresentada como universal, e a história das mulheres desenvolveu-se à sua margem.

Foi em nome da alteridade feminina e da oposição masculino e feminino é que as funções domésticas, maternais, de cuidados aprisionaram mulheres em suas relações sociais, uma vez que, as construções sociais sempre atribuíram a mulheres características de reprodução e afetividade (COLLING; TEDESCHI, 2015).

Quando olhamos para a perspectiva naturalista no que diz respeito às relações entre os gêneros é possível perceber um indicativo de instabilidade dessa teoria biológica no próprio discurso e de seus próprios teóricos que acreditavam que

mulheres deveriam direcionar toda carga energética corporal para maturação saudável de seus órgãos reprodutivos, não devendo “desviar” energia para atividades intelectuais. Nesse sentido, mulheres não deveriam estimular sua cognição uma vez que, segundo teorias biológicas das diferenças entre sexo, a mulher não tinha potencial “natural” para intelectualidade (ROHDEN, 2008).

Assim, foi com os movimentos feministas e a chegada das mulheres nas universidades e nas produções acadêmicas que ocorreu uma produção de uma perspectiva feminina em um espaço anteriormente ocupado apenas por homens. Portanto, os espaços acadêmicos científicos que começaram a ser ocupado por mulheres, estavam repletos de marcas deterministas e biologicistas que chegaram a impactar até mesmo algumas teóricas feministas. Trata-se de um conservadorismo epistemológico, reducionista que, muitas vezes, influencia investigações até mesmo nos dias de hoje, portanto:

É imperativo, então, contrapor-se a esse tipo de argumentação. É necessário demonstrar que não são propriamente as características sexuais, mas é a forma como essas características são representadas ou valorizadas, aquilo que se diz ou se pensa sobre elas que vai constituir, efetivamente, o que é feminino ou masculino em uma dada sociedade e em um dado momento histórico (LOURO, 1997, p.21).

No debate da desconstrução do biologicismo reducionista que normatiza padrões estereotipados aos corpos, faz-se fundamental a utilização do conceito de gênero. Nesse novo contexto de produção de conhecimento, os estudos feministas trouxeram ao termo gênero uma nova aplicabilidade, através da renovação de seu significado e “através das feministas anglo-saxãs que *gender* passa a ser usado como distinto de *sex*” (LOURO, 1997, p. 21).

Essas teóricas trouxeram a palavra como representação da diferenciação social entre aqueles que pertencem ao sexo masculino e aqueles que são biologicamente pertencentes ao sexo feminino, rompendo, portanto com as concepções naturalistas que permeavam as academias.

O termo “gênero” também é utilizado para designar as relações sociais entre os sexos. Seu uso rejeita explicitamente explicações biológicas, como aquelas que encontram um denominador comum, para diversas formas de subordinação feminina, nos fatos de que as mulheres têm a capacidade para dar à luz e de que homens têm uma força muscular superior. Em vez disso, o termo “gênero” torna-se uma forma de indicar ‘construções culturais (SCOTT, 1996, p.75).

Percebe-se, portanto, que o termo “gênero” apresenta atribuições sociais culturalmente construídas pelos e para as pessoas, o que permite conceber a existência de várias formas de ser homem ou mulher, contrariando, portanto, as atribuições limitadas das definições de gênero masculino e feminino. “Ainda que os/as pesquisadores/as reconheçam a conexão entre sexo e aquilo que os/as sociólogos/as da família chamaram de ‘papéis sexuais’, esses pesquisadores/as não postulam vínculo simples ou direto entre os dois” (SCOTT, 1996, p.76).

Os estudos e as discussões feministas indicaram que a natureza não fixa universal e inflexivelmente características aos corpos, e com isso, evidenciaram a relevância da análise do conceito de gênero e de sua separação do sexo biológico, uma vez que as diferenças biológicas são carregadas de simbologias que, muitas vezes, suportam discursos sociais de inclusão ou exclusão.

Ao eliminarem do horizonte analítico o determinismo biológico e os binarismos, esses estudos, favorecem a aceitação da profusão de feminilidades e de masculinidades, da permeabilidade entre as fronteiras corporais e a não fixidez das identidades [...] Como qualquer outra instância social, constituem-se como espaços de generificação, não porque refletem as desigualdades e diferenciações da sociedade em geral, mas, fundamentalmente, porque as produzem e reproduzem (GOELLNER, 2007, p. 190).

Várias possibilidades de se viver a masculinidade e a feminilidade se apresentam após esta ruptura com o binarismo masculino e feminino. Os estudos de gênero e do feminismo, denominadas pós-estruturalistas, realizaram um rompimento com uma ótica binária de masculino e feminino quando colocaram em questão a universalização do masculino e do feminino. O feminismo pós-estruturalista traz a atenção para as diversas formas existentes de se viver a masculinidade e a feminilidade e da relação destas categorias com outras da sociedade. Categorias de classe, religião, geração e inúmeras outras estabelecem relações íntimas com o masculino e feminino, ou seja, as diferenças entre os sujeitos existem para além do dimorfismo sexual uma vez que se relacionam com outros elementos socioculturais. Um indivíduo do sexo biológico masculino ou feminino pode assumir identidades e posturas diferentes em contextos culturais, religiosos, políticos e econômicos diferentes. Desse modo as identidades masculinas e femininas vão assumindo elementos diversos e vão se transformando não por uma determinação de um viés unicamente fisiológico, mas a partir de múltiplos fatores e diversas variáveis. A

concepção de que homens e mulheres possuem elementos distintos e inatos que influenciam nas suas escolhas, afetividade, caráter, comportamento, funções sociais, em função de suas condições sexuais biológicas, uniformizam os indivíduos e deixa de levar em consideração a complexidade da humanidade. Os corpos não existem isoladamente, mas estão inseridos em contextos carregados de elementos simbólicos, culturais, e relacionam-se com estes gerando formas diferentes de viver e experienciar a corporeidade em sociedade (GOELLNER, 2007). Com isso, para além da importância do conceito de gênero, chega-se em outro de fundamental relevância para essa discussão, que é o 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, 1997, p.25).

Deste modo, compreender gênero como mais que “papel”, mas também uma identidade chega-se ao entendimento de que essa categoria transcende a mera ação de “portar um papel social”. Todavia, as identidades são transpassadas pelas relações sociais, não podendo ser compreendidas fora delas, sua constituição envolve discursos e oposições. Assim sendo, compreende-se que as identidades não podem ser analisadas fora das relações de poder. Os complexos entrelaçados de signos envoltos nas práticas sociais culturais, políticas, religiosas, jurídicas, isto é, de uma sociedade, em relações de poder, proporcionam a constituição de papéis pré-definidos. No entanto, os indivíduos não são meros objetos que portam e recebem tais discursos hegemônicos, mas resistem e produzem significados. Além disso, os discursos são descontínuos a modificar-se em acordo com interesses de determinados contextos. Em meio as estas relações de poder, que não podem ser visualizadas fora da sua complexidade, como meramente dicotômicas e de mão única, mas sim como relações de pólos, de micropoderes e discursos de resistência, é que os sujeitos se constituem (FOUCAULT, 1996).

Assim, a constituição dos sujeitos e das identidades se dão em meio a discursos e resistências que se manifestam em uma complexa rede ao longo da história da humanidade. As ressignificações de gênero e de identidade materializam-se em meio às disputas políticas e sociais, estando entrelaçadas em esferas de

poder, micropoderes e resistências, articulando-se com outras categorias como raça, etnia e sexualidade.

A sexualidade frequentemente é incluída nos estudos de gênero, isso porque se costuma confundir aspectos da sexualidade com da identidade de gênero. Importa destacar que a identidade de gênero se manifesta de maneira independente da sexualidade, visto que:

Gênero se refere a formas de se identificar e ser identificada como homem ou como mulher. Orientação sexual se refere à atração afetivossexual por alguém de algum/ns gênero/s. Uma dimensão não depende da outra, não há uma norma de orientação sexual em função do gênero das pessoas, assim, nem todo homem e mulher é “naturalmente” heterossexual [...]Tal qual as demais pessoas, uma pessoa trans pode ser bissexual, heterossexual ou homossexual, dependendo do gênero que adota e do gênero com relação ao qual se atrai afetivossexualmente: mulheres transexuais que se atraem por homens são heterossexuais, tal como seus parceiros; homens transexuais que se atraem por mulheres também o são (JESUS, 2012, p. 12).

Assim, importa esclarecer algumas convergências e divergências. Ainda que estejam inter-relacionadas:

Gênero com o qual uma pessoa se identifica, que pode ou não concordar com o gênero que lhe foi atribuído quando de seu nascimento. Diferente da sexualidade da pessoa. Identidade de gênero e orientação sexual são dimensões diferentes e que não se confundem. Pessoas transexuais podem ser heterossexuais, lésbicas, gays ou bissexuais, tanto quanto as pessoas cisgênero (JESUS, 2012, p. 24).

Também importa a clareza sobre do que se trata a transgêneridade:

Chamamos de cisgênero, ou de “cis”, as pessoas que se identificam com o gênero que lhes foi atribuído quando ao nascimento. Como já foi comentado anteriormente, nem todas as pessoas são assim, porque, repetindo, há uma diversidade na identificação das pessoas com algum gênero, e com o que se considera próprio desse gênero. Denominamos as pessoas não-cisgênero, as que não são identificam com o gênero que lhes foi determinado, como transgênero, ou trans (JESUS, 2012, p. 41).

Compreendendo essas dimensões da sexualidade e da identidade de gênero, importa também “considerar é que — tanto na dinâmica do gênero como na dinâmica da sexualidade — as identidades são sempre construídas, elas não são dadas ou acabadas num determinado momento” (LOURO, 1997, p. 27). Desse modo:

Nenhuma identidade sexual — mesmo a mais normativa — é automática, autêntica, facilmente assumida; nenhuma identidade sexual existe sem negociação ou construção. Não existe, de um lado, uma identidade heterossexual lá fora, pronta, acabada, esperando para ser assumida e, de outro, uma identidade homossexual instável, que deve se virar sozinha (LOURO, 1997, p.27).

Assim também as identidades de gênero estão transformando-se continuamente. Portanto, contraria a lógica hegemônica que impregna inflexivelmente normativas em relação aos corpos e comportamentos humanos. Em suas relações sociais. Deste modo, “atravessadas por diferentes discursos, símbolos, representações e práticas, os sujeitos vão se construindo como masculinos ou femininos, arranjando e desarranjando seus lugares sociais” (LOURO, 1997, p. 28).

Esta forma de entender as relações entre homens e mulheres implica em uma limitação conceitual, onde o termo masculinidade não mais é capaz de representar todas as formas de ser homem e tampouco feminilidade de representar todas as formas de ser mulher nos contextos históricos, culturais, econômicos e sociais. “[...] chama-se a atenção para a necessidade também de um vocabulário que dê conta da multiplicidade das dimensões constitutivas das práticas sociais e individuais. Neste caso, a dimensão sexual” (RAGO, 1998).

Dentre os múltiplos espaços e as muitas instâncias onde se pode observar a instituição das distinções e das desigualdades, a linguagem é, seguramente, o campo mais eficaz e persistente — tanto porque ela atravessa e constitui a maioria de nossas práticas, como porque ela nos parece, quase sempre, muito "natural" (LOURO, 1997, p. 65).

Reconhecendo o caráter político da linguagem, faz-se importante se atentar para a construção de uma linguagem que rompa com discursos de opressão e desumanização, aqui se abre um campo de investigação e discussão.

Percebe-se, com base nas discussões e estudos mencionados, que gênero não se refere uma condição imutável ou a um estado fixo, mas sim a uma construção dinâmica humana, que se constrói e reconstrói nas interações sociais. Todavia a sociedade, no senso comum, e muitas vezes ainda nos contextos escolares, acredita que os corpos de homens e mulheres trazem consigo características comportamentais inatas e imutáveis limitando a liberdade à experimentação de vivências motoras. Concepções essas que ainda derivam de

uma ótica advinda das ciências naturalistas desenvolvidas em um contexto histórico e político de subordinação das mulheres e da hierarquização dos sexos.

Sabendo-se que não é possível pensar as questões de gênero e sexualidade dissociadas dos aspectos históricos, políticos, das relações de poder e da emancipação feminina, remete-se também ao fato de que para pensar gênero importa também olhar para as classes, portanto considerou-se significativo também discutir tais aspectos, o que se deu na seção seguinte.

### 3.1 O capitalismo e a apropriação do gênero

Esta seção surge da necessidade de pensar as questões de gênero e sexualidade dentro das relações de poder e da emancipação feminina que se manifestam em uma sociedade capitalista, nas relações de classe.

Engels (1980) buscou analisar as relações estabelecidas entre a produção e as constituições de organização familiar, tratando, nesse aspecto, também do problema da opressão feminina, assim a obra *A Origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado* tornou-se importante, seja no âmbito da crítica ou da fundamentação, para os estudos sobre a mulher no contexto da sociedade capitalista (D'ATRI, 2011).

Nesta obra Engels (2010, p. 87) trouxe denúncias da situação da mulher, o autor menciona que “o primeiro antagonismo de classes que apareceu na história coincide com o desenvolvimento do antagonismo entre o homem e a mulher na monogamia; e a primeira opressão de classes, com a do sexo feminino pelo masculino”.

Com isso, observa-se que ainda que o patriarcado não tenha sido criação do capitalismo, foi apropriado por ele pela afinidade classista de seu caráter. Assim, fica evidente que:

Essa baixa condição da mulher, manifestada sobretudo entre os gregos dos tempos heróicos e, ainda mais, entre os dos tempos clássicos, tem sido gradualmente retocada, dissimulada e, em certos lugares, até revestida de formas de maior suavidade, mas de maneira alguma suprimida (ENGELS, 2010, p. 77).

Outro aspecto que chama atenção nas reflexões de Engels (2010) refere-se no seguinte trecho:

Hoje, na maioria dos casos, é o homem que tem que ganhar os meios de vida, alimentar a família, pelo menos nas classes possuidoras; e isso lhe dá uma posição dominante, que não exige privilégios legais especiais. Na família, o homem é o burguês e a mulher representa o proletário (ENGLES, 2010, p. 84)

Nota-se que este trecho aponta que quanto o homem detentor do capital familiar, acaba por representar o burguês enquanto a mulher dentro dos afazeres e limitação ao espaço doméstico, o seu proletário. Também, ainda que a opressão da mulher possa ser anterior ao capitalismo, em meio aos modos de produção capitalistas manifestam-se as opressões do feminino importando refletir sobre esse paralelo, pois que, na ótica marxista, patriarcado e capitalismo estabelecem uma conexão superior a manifestada nas estruturas de produção anteriores (D'ATRI, 2011).

Isso em vista de que tendo o sistema capitalista em sua essência o caráter de exploração humana, nele se intensifica e se reproduz outras categorias de poder e submissão. Essa intensificação e reprodução podem ser percebidas, como por exemplo, nos trabalhos domésticos amplamente impostos como responsabilidade do servir do cuidado feminino, que no contexto capitalista de produção, foi empregado por discursos diversos como forma de contribuir para a manutenção do sistema de dominação de classes, uma vez que no emprego da mão de obra, resta a prática feminina para o cuidado do lar. Ainda que as mulheres tenham adentrado o mercado de trabalho, exercendo funções “femininas”, de serventia aos demais cargos, o serviço do lar foi transferido para as mulheres pobres, ou seja, a opressão do serviço doméstico em práticas impositivas e de desvalorização não deixou de existir, apenas passou de uma mulher para outra, ficando delegado às mulheres pobres, negras, transexuais, não só intensificando a opressão do feminino, mas reproduzindo outras categorias e divisões de classes.

Sendo a mulher branca propriedade do burguês, a mulher negra passa a ser propriedade da mulher branca, com isso, nota-se que não se torna efetiva as práticas e discussões em busca da emancipação do feminino dentro de um cenário capitalista. Para tanto, torna-se necessário e basilar a superação dos meios de produção pela maneira que se dão nesse sistema. Desta forma, pensar em

igualdade de gênero, implica pensar em igualdade de classes, isto é, em uma sociedade de comunhão dos meios de produção. Isso implica em uma possível superação de um reducionismo teórico, ora de cunho político ideológico, ora economicista, mas em uma efetiva revolução que se manifeste em meio as complexidades da realidade histórico, político, cultural e econômica em que se dá as relações de gênero (D'ATRI, 2017).

Desta forma, a luta pela igualdade de gênero, direitos das mulheres e de LGBTQI<sup>19</sup>, exige também a luta pela igualdade de classes, superando-se reducionismos teóricos para efetivação de uma verdadeira *práxis*. Portanto, pensar, compreender e transformar a realidade envolve olhar para as dinâmicas, complexidades e contradições da realidade.

Assim, procurou-se tratar das identidades e expectativas de gênero através de uma perspectiva multifatorial, para compreensão de sua construção histórica e seus aspectos políticos, sociais, culturais, econômicos e biológicos.

Nesta seção compreendeu-se que as identidades e expectativas de gênero são construções histórica envoltas em processos políticos, sociais, culturais e econômicos estabelecidos em uma relação de poder para subordinação do feminino, trazendo seu escopo violência humana, e estando inserido em um contexto de segregação de classes capitalista. Deste modo, conclui-se que a luta pela equidade de gênero não sobrevive sem o contexto da luta pela equidade de classes e para superação dos modos atuais de produção. Assim observado, interessou refletir como essa realidade se produz e reproduz nos contextos da brincadeira, de modo que importa tratar das manifestações de gênero na atividade de brincar na educação infantil dentro de um contexto de segregação de classes, de opressão do feminino e de segregação de gêneros e que implicações evidenciam-se neste cenário, discussão que se deu na seção seguinte.

---

19 É uma versão reduzida de LGBTT2QQIAAP, criada pra unir todas as pessoas que fazem parte da comunidade.

LGB: sobre a orientação sexual (lésbicas, gays e bissexuais); TQI+: diz respeito ao gênero (transexuais, travestis e transgêneros, queer e intersexuais).

### 3.2 O capitalismo e a apropriação do brincar

Nesta seção, buscou-se discutir o brincar na perspectiva da opressão de gênero na educação infantil dentro de um contexto de segregação de classes e de opressão do feminino.

Antes de tratar dos aspectos do brincar, torna-se necessário apontar brevemente a educação infantil e como o brincar adentrou como importante elemento nas práticas pedagógicas nas escolas de educação infantil.

A criança é um sujeito que apreende o mundo através de um processo dialético de interação, de modo que as suas vivências são orientadas em dinâmicas que englobam grupos socioculturais da qual ela é parte. Sendo assim, as crianças humanizam-se, perante a apropriação da cultura através da sua atividade enquanto sujeitos. Assim como homens e mulheres se constroem enquanto sujeitos históricos e culturais, isto é tornam-se humanos pelo trabalho, educação e atividade em sociedade, também as crianças se constituem como sujeito histórico cultural que se humanizam por suas ações no mundo (LEONTIEV, 1978).

A educação para as crianças pequenas no Brasil iniciou no final do século XIX, e tinha como pressuposto uma concepção de criança incapaz, por vezes de criança abstrata, desconsiderando, deste modo, suas potencialidades enquanto sujeitos que aprendem e se constroem na relação com o mundo. Esses modelos de educação infantil forjavam uma educação institucional, todavia, essencialmente, baseou-se em projeto assistencialista. Neste contexto permeava aspectos de doutrinação, alimentação e subordinação (SOUZA, 2007).

Foi a partir da Constituição Federal de 1988, que se instituiu na perspectiva legal um novo olhar para a educação de crianças no Brasil, visto que a legislação passou a permitir a ampliação de debates de políticas públicas, sociais, de educação e saúde. Também nos anos de 1990, expressaram-se grandes movimentos político-educacionais nos quais se discutiu novas propostas para a creche e a pré-escola (SOUZA, 2007).

Entre os anos de 1993 a 1996, efetivaram-se congressos organizados pela ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação) e Simpósios Nacionais visando à promulgação de uma Política Nacional de Educação Infantil. Contando com a participação efetiva de educadores, discutiu-se as particularidades

e singularidades da infância e da educação para crianças pequenas. Assim, o debate nacional possibilitou que em 1996, com a última LDB/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação - (9.394/96), a Educação Infantil pudesse ser inserida como parte integrante da Educação Básica. Assim, nota-se como as discussões das particularidades da infância e de uma educação infantil não mais assistencial, mas envolta no processo de educar e cuidar em uma concepção de criança que reconhece seus direitos enquanto sujeito que faz parte da sociedade é em alguma medida recente e urgente (SOUZA, 2007).

O lugar da criança é um lugar social, e ela tem um papel político a exercer na escola, na creche, na vida, um lugar que a legitime enquanto sujeito em construção. Seja ela de qualquer classe econômica, seus direitos devem estar assegurados. A escola da infância almejada para nossas crianças, não é uma escola que engessa, segrega, a divide em classes, impossibilita as diferentes linguagens de coexistência, não é uma escola que espera e provê um conhecimento restrito, pré-concebido, na qual a criança só venha para completar, mas sim uma escola aonde a criança venha para complementar (SOUZA, 2007, p. 29).

O reconhecimento da criança como sujeito de direitos, implica em reconhecer a importância do seu modo de agir frente às demandas do mundo ao seu redor, como produtora de cultura e de si mesma. Isto implica em compreender e reconhecer a importância do brincar na humanização e na efetivação do direito infantil nos contextos escolares.

Foi ao longo dos últimos anos que o debate sobre a importância e sobre o direito de brincar se intensificaram e provocaram o surgimento de brinquedotecas em creches, escolas e demais espaços sociais. Assim, o brincar vai ganhando território a partir da renovação da concepção de criança e do reconhecimento enquanto sujeito produtor de cultura, se configurando, portanto como importante elemento nas práticas pedagógicas nas escolas de educação infantil (PORTO, 2008).

A escola de educação infantil tem uma função muito importante no que diz respeito às questões de gênero, visto que é o primeiro espaço onde crianças de gênero diferente convivem, trazendo de seus contextos visões e experiências de vida diferentes, assim é um importante espaço público para democracia e convivência com as diferenças. Assim, configura-se como um espaço significativo para o ensino-aprendizagem inclusivo (FINCO 2004).

Pensando na função da Educação Infantil (EI) e buscando contemplar a manifestação das discussões sobre o direito da criança e o papel desta etapa escolar, conforme prescreve a legislação vigente a respeito da promoção efetiva da garantia desses direitos, conforme o artigo 29 da LDB/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação - (9.394/96):

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Articulando-se com a discussão de gênero e o estereótipo que se manifesta no brincar, identificamos como uma educação pautada em valores sexistas que impõem formas de brincar separadas para meninos e meninas incorre em contradição com aquilo que se expressa em Lei e se entende como proposta da Educação Infantil. O brincar segregado por “brincadeiras de menina” e “brincadeiras de menino” ofertam possibilidades de desenvolvimento diferentes que compromete o desenvolvimento integral das crianças.

No mesmo sentido, a Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, ao orientarem o currículo o concebe como ações “que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico (BRASIL, 2010, p. 12), condições para promoção do desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade

Entendo que o brincar nas escolas de educação infantil se constitui como fenômeno de aprendizagem e, portanto, compõem o currículo. O que demanda situar o brincar comprometido com o desenvolvimento integral das crianças, de forma que se proporcione desenvolvimento para meninos e meninas. Assim, a gestão da prática escolar na educação infantil precisa considerar as questões de gênero para que atenda os aspectos expressos em lei, bem como para que a educação infantil consiga efetivar sua função de permitir o desenvolvimento integral da criança na sua condição de sujeito.

A história do brincar é também a história da humanidade, no sentido de que ela se entrelaça com o desenvolvimento social, cultural, econômico e até mesmo político dos indivíduos, isto é, o brincar manifesta e reproduz o contexto no qual está

inserido. Assim, entender o brincar como a história da humanidade, refere-se no entender como o brincar se entrelaça com os fenômenos que o cercam em cada contexto histórico.

Cada contexto traz manifestações diferenciadas do brincar. Em 2000 A.C, no Egito, os brinquedos possuíam grande significado religioso, os bonecos urhaptis detinham a função de acompanhar até o mundo dos mortos. Esses bonecos e bonecas, que eram feitos para se assemelharem aos humanos, foram criados para substituir os escravos no sepultamento de seus reis, estes que antes eram enterrados vivos, passaram a delegar essa função para os brinquedos. Portanto, percebe-se que em sua origem, o brincar, pouco estava ligado ao universo infantil, era objeto da fantasia de adultos e comumente era utilizado por feiticeiros, curandeiros e sacerdotes (FERREIRA, 1992).

As crianças tinham acesso aos brinquedos nos rituais de comemoração exercendo seu papel social nestes eventos. Na Grécia Antiga, nas festas de março, eram construídas andorinhas de madeiras como marcante instrumento de ritual e de cultura. O balanço também era oriundo de festas ritualísticas da fecundidade feminina, que eram balançadas nessa simbologia (FERREIRA, 1992). Assim, nota-se que a simbologia do brincar não é descolada dos valores socioculturais de cada contexto, ao contrário, imita-os, recria-os e intensifica-os na sua manifestação. A fecundidade feminina expressa nos rituais de balanço trazia em sua prática uma concepção de gênero.

A correlação do brincar com as práticas religiosas é marcada notadamente em sua origem, mas com o passar do tempo foi desprendendo-se de seu simbolismo místico religioso e adquirindo novo caráter. As brincadeiras que antes eram coletivas, de toda a comunidade, passaram a se tornar cada vez mais individuais e infantilizadas. Com as transformações nas concepções de criança, também o brincar foi adquirindo novo significado. Assim, os bonecos e bonecas, cataventos, pássaros e demais objetos passaram a se tornar propriedade do repertório infantil, que na sua utilização adquiriu um caminho para recriar e apreender o mundo dos adultos (FERREIRA, 1992).

Por muito tempo, o brincar e as brincadeiras transitaram entre o mundo dos adultos e dos pequenos. A confecção dos objetos eram manufaturas feitas pelos pais em contato com as crianças, além disso, também elas se apropriavam de objetos diversos para constituir um brinquedo exercendo a fantasia e a imaginação.

Adultos e crianças, eram em maior medida sujeitos no brincar. Foi somente no século XIX, com a industrialização da brincadeira que a constituição dos objetos se tornou cada vez mais distantes das famílias. Os brinquedos passaram a adquirir dimensões maiores, deixando de serem peças artesanais que exigiam o participar do adulto em interação com a criança, passando a ser cada vez distante da ação das famílias e das comunidades. A indústria fez com que os brinquedos se tornassem cada vez mais idênticos ao objeto manifesto no concreto do mundo real, limitando a capacidade imaginativa na sua manipulação (FERREIRA, 1992).

Sabendo que as brincadeiras e os brinquedos entrelaçam-se com os valores culturais, econômicos, políticos e sociais de cada contexto, percebe-se que valores hegemônicos sempre estiveram presentes, todavia, o brincar na pré-industrialização possibilitava maior ação ativa dos brincantes enquanto sujeitos, podendo recriar e ressignificar seu mundo através desta ação. Assim, nota-se que também as relações de gênero sempre estiveram presentes no brincar em acordo com cada contexto, todavia, os brinquedos limitam o transitar pela representatividade do mundo ao redor.

A ação de brincar e a manipulação do brinquedo possui uma importância significativa na vida dos indivíduos, isso porque essa ação “estimula a representação, a expressão de imagens que evocam aspectos da realidade” (KISHIMOTO, 1996, p.36). Portanto, a criança ao brincar não só apreende o mundo ao seu redor, como também o recria em suas fantasias para ressignificar alegrias e frustrações. Limitar a liberdade criativa no brincar, submete os indivíduos a maior ênfase na mera reprodução do mundo dos adultos, diminuindo sua capacidade de administrar e recriar os fenômenos do mundo concreto através da fantasia. O brinquedo reproduz a realidade para a manipulação da criança, que não só apreende o mundo, mas se torna sujeito agindo sobre ele pelo brincar (KISHIMOTO, 1996).

Muitos objetos se tornam brinquedos pela ação do brincante, pois não possuem identidade própria e tampouco uma mensagem em seu bojo, e sua constituição se dá na livre manipulação e ação do sujeito sobre ele. Outros objetos caracterizam-se como brinquedos autônomos, pois já trazem sua ideia pré-concebida, estando pronto e já funcionando (FERREIRA, 1992). A indústria do brincar muitas vezes traz as funções e as especificidades do brincar bastante direcionadas, isto é como as bonecas com traços e contornos realísticos que

mamam, choram e assumem todo o papel dos bebês da vida real que são totalmente direcionadas em seus marketings e discursos para meninas indicam claramente o que as crianças do sexo feminino devem fazer, limitando, portanto, sua ação enquanto sujeito de criar e recriar a sua realidade e sua constituição enquanto sujeito na ação de brincar.

Alguns brinquedos assumem o caráter e a denominação de brinquedos educativos, estes que se originaram no contexto do Renascimento e ganharam no despontar da educação infantil. Esses brinquedos são compreendidos como recursos de ensino e dentre eles destacam-se os quebra-cabeças, brinquedos de tabuleiros, materiais de encaixe e sequencia, entre outros. Tais materiais são de fundamental importância na aquisição de coordenação motora, desenvolvimento cognitivo e na aprendizagem, porém “se considerarmos que a criança pré-escolar aprende de modo intuitivo, adquire noções espontâneas, em processos interativos, envolvendo o ser humano inteiro com suas cognições, afetividade, cor e interações sociais” toda livre ação brincante desempenha função relevante na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças (KISHIMOTO, 1996, p. 36).

Na compreensão, relação e apreensão do mundo real, a criança, ao longo do seu desenvolvimento, passa por adaptações diante de pressões externas, assim busca equilibrar suas necessidades interiores com as demandas ambientais. Nessa relação que é conflituosa, entre a busca pelo prazer e as incoerências do mundo real, o brinquedo assume uma função fundamental, pois é na ação criativa e imaginativa do brincar que ela pode agir sobre o conflito e fazer enfrentamento psicológico dos desafios. No brincar, pode-se errar acertar, arriscar, manifestar suas emoções e com isso desenvolver-se enquanto sujeito:

A criança consegue, ao manipular seu brinquedo, constituir-se como sujeito de sua história, já que ocorre a transformação de sua angústia em movimento de satisfação e prazer. O brinquedo é um trabalho de construção e de criação. Proporcionando um jogo dialético de significados (real-imaginário; latente-manifesto; adulto-criança), o brinquedo dá a criança a possibilidade de modificar as coisas de acordo com a sua vontade e de sofrer transformações internas a partir dessa modificação provocada no real (FERREIRA, 1992, p. 35).

O brinquedo no exercício da ludicidade pode trazer prazer ou desprazer, pode divertir e emocionar, isso quando manipulado ativamente. A brincadeira do faz de conta traz em seu conteúdo as vivências dos indivíduos, trazendo aspectos do

mundo social no qual vivem (KISHIMOTO, 1996). Assim, no que tange as questões de gênero é comum que as crianças tragam estereótipos de gênero observados em seus contextos de convivência, todavia, no livre brincar, elas possuem a liberdade de concordar ou discordar, de criar e recriar, ressignificar e se constituir enquanto sujeito dono da própria identidade.

Na compreensão e observação da educação de crianças, identificou-se como as características aparentemente naturalizadas em que se refere à masculinidade e à feminilidade resultam de muitos esforços oriundos dos adultos e da cultura social no entorno dos pequenos, esforços estes voltados para deixar marcas distintas nos corpos, comportamentos e nas habilidades das crianças (FINCO, 2007).

Quando há imposição de gênero no brincar, limita-se a livre expressão ressignificação e a constituição do sujeito e impõem-se padrões associados aos tipos de brincadeiras: meninas recebem atividades mais passivas e meninos mais ativos. Assim, homens e mulheres recebem um contexto de aprendizagem desigual, no qual são objetos e não sujeitos de si mesmos. Deste modo, pode-se afirmar que práticas pedagógicas estereotipadas não libertam, pelo contrário, aprisionam os indivíduos.

As diferenças entre as brincadeiras “de meninas” e de “meninos” chegam até eles com mensagens já decifradas, portanto aliena-os, limitando sua ação enquanto sujeito do brincar, mas tornando-os objetos da imposição de um modo brincante:

Os brinquedos são suporte de ideologia, que exprime particularmente dois domínios: o da divisão do papel sexual e das tarefas, e o da socialização política. Há uma carga cultural forte, que estabelece com que objetos meninos e meninas podem brincar. Para as meninas são dados: bebês, bonecas, cesto de compras, carrinhos de bebês ou de compras, mobília de casa, estojo de maquiagem e cabeleireiro, vassouras, tábuas de engomar, máquina de costura, imitação de utensílios de cozinha etc. Para os meninos são dados: carros, caminhão de entrega, de bombeiro, de lixo, metralhadora, tanques de guerra, motos, comboios, helicópteros, armas, carros de corrida, aviões etc (FERREIRA, 1992, p. 39).

Apesar dessa imposição estereotipada, não existe brincadeira “de menino” nem “de menina”. É o livre brincar que possibilita a ação da criança na constituição de si e de sua aprendizagem enquanto indivíduo. É comum que as diversas formas brincantes endereçadas aos indivíduos masculinos envolvam dificuldades, isto é, desafios e “coisas difíceis”, assim observa-se que os jogos eletrônicos possuem a grande maioria dos personagens masculinos evidenciando que “A mulher não é

caracterizada neste tipo de jogo que exige coragem, decisão e desafios. Mais uma vez, um jogo para 'macho', embora as meninas já tenham entrado nesta onda" (FERREIRA, 1992, p. 40).

Destaca-se que os estereótipos de gênero manifestos no brincar são transpassados pelas relações de valorização social da atividade cultural e econômica humana. Quando se analisa as atividades designadas ao feminino, percebe-se sua correlação com funções culturais e econômicas inferiorizadas na hierarquização hegemônica da sociedade, tais como atividades domésticas e ações de cuidado, que muitas vezes se configuram como atividades de menor valor. Enfrentar e superar os estereótipos de gênero no brincar, e na escolarização dos indivíduos de uma sociedade, perpassa pela destruição da hierarquização de funções econômicas e culturais que são subjugadas e oprimidas no sistema capitalista. Com isso, entende-se a importância de destruir valores opressores hegemônicos de gênero articulados a destruição da hierarquização do trabalho e das funções sociais que se manifestam em contexto capitalista, constituindo-se pensamento hegemônico, que se impõe por meio de múltiplas relações e instituições, entre as quais, a educacional.

A hegemonia se dá por meio de uma base econômica, controlada pela classe que detém os meios de produção, criando uma relação de dominação e hierarquização da classe trabalhadora por meio de superestruturas expressas em instituições e relações sociais. Neste contexto, as ideologias são proposições da sociedade burguesa de aparentar que os interesses da classe dominante são de interesse coletivo, ainda que sejam interesses de uma parcela dominadora dos meios de produção e sobrevivência (MARX, 2015). Deste modo, entende-se que os estereótipos de gênero e a desvalorização social do trabalho feminino atende aos interesses de uma classe hegemônica detentora dos meios de produção que atua para manutenção deste *modus operandi* e manutenção do poder. Esses interesses são implementados pelo uso de estratégias ideológicas de dominação apresentados como interesses coletivos, mas atendem à manutenção de uma realidade de opressão e alienação humana, apropriando-se do trabalho, da atividade e do pensar.

Em tal contexto, perspectiva-se o brincar, apesar da sua riqueza na fantasia e na aprendizagem e da sua função no desenvolvimento infantil, como um instrumento ideológico, no movimento pelo qual moderno (capitalista) se apropriou da produção humana, alienando os indivíduos, também se apropriou do brincar.

É por meio do trabalho que as pessoas se desenvolvem, agem, enquanto sujeitos, imprimem suas interioridades, manifestando no seu produto a si mesmo. Brincar é um trabalho da criança. E por meio do brincar manifesta a si mesma, desenvolve-se e aprende imprimindo suas vivências internas. Se por um lado a industrialização e os modos de produção capitalista alienaram os indivíduos, por outro alienaram também a infância. Tanto adulto, quanto criança são artesãos de sua realidade, mas a modernidade afastou-os de si mesmos tornando-os estranhos a sua própria produção. Se adultos e crianças não são sujeitos de sua atividade no mundo e não reconhecem a si mesmo naquilo que produzem, tornam-se alienados, desprovidos de interesse pela vida que lhe é imposta. Quando se impõe formas brincantes para crianças, elas perdem sua ação no mundo e se tornam meros expectadores ao arbítrio de valores hegemônicos impostos externamente.

Deste modo, toda prática pedagógica, nos contextos escolares, que imponha formas de ser homem e mulher, padrões heteronormativos, em uma ação estereotipada, torna-se também uma educação alienante, uma deseducação.

Quando “enche-se” os educandos de normas de comportamento pautadas nas relações de gênero, impõe-se um brincar estereotipado. O “deseducador” afasta as crianças da realidade, tira delas o direito de ser sujeito de sua aprendizagem e de sua história, nega-lhe a sua vocação ontológica de “ser mais”, age violentamente e com desumanidade.

O sistema capitalista não somente tirou o homem de si mesmo, apropriando-se do seu trabalho, mas também as crianças de si mesmas, apropriando-se do seu brincar, fazendo com que passassem a ser dirigidas de fora para dentro. “O resultado do trabalho se enfrenta com seu produtor como um objeto alheio, estranho – está dado o mecanismo essencial de explicação da alienação. Como produtor, o operário não se sente sujeito, mas objeto do seu objeto.” (MARX; ENGELS, 2019, P. 13). O brincar tornou-se um objeto alheio e estranho à criança na sociedade capitalista, imposto externamente a ela e carregado de ideologias hegemônicas de gênero e sexualidade.

O sistema capitalista engendrou toda uma estrutura psicossocial, isto é um modo de pensar alienante (NETTO, 1985). Assim como não se pode conceber a ruptura das desigualdades e violências de gênero sem alteração nos modos de produção capitalista, também não se torna possível uma educação libertadora,

trazendo as crianças como protagonistas de sua história e de sua aprendizagem sem antes transformar a sociedade política e economicamente.

Uma formação social nunca perece antes que estejam desenvolvidas todas as forças produtivas para as quais ela é suficientemente desenvolvida, e novas relações de produção mais adiantadas jamais tomarão o lugar antes que suas condições materiais de existência tenham sido geradas no seio mesmo da velha sociedade. É por isto que a humanidade só se propõe as tarefas que pode resolver, pois, se se considera mais atentamente, se chegará à conclusão de que a própria tarefa só aparece onde as condições materiais de sua solução já existem, ou, pelo menos, são captadas no processo do seu devir (MARX, 2008, p. 48)

Pretende-se, assim, romper com discursos romantizados acerca das possibilidades libertárias da educação em um contexto social, político econômico de plena opressão e desumanização. Sendo a escola intuição inserida na sociedade, transforma-se com ela e não a transforma, isto é, torna-se necessário não ter uma visão fragmentária e reducionista da realidade para transformá-la, mas considerá-la no seu todo e na sua complexidade.

Esta discussão, que se deu nesta seção, acerca de como se manifesta a atividade da brincadeira dentro de um contexto de segregação de classes, de opressão do feminino, explicita que o brincar manifesta-se também como instrumento de opressão e alienação humana, visto que expressa seu contexto sociohistórico capitalista de segregação de classes, de opressão do feminino e de segregação de gêneros implicando em uma violência e desumanização dos indivíduos.

Sabendo-se que o brincar é fator de desenvolvimento e aprendizagem, impactando na corporeidade, na construção do movimento, na cultura corporal e na adesão a atividade física, importa discutir como um brincar alienante, violento e estereotipado correlaciona-se com estas categorias e que implicações deles despontam, o que se deu na seção seguinte.

### 3.3 Sociedade capitalista, apropriação das identidades de gênero e do brincar: Impactos na cultura corporal

Esta seção discute como um brincar alienante, violento e estereotipado correlaciona-se com o estabelecimento de uma cultura corporal divergente entre os sexos. Adentrando-se na análise dos impactos na cultura do movimento que se dá a partir da apropriação do brincar em uma sociedade capitalista e com opressão de gênero, torna-se preciso falar sobre o entendimento do desdobrar da cultura corporal na educação física.

A cultura corporal do movimento vem se fazendo como categoria nos estudos de educação física dentre os pesquisadores brasileiros, rompendo, portanto, ainda que não em sua totalidade, com o caráter biologicista que predominou por muito tempo nesse campo de investigações. Portanto, para pensar o corpo não basta mais admitir um olhar reducionista do ponto de vista unicamente anatômico fisiológico, mas importa considerá-lo dentro de uma teia dinâmica e complexa que constitui o corpo em sociedade, em um contexto histórico e cultural. Assim, faz-se necessário considerar as análises antropológicas, sociais, históricas, políticas e biológicas no entendimento do corpo humano (DAOLIO, 2004).

Se por um lado os movimentos feministas trouxeram nova aplicação à categoria gênero, manifestando impacto científico acadêmico na década de 60, por outro, a dimensão cultural do corpo humano chegou à educação física apenas em 1980, por meio de incremento acadêmico que começou a questionar o reducionismo biológico. Assim, nota-se que pensar gênero e a cultura corporal do movimento no âmbito das ciências da educação física constitui um olhar desafiador no atual contexto sócio histórico.

O corpo é personagem nos esportes e com isso se relaciona com as produções e resistências de gênero na sociedade, visto que é nas dimensões corporais que se manifestam imposições e tentativas de domesticação ou doutrinação social (PAULA SILVA; GOMES, 2013). Assim, também as atividades físicas, a cultura corporal do movimento, também impactam e são impactadas pelas relações de gênero socialmente impostas.

O corpo de cada indivíduo ganha sentido em um contexto histórico, no encontro com os demais corpos, abrindo-se espaços para construções e desconstruções de significados. Deste modo, o corpo é identidade e subjetividade não podendo ser reduzido a sua biologicidade. “A tríade gênero-corpo-desporto é um sistema aberto, não hegemônico: é passível de várias performances,

dependendo da possibilidade de se fazer ou desfazer gênero [...]” (SILVA; GOMES, 2013, p. 46).

Com isso, nota-se que também gênero-corpo-movimento, isto é, todas as dimensões do movimentar humano, entre elas atividades físicas, lazer, comunicação e trabalho, também constituem um sistema aberto, com manifestações diversas não podendo ser reduzidas em uma concepção binária. Incorre-se em uma visão errônea dizer que homens performam masculinidade e mulheres feminilidade no trabalho, no lazer, no comunicar-se e no movimentar-se. Apesar disso, a expectativa social e a ideologia hegemônica busca doutrinar, limitar e impregnar nos corpos performances limitadas.

Os esportes são práticas sociais, portanto expressões históricas, políticas e culturais, e como tal revelam os aspectos biologicistas da hegemonia masculina expressa ao longo da história da humanidade. Além disso, no contexto capitalista passou a ser gerenciado sobre interesses de acúmulo de capital, centrado na desigualdade, na mercantilização dos corpos, envolto em publicidades hegemônicas (SILVA; GOMES, 2013). Portanto, o esporte, as atividades físicas, o lazer e todas as dimensões da experimentação corporal estão impactados por aspectos ideológicos hegemônicos, num processo de alienação dos indivíduos de si mesmos, isto é, afasta-se os indivíduos de sua ação como sujeito do próprio corpo para ser objeto dele.

A liberdade de prática corporal, de lazer, expressão e ação desportiva foi sendo constituída historicamente como privilégio masculino, de modo que suas características assumiram aspectos masculinizantes. A performance, as ações e objetivos das práticas corporais estão intimamente conectadas com elementos tidos como próprios de masculinidade, ou seja, adequados para homens cisgêneros tão somente. O que comumente se considera como objetivo nestas práticas está associado a características masculinizantes, como muscularidade, agressividade, combatividade e competitividade. Assim, uma mulher que desenvolva muscularidade frente uma vivência corporal mais intensa, por exemplo, rapidamente é desvinculada da expectativa social, adentrando em um processo de opressão e segregação. Almeida (2013) identificou como mulheres praticantes de Rugby são representadas como aversivas no que se refere à expectativa social de feminilidade.

Músculos representam força e masculinidade, portanto diretamente associados ao universo masculino, sendo renegados aos indivíduos do sexo

feminino, assim o inevitável crescimento muscular frente a determinadas modalidades esportivas, configuram-se como fator de exclusão da participação feminina e de sua aceitação (ALMEIDA, 2013). “Podemos sugerir que essa preocupação com a masculinização da mulher atleta visa um controle da heteronormatividade no esporte para que não se rompa a matriz heterossexual” (SILVEIRA, VAZ, 2013, p. 294).

A escola ainda reproduz e reforça tais perspectivas e isso se manifesta pela predileção no trabalho de desportos e atividades com as características predominantemente masculinas (SILVA; GOMES, 2013, p. 46).

Observa-se que historicamente sendo o esporte, o lazer e a atividade físicos privilégios masculinos e masculinizantes, reflete-se em grande dificuldade da inserção de pessoas do sexo feminino nessas práticas. Também, na vida escolar o movimento é categoria de privilégio masculino e masculinizadora limitando a livre construção da cultura corporal dos escolares como sujeitos de seus corpos e de suas práticas.

Azevedo Junior et al. (2006) ao estudarem 3100 indivíduos observaram que as construções corporais de meninos e meninas cisgêneros impactam no nível de sedentarismo na vida adulta, onde comumente as mulheres são as maiores afetadas. Também a literatura aponta uma correlação entre ser do sexo feminino de classe social mais baixa; com maiores níveis de sedentarismo.

Algumas especificidades dos movimentos de homens e mulheres cisgêneros na sociedade são relatadas, onde mulheres exercem atividades mais leves, especialmente atividades domésticas e rítmicas e homens atividades mais vigorosas, sobretudo atividades desportivas em nível competitivo ou de lazer (JESUS et al., 2018). De modo que, as mulheres cisgêneras ficam limitadas ao mundo doméstico e da sensualidade como objeto de interesse masculino enquanto homens cisgêneros possuem liberdade de acesso aos esportes, atividade física e lazer.

Considerando o impacto dos estereótipos de gênero na cultura corporal e na vivência motora dos indivíduos em determinado contexto histórico, político e social, importa destacar que variados eixos da dimensão humana possuem papel na constituição de fatores de risco para à saúde, dentre eles aspectos políticos, familiares, sociais, culturais, biomecânicos e fisiológicos. Assim, “Fatores desse ambiente levam indivíduos ou grupos de indivíduos a adoecer, através de uma rede

multifatorial de causalidade, bastante complexa.” Portanto, observando-se que ser mulher constitui fator de risco para o sedentarismo e os impactos da baixa atividade física para à saúde, conclui-se que ser mulher em uma sociedade estereotipada pautada em padrões hegemônicos de masculinidade torna-se um fator de risco.

As mulheres de categorias socioeconômicas mais baixas acumulam mais fatores de risco, em frequência e em número absoluto, independentemente da forma de avaliar o sedentarismo [...] As mulheres de categorias socioeconômicas mais baixas apresentam prevalências maiores de fumo, obesidade e sedentarismo no lazer (DUNCAN, 1991, p.195).

Traz-se assim, nesta seção, luz para os impactos dos estereótipos de gênero construídos historicamente, portanto também ao longo da vida escolar, visto que além de alienar os indivíduos, retirando-os do seu direito de serem sujeitos do próprio brincar, do próprio corpo e da sua ação no mundo, também rouba das crianças o direito de um desenvolvimento motor adequado e das mulheres a liberdade de assumir uma vida mais ativa e saudável.

Os modos de produção capitalista substanciam uma sociedade segregada, pautada na opressão humana, e como evidenciam as discussões estudos, os indivíduos explorados também são roubados de sua corporeidade, seja na liberdade da livre movimentação, expressão, trabalho, esporte e lazer, no seu direito de ser sujeito da própria saúde.

Ainda que o estabelecimento impositivo de uma cultura corporal estereotipada não se de apenas na educação infantil, ainda assim os estereótipos de gênero no brincar desta etapa expressam o início de um processo de desumanização que se dá já nos primeiros anos da vida escolar das crianças e prolongam-se pela vida escolar e social dos indivíduos, alienando-os de si mesmos, retirando-lhes da sua ação enquanto sujeitos de si e da sua história, negando-lhes o direito a um desenvolvimento motor satisfatório, à saúde, ao lazer e à liberdade.

A construção do movimento, a cultura corporal e a adesão à atividade física são impactadas em um contexto de estereótipo de gênero, de segregação e desumanização, de modo que se esclareçam os impactos dessa estrutura social nos indivíduos, bem como dos impactos do brincar estereotipado na educação infantil.

O capítulo atendeu ao objetivo de organizar fundamentação teórica acerca das questões de gênero, sobre cultura corporal. Verificou-se que as identidades e expectativas de gênero são construções históricas envoltas em processos políticos,

sociais, culturais estabelecidos em uma relação de poder para subordinação do feminino, trazendo seu escopo violência humana, e estando inserido em um contexto de segregação de classes capitalista e que o brincar manifesta-se também como instrumento de opressão e alienação humana, visto que expressa seu contexto sociohistórico capitalista de segregação de classes, de opressão do feminino e de segregação de gêneros implicando em uma violência e desumanização dos indivíduos. As imposições estereotipadas no brincar são significativos instrumentos de opressão, segregação, desumanização, violência e alienação humana, e sua manifestação na educação infantil deixa impactos na cultura corporal dos escolares.

Deste modo, este capítulo elucidou que o impacto do brincar estereotipado na educação infantil por si só não direciona a construção corporal, o desenvolvimento motor dos indivíduos, visto que as relações humanas são complexas e multifatoriais, além de que se manifestam resistências e transgressões. Porém, pode-se afirmar que imposições estereotipadas no brincar desta etapa educacional são significativos instrumentos de opressão, segregação, desumanização, violência e alienação humana, e que sua manifestação na educação infantil deixa marcas no desenvolvimento dos escolares.

Diante dos achados e discussões, torna-se urgente discutir, teorizar e agir para transformação dessa realidade expressa nos mais diversos contextos educacionais, portanto pensando em contribuir com a transformação desta realidade, buscando-se romper com a opressão de gênero e a imposição de uma cultura corporal divergente para as crianças da educação infantil, buscou-se a elaboração de possibilidades de solução para aplicar uma proposta de contribuição, o que se deu no capítulo a seguir.

#### **4. PROPOSTA DE CONTRIBUIÇÃO: O E-BOOK: CULTURA CORPORAL, GÊNERO E O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Este capítulo atendeu ao objetivo de elaborar uma proposta de contribuição para o trabalho das questões de gênero no que diz respeito à cultura corporal igualitário para crianças da educação infantil. A proposta de solução foi pensada a partir de uma intenção política, ética e comprometida com o bem-estar social, à educação e à saúde para as pessoas, objetivando uma sociedade equânime. Compreendendo a urgência de se agir para transformar a realidade da opressão de gênero que aliena, violenta e oprime seres humanos na sociedade.

Sem deixar de se ter consciência do imenso desafio, e das limitações existentes, mas acreditando ser possível contribuir, ainda que singelamente, com a resistência frente a autoritarismos, imposições estereotipadas opressoras de gênero, permitiu-se usar a liberdade do pensamento imaginativo desprendendo-se das limitações materiais, exercitando a atividade.

Assim, partindo das reflexões e do estudo das etapas anteriores, verificou-se que importa destacar que não se crê ingenuamente na educação como, por si só, capaz de mudar ou transformar a realidade social, política, histórica e cultural. Todavia, também não se apropria nesta pesquisa de um pessimismo sociológico no qual centraliza a escola como mera reprodutora dos padrões hegemônicos da sociedade.

Busca-se reconhecer as limitações e possibilidades da educação, do fazer pedagógico, engajado social e politicamente para resistir e/ou romper com as estruturas opressivas manifestas em uma sociedade classista. Ainda que não se isole o pedagógico do político, consciente de suas diferenças e especificidades resulta que a escola não pode estar desvinculada dos problemas da realidade e distante das decisões políticas, visto que, do contrário não existirá educação libertadora (GADOTTI, 1979).

Assim considerando a amplitude da revisão da literatura e das discussões que dela se desdobraram, considerando também o aspecto multifatorial na determinação dos problemas identificado, possibilitou-se pensar variadas ações, para então selecionar e elaborar uma delas. Conforme explicitado no quadro abaixo:

**Tabela 5: O E-BOOK CULTURA CORPORAL, GÊNERO E O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

<ol style="list-style-type: none"><li>1. Elaboração de cartas pedagógicas no formato e-book, no que diz respeito às questões de gênero e sexualidade para divulgação pela rede de internet.</li><li>2. Elaboração de livro para divulgação científica, com resumo dos achados nesta pesquisa acerca dos aspectos da cultura corporal nos estereótipos de gênero, no brincar da educação infantil, em e-book, no formato <i>pocket</i>, para divulgação entre gestores e educadores da região de Jacarezinho-PR, através da rede de internet.</li><li>3. Elaboração de propostas de contribuição para aplicação nos contextos escolares da região de Jacarezinho-PR, voltado para formação continuada de gestores locais.</li><li>4. Elaboração de páginas (blogs, redes sociais, etc) para divulgação científica sobre gênero e sexualidade para educadores pela rede de internet.</li></ol>
--

Fonte: Autoria própria

Tendo elaborado, através da liberdade criativa, algumas possibilidades de contribuição, ainda que pequenas e carentes de ampliação, para contribuição com transformação do cenário de segregação e opressão constatado, selecionou-se, dentre elas, a elaboração de livro para divulgação científica, com resumo dos achados nesta pesquisa acerca dos aspectos da cultura corporal nos estereótipos de gênero, no brincar da educação infantil, em e-book, no formato *pocket*, para divulgação entre gestores e educadores da região de Jacarezinho-PR.

Considera-se de grande importância contribuir para que a formação e o ensino-aprendizado docente e de gestores da educação infantil conte com o processo de leitura, diante da importância do ato de ler para o aprofundamento em assuntos oriundos das pesquisas em ciências humanas. Além disso, é preocupante o fato de que “O Brasil possui um índice de leitores muito baixo e o constante aumento do custo de vida, associado às novas formas de entretenimento, desestimula ainda mais a leitura” (FRANÇA, 2019, p.14).

A contemporaneidade fez aumentar exponencialmente a quantidade de informações disponíveis nos meios de comunicação digital. O elevado índice de informação disponível no meio digital, paradoxalmente não aumentou o número de leitores/leitoras, tampouco permitiu maior qualidade na formação da leitura (PINHEIRO; OLIVEIRA, 2012), pelo contrário, os recursos de alto índice de informação foram apropriados por interesses hegemônicos criando um ambiente favorável ao capital, às desigualdades e à disseminação de falsa informação.

Este cenário trouxe muitas possibilidades para universalização do saber e do conhecimento científico, contudo para que isso ocorra é preciso enfrentamentos, ainda mais em vista do problema das *fake News*<sup>20</sup>, isto é de notícias falsas que mais propiciam um ambiente de desinformação.

A desinformação é um conceito antigo que nasce ligado a projetos militares de contrainformação e espionagem, mas extrapola para os meios de comunicação e para aparelhos privados e estatais. A desinformação pode estar presente em livros de história ou em discursos políticos, em histórias em quadrinhos ou em jornais de ampla circulação (BRISOLA; BEZERRA, 2018, p. 3319)

A desinformação não é própria da modernidade, mas ganha novo significado com ela através dos meios digitais que tanto podem potencializa-la, como podem fazer resistência, ampliando a discussão e a reflexão sobre o assunto. A desinformação difere das *fake news*, contudo, o desinformar contínuo e exponencial nos meios digitais ganha espaço frente à disseminação destas.

A desinformação é um sistema informacional que molda a opinião pública de acordo com seus interesses utilizando uma série de artifícios e mecanismos para manter a hegemonia, e isso não é nada novo. Contudo, com a velocidade da demanda de informações no meio digital e o espalhamento de informações com uma rapidez multiplicada, a desinformação ganha vulto com o fenômeno de circulação de *fake News* (BRISOLA; BEZERRA, 2018, p.3323).

As *fake News* possuem caráter deliberado e objetivam dificultar o acesso à informação, constituem muitas vezes notícias fabricadas na intenção de manipular decisões políticas, econômicas e sociais, de modo que delas decorrem também processos de desinformação mais amplos e de impactos imensuráveis. Assim, difere-se desinformação de *fake News*, dado que o primeiro é um fenômeno com múltiplas facetas e artifícios e o segundo possui caráter intencional e é forte instrumento na apropriação hegemônica dos meios digitais (BRISOLA; BEZERRA, 2018).

Nota-se que os meios digitais trazem também novos significados para disseminação de interesses hegemônicos, que se utilizam destes recursos com distorções e manipulações de fatos, e levantam também novos significados para as

---

<sup>20</sup> *Fake News*: sinais distorcidos ou desconectados de fatos verídicos tendo intencionalidade deliberada de dificultar o acesso à um dado verdadeiro (BRISOLA; BEZERRA, 2018).

resistências frente a estes interesses. Com isso, importa discutir que os enfrentamentos políticos ocupam as esferas do digital, e que é preciso se apropriar de suas ferramentas para fazer resistência frente à opressão humana e à desigualdade.

Dentre os diversos recursos digitais, encontram-se os e-books em variados formatos. Os e-books são livros eletrônicos, ou seja, livros virtuais que objetivam a disponibilização de um livro no formato digital, permitindo assim a fácil visualização em computadores ou em dispositivos móveis, tendo como característica seu formato pequeno, de fácil leitura e compreensão (BOTTENTUIT JUNIO; COUTINHO, 2007).

Os e-books são instrumentos para leitura em dispositivos eletrônicos que são utilizados com instrumento de marketing, enriquecimento e desinformação, todavia, ao mesmo tempo também são recursos utilizados na criação e propagação de materiais de qualidade científica, como elementos informacionais e educativos. Os e-books, portanto também são instrumentos de luta política que precisa cada vez mais ser apropriado pelas resistências.

Dentre os mais diversos formatos de e-books existentes, destaca-se o *pocket*<sup>21</sup> que deriva do termo livro de bolso, em vista de sua característica de ser pequeno e acessível. O *pocket* originalmente foi lançado para publicação de livros físicos de fácil transporte, para democratização da leitura e também como estratégia mercadológica (FRANÇA, 2019).

Os *pocket e-books* foram pensados também na sua acessibilidade, contudo não mais no que tange ao seu transporte em “bolso”, mas assim no fácil acesso a partir de diversos tipos de dispositivos, de modo que a leitura se tornasse viável não apenas em computadores e notebooks, mas também nos demais dispositivos eletrônicos, como por exemplo, os smartphones. Esse formato possui como característica, portanto, a capacidade de ser operado em diversos sistemas e versões, dentre eles sistemas Android, Linux, Monta Vista e Windows. Além disso, traz como possibilidade fácil manipulação do texto, exibição de imagens e áudios, dicionário acessório entre outros recursos disponíveis em diversos aplicativos gratuitos (FRANÇA, 2019).

Nota-se que o formato *pocket* traz como característica tornar acessível os livros digitais, tanto em acessibilidade de sistema, quando em aspectos funcionais.

---

<sup>21</sup> Do inglês, bolso. Formato de livro de bolso. (POCKET,2020).

Deste modo, considerou-se um formato adequado à proposta de contribuição desta dissertação que objetiva tornar acessível, pela apropriação dos instrumentos tecnológicos, o conhecimento científico.

A escolha se deu em vista de que as tecnologias da comunicação e informação vêm se desenvolvendo continuamente, surgindo novos mecanismos e possibilidades de interação e diálogo. Este cenário fornece novas possibilidades de divulgação científica. O aumento da visibilidade da produção científica permite que não apenas profissionais de determinadas áreas e pesquisadores tenham acesso aos novos saberes e discussões acadêmicas, mas permite também a criação de um novo grupo de usuários internautas, o que favorece a universalização do conhecimento e do acesso à ciência (VALERIO, 2012).

Podemos afirmar que para um país de dimensões continentais como o Brasil, com reconhecidas dificuldades na produção e acesso ao conhecimento científico e aos próprios periódicos científicos, que, por sua função precípua são direcionados a públicos especializados, a Web foi, sem dúvida, um salto paradigmático para a informação e a comunicação (VALERIO, 2012, p.151)

Todavia, apesar dos recursos disponíveis estarem se desenvolvendo continuamente, o que se vê é que são apropriados pela lógica do capital em serviço da disseminação de valores hegemônicos e do acúmulo de riquezas através da exploração de classes. Este cenário implica em pensar formas de se apropriar destes instrumentos para universalização do saber e da ciência, e para ampla discussão dos direitos sociais e temáticos voltados para inclusão e igualdade. Portanto, torna-se urgente que a informação científica e as discussões alcancem todos os usuários através de estratégias, tanto de cunho tecnológico, como de caráter linguístico, áudio e visual.

Parece-nos verdadeiro o argumento de que o incremento às publicações científicas eletrônicas com fontes de informação referenciadas, atrelados à maior oferta de informação, ao acesso livre, à rapidez na distribuição e divulgação da produção científica, tem representado importante elemento de dinamização para o sistema de comunicação de ciência e da comunidade usuária, ampliando o público consumidor de ciência, seja especializado ou não, pois coloca a informação e o conhecimento ao alcance da maioria da população (VALERIO, 2012, p.152)

A divulgação científica é produto de processos de transformações, visto que começou através de trocas de correspondências. Este diálogo inicial já trazia um

aspecto que define de per si o público especializado e delimitado. O surgimento da sociedade científica derivou de reuniões voltadas para os debates filosóficos que eram registrados, e foi pelo acúmulo e edição destes registros que se chegou às revistas científicas (VALERIO, 2012).

O processo de registro, discussão e divulgação do saber científico vêm assumindo um caráter restrito ao longo dos anos, apesar de sua ampliação e quando se discute igualdade e direitos humanos, inevitavelmente chega-se a necessidade da universalização do conhecimento científico. Levar ciência para todas as pessoas como um direito implica em um grande desafio no que se refere à acessibilidade ao saber sem que para isso exista vulgarização da ciência. Assim, sabe-se que para que a ciência se torne de fato acessível é preciso mais do que sua ampla divulgação, mas também uma formação filosófica e científica capaz de instrumentalizar as pessoas a entenderem as complexidades que envolvem o processo de construção de conhecimento.

As divulgações e discussões em ambientes virtuais, por si só não dão conta de tornar a ciência de fato universalizada, sabe-se a importância de políticas públicas, das relações presenciais, dos processos educacionais na sociedade e outros fenômenos que importam nesses processos. Ainda assim, considera-se nesta pesquisa que ampliar as formas de acesso às produções é uma dentre várias das variáveis envolvidas na universalização do saber científico, portanto pretende-se contribuir com este cenário, neste recorte, dentro das limitações deste trabalho.

Pode-se afirmar com grande probabilidade de acerto que, por meio da tecnologia e da sociedade organizada, há maior demanda por informação científica, e num ciclo virtuoso, cada vez se faz necessário que o conhecimento erudito seja repassado e entendido por maior parcela da população, numa relação dialética entre a ciência e público (VALERIO, 2012, p. 153).

Pensando neste cenário selecionou-se dentre elas a elaboração de livro para divulgação científica, com resumo dos achados nesta pesquisa acerca dos aspectos da cultura corporal nos estereótipos de gênero no brincar da educação infantil, em e-book, no formato *pocket*, para divulgação entre gestores e educadores da região de Jacarezinho-PR. Mas, pensando também na disponibilidade do material via rede de internet para que outros usuários possam ter acesso, visto que “o acesso livre na Internet, dos artigos de pesquisa acadêmica de todos os campos do conhecimento

constitui uma porta aberta para o conhecimento científico por parte do público seja este especializado ou não” (VALERIO, 2012, p. 158).

A *cybercultura*<sup>22</sup> é uma realidade repleta de movimentos e novos significados, onde nela se estabelecem e se interagem os mais diversos processos sociais, dentre eles processos educativos informais. Tomar consciência desta realidade importa para ressignificar estes processos na apropriação dos mesmos para universalização do saber e para ampliação de diálogos voltados para construção da igualdade humana, dentre elas a igualdade de gênero. “A exclusão digital é um novo segmento da exclusão social mais ampla” (SANTOS, 2010, p. 5659)”, portanto pensar em igualdade social é também pensar em igualdade digital dentro dos contextos da modernidade, isto é um desafio político.

Nesse movimento é possível atribuir significados, identificar entre o universo de informações o que é relevante ou não, compreender o seu próprio processo de aprendizagem e potencializar esse contexto complexo para a construção de mais conhecimentos. Ao atribuir significados, estamos no centro do turbilhão do fluxo da grande rede e somos autores e coautores desse fluxo. Determinando-o e sendo determinado por ele (BACKES ET AL. et al., 2017, p. 7).

Sabendo que determinamos e somos determinados por um fluxo de informações compartilhado pela rede de internet que é uma realidade manifesta nos tempos atuais, apropriar-se destas ferramentas torna-se também apropriar-se da construção da própria história como sujeito no processo de construção do conhecimento.

Quando os recursos de tecnologia da informação ficam sujeitos à lógica do capital, as identidades e as ações enquanto sujeitos também ficam apropriadas pelo capitalismo. Portanto, é fundamental ressignificar estes recursos e torná-los acessíveis e direitos de todos, inserindo neste fluxo de informações vulgarizadas, o saber científico como resistência à opressão humana que também acontecem na virtualidade.

A proposta de e-book, no formato *pocket*, voltada para gestores locais tem como finalidade contribuir com pequenas mudanças na educação infantil local, mas tornar o material disponível para todos educadores pela rede de internet, auxilia a

---

<sup>22</sup> “A *cibercultura* é a cultura contemporânea estruturada pelas tecnologias digitais. Não é uma utopia, é o presente; vivemos a *cibercultura*, seja como autores e atores incluídos no acesso e uso criativo das tecnologias de informação e comunicação (TICs), seja como excluídos digitais” (SANTOS, 2010, p.5659).

comunicação entre este trabalho e a prática no dia a dia escolar, no chão da escola, onde se materializam as opressões de gênero e onde se precisa de contribuição. O processo de construção do e-book, no formato *pocket*, proposto como contribuição para realidade estudada, foi discutido na seção seguinte.

Esta seção discute aspectos da elaboração da proposta de contribuição selecionada. Para construção da proposta de contribuição, adotou-se como título do material: Cultura corporal, gênero e o brincar na educação infantil. Tomou-se como critérios importantes para construção do material:

- (a) Compromisso com o saber científico e com o recorte desta dissertação;
- (b) Utilização de recursos visuais e linguísticos para acessibilidade ao material por gestores da educação infantil bem como demais públicos;
- (c) Compromisso com a resistência frente à opressão de gênero, pautando-se na busca pela igualdade e respeito aos direitos humanos.

A construção do material contou com a fundamentação teórica desta dissertação e pautou-se na divulgação das discussões desta pesquisa, objetivando contribuir com a realidade dos contextos escolares de educação infantil, bem como com o diálogo dentro do tema e futuros trabalhos.

Contou-se com os recursos tecnológicos para elaboração de imagens e formatação, sendo o principal deles o Canva.<sup>23</sup> O material, encontra-se disponível em anexo e pretende-se organizar sua disponibilização em momentos posteriores a esta dissertação. Sugere-se e conta-se com a possibilidade de novos estudos a partir da divulgação do material para avaliar seus impactos e possibilidades.

Este capítulo atendeu ao objetivo de elaborar uma proposta de contribuição para contribuição do trabalho das questões de gênero no que diz respeito à cultura corporal igualitário para crianças da educação infantil. Encontrou-se dificuldade em pensar em propostas exequíveis de ações que envolvam os determinantes

---

<sup>23</sup> Editor de imagens.

multifatoriais envolvidos nos problemas identificados e discutidos. Essa dificuldade evidencia a importância de uma ação coletiva visto que, pesquisas e ações recortadas acabam por direcionar seus esforços na resolução de um dos fatores determinantes.

Ainda que exista dificuldade na aplicabilidade uma solução efetiva que de conta de abarcar todos os aspectos envolvidos nas desigualdades de gênero, toda ação importa e integra um conjunto de práticas de resistência às ideologias dominantes. Sendo assim, espera-se com essa proposta, contribuir para uma ação coletiva, contínua em busca de uma sociedade equânime, justa, humana e igualitária.

Assim sendo, selecionou-se como proposta de contribuição a construção do e-book, no formato *pocket*, *Cultura corporal, gênero e o brincar na educação infantil*, em vista de sua possibilidade de grande amplitude alcance e da viabilidade da ação, de forma que, acredita-se na democratização do conhecimento científico como um dos diversos e importantes instrumentos de resistência e transformação social.

O material encontra-se disponível em anexo e pretende-se organizar sua disponibilização em momentos posteriores a esta dissertação. Sugere-se e conta-se com a possibilidade de novas pesquisas a partir da elaboração e divulgação do material, seja por recursos diversos da rede de internet ou através desta dissertação. Assim, este material pode ser aplicado, avaliado e melhorado para se pesquisar seus impactos e possibilidades.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo discutir estereótipos de gênero nas brincadeiras, em contextos escolares de educação infantil e seu impacto na construção de cultura corporal desiguais entre os sexos.

Para isso buscou-se analisar a literatura acerca das manifestações e relações de gênero no contexto escolar e cultura corporal, análise na qual se pode verificar que indivíduos nascidos no sexo masculino e feminino recebem vivências no brincar na cultura corporal de maneira divergente estereotipada. Assim, os estereótipos de gênero impactam de forma que um sexo se torna mais apto e hábil que outro não por determinações biológicas, mas sim pela vivências e imposições a que são submetidos histórica, cultural, política e socialmente.

Pretendeu-se identificar questões-chave da literatura analisada para instrumentalização teórica acerca das questões de gênero, sobre a cultura corporal e com isso observou-se que existe a necessidade de efetivar uma organização teórica acerca das questões de gênero expressas nos ambientes escolares de educação infantil a partir de seus aspectos históricos, sociais, culturais, políticos, biológicos e econômicos, isto é em todas as suas complexidades, o que demanda ampla participação de pesquisas e discussões acadêmica.

Realizou-se a organização teórica, esta que trouxe aprofundamento nos estudos de gênero, permitindo a identificação de que as identidades e expectativas de gênero bem como seus desdobramentos no brincar e na cultura corporal são construções históricas inseridas em processos políticos, sociais, culturais e econômicos pautados em uma relação de poder e subordinação do feminino, trazendo como pressuposto violência humana, tendo sua premissa de opressão reforçada dentro de um contexto de segregação de classes capitalista. Assim, os achados e discussões permitiram a elaboração de uma proposta de contribuição, ainda que singela, com a solução destes problemas.

Notou-se que existem dificuldades em se pensar em propostas exequíveis de ações que envolvam os determinantes multifatoriais envolvidos nos problemas identificados e discutidos, porém considerou-se que toda ação importa para integrar um todo complexo de resistências frente às ideologias opressoras dominantes.

Espera-se como resultado contribuir, ainda que de modo singelo, com um todo complexo de resistência frente a ideologias hegemônicas opressoras e desumanizadoras que se expressam na realidade das questões de gênero dentro dos mais diversos contextos escolares de educação infantil.

Assim sendo, selecionou-se como proposta de contribuição a construção do e-book, no formato *pocket*, com resumo dos achados nesta pesquisa acerca dos aspectos da cultura corporal nos estereótipos de gênero no brincar da educação infantil, para divulgação entre gestores e educadores da região de Jacarezinho-PR, e demais usuários através da rede de internet. Isso se deu em vista de sua possibilidade de grande amplitude alcance e da viabilidade da ação, de forma que, acredita-se na democratização do conhecimento científico como um dos diversos e importantes instrumentos de resistência e transformação social.

Nota-se que os meios digitais levantaram novos significados para interesses hegemônicos pautados em opressão humana e desigualdade, que se utilizam destes recursos com manipulações de fatos, mas também possibilitam novas possibilidades para as resistências frente a estes interesses, no compromisso ético e político com a igualdade e os direitos humanos. Com isso, a presença dos enfrentamentos políticos nas esferas do digital, foi possível pensar na elaboração do e-book sobre as questões de gênero no brincar e seus impactos na cultura corporal de crianças da educação infantil.

O material encontra-se disponível nesta dissertação e com ele espera-se contribuir com gestores locais, com educadores bem como com os demais usuários da internet. Espera-se também contribuir, a partir da elaboração, divulgação e aprimoramento do material, com novas pesquisas e investigações que possam surgir a partir desta dissertação.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, C. S. de. **O impacto de um programa de contribuição motora participativa**: ampliando oportunidades de desenvolvimento em bebês de até dezoito meses em três contextos diferentes. 2010. 190 f. Tese (Doutorado) - Curso de Pós Graduação em Ciências do Movimento Humano, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.
- ALMEIDA, T. R. Mulheres no esporte: feminilidade em jogo. In: DORNELLES et al (org.). **Educação Física e Gênero**: desafios educacionais. Ijuí: Ed. Ijuí, 2013. Cap. 1. p. 242-265.
- AZEVEDO JUNIOR, M. R. de et al. Atividades físicas e esportivas na adolescência: mudanças de preferências ao longo das últimas décadas. **Rev. Bras. Educ. Fís. Esp**, São Paulo, v. 20, n. 1, p. 51-58, mar. 2006.
- BACKES, L. *et al.* Educação On-line na Cibercultura: desafio de literaturalizar a ciência em e-book. **Informática na Educação**: teoria & prática, Porto Alegre, v. 4, n. 20, p. 95-113, 2017.
- BEAUVOIR, S. **O segundo sexo**: fatos e mitos. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1970.
- BERTUOL, B. **Coisa de menino ou de menina?** pedagogias de gênero nas escolas de educação infantil. 2013. 159 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-graduação em Educação, Centro Universitário La Salle - Unilasalle, Canoas, 2013.
- BOTTENTUIT JUNIOR, J. B.; COUTINHO, C. P. (2007) A Problemática dos E-books: um contributo para o estado da arte. **Memórias da 6ª Conferência Ibero-americana em Sistemas, Cibernética e Informática (CISCI)**. Pg.106-111, Vol. 2. Orlando, EUA, 2007.
- BRACHT, V. Cultura Corporal, Cultura de Movimento ou Cultura corporal? In: SOUZA JÚNIOR, M. Educação Física Escolar: teoria e política curricular, saberes escolares e proposta pedagógica. Recife: EDUPE, 2005. p. 97-106.
- BRIZOLA, A; BEZERRA, C.A. **Desinformação e Circulação de Fake News**: Distinções, diagnósticos e reação. XIX Encontro Nacional de Pesquisa em Ciência da Informação. UEL/Londrina.2018,26 p.
- CHAUÍ, M. **O que é ideologia?** 2. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 2008. (Coleção primeiros passos).
- CODO, W. **O que é alienação?** 2. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1985. (Coleção primeiros passos).

COLLING, A. M.; TEDESCHI, L. A. O ensino da história e os estudos de gênero na historiografia brasileira. **História e Perspectivas**, Uberlândia, v. 2, n. 53, p.295-314, 2015.

D'ATRI, A. Feminismo e Marxismo: 40 anos de controvérsia. **Lutas Sociais**, São Paulo, n.27, p.142-156, 2011.

DAOLIO, J. **Educação física e o conceito de cultura**: polemicas do nosso tempo. Campinas: Autores Associados, 2004. 45 p.

DAOLIO. **Pão e Rosas**. São Paulo: Edições Iskra, 2017.

DUNCAN, B. B. **As desigualdades sociais na distribuição de fatores de risco para doenças não transmissíveis**. 1991. 245 f. Tese (Doutorado) - Curso de Curso de Pós-Graduação em Medicina, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1991.

ENGELS, F. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

FINCO, D. A educação dos corpos femininos e masculinos na Educação Infantil. In: Faria, Ana Lúcia G. de. **O coletivo infantil em creches e pré-escolas**: falares e saberes. São Paulo, Cortez, 2007.

FINCO. *Faca sem ponta, galinha sem pé, homem com homem, mulher com mulher: relações de gênero nas relações de meninos e meninas na pré-escola*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2004.

FOUCALT, M. A ordem do discurso aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. São Paulo, Loyola, 1996.

FRANÇA, C.V. B. de. **Design de livros de bolso no Brasil**: a visão das editoras sobre o formato. 2019. 209 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Tecnologia em Design Gráfico, Universidade Tecnológica Federal do Paraná –, Curitiba, 2019.

FRIEDAN, B. **Mística feminina**. Rio de Janeiro: Ed. Vozes, 1971.

GIORDANI, L. G. et al. Avaliação das oportunidades de desenvolvimento motor na habitação familiar de crianças entre 18 e 42 meses. **Motricidade**, Porto Alegre, v. 9, n. 3, p. 96-104, 2013.

GOELLNER S. V. et al. *Gênero e raça: inclusão no esporte e lazer*. 2009.

GOELLNER, S. V. Feminismos, mulheres e esportes: questões epistemológicas sobre o fazer historiográfico. **Ensaio**, Porto Alegre, v. 13, n. 2, p.173-196, 2007.

GUERRA, S. N. et al. Preferência esportiva em escolares de ambos os sexo no município de São José dos Campos. **XV Encontro Latino Americano de Iniciação Científica e XI Encontro Latino Americano de Pós-Graduação—Universidade do Vale do Paraíba**, 2011

JESUS, G. M. de. Diferenças de gênero na avaliação qualitativa de atividades físicas e sedentárias de escolares de 7 a 10 anos no nordeste brasileiro. **RBCE**, Local, v. 42, n. 1, p. 1-9, 2020.

JESUS, J. G. de. **Orientações sobre identidade de gênero: conceitos e termos**. 2. ed. Brasília: Sem Editora, 2012. 42 p.

KONDER, L. **O que é dialética?** 28. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1998. (Coleção primeiros passos)

LAQUEUR, T. **Inventando o sexo: corpo e gênero dos gregos a Freud**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.

LEITE, L. L. **Representações de gênero e de sexualidade nas brincadeiras infantis e na docência: discurso, consolidação, resistência e ambivalência**. 2015. 141 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2015.

LEITE, L.G.; FEIJÓ, J. P.; CHIÉS, P. V. Qual o Gênero do BRINCAR? aprendendo a ser “menino” ... aprendendo a ser “menina”. **Motrivivência**, v. 28, n. 47, p. 210-225, 2016.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LIMA, P. L. de. **Possíveis relações entre jogos, brincadeiras e o desenvolvimento motor na infância**. 2013. 32 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-graduação em Educação, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2013.

LOUREIRO, V. et al. Análise da prática de atividade física e sedentarismo dos adolescentes da cidade de Beja In: VII Congresso internacional sobre la enseñanza de la educación física y el deporte escolar, Beja, 2009. p. 1-4.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Rio de Janeiro: Ed. Vozes, 1997.

MARTINS, M. S. **As relações de gênero entre crianças nas brincadeiras**. 2014. 61 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós Graduação em Educação, Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2014.

MARX, K. **O Capital**. São Paulo: LECH, 1978.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. Petrópolis: Vozes, 2019. Tradução de Milton Camargo Mota.

MENDES, M.I.B.S; NÓBREGA, T.P. da. Cultura de Movimento: reflexões a partir da relação entre corpo, natureza e cultura. **Pensar a Prática**, v. 2, n. 12, p. 1-10, 2009.

GADOTTI, M. Educação e ordem classista. In: FREIRE, P. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

NETTO, J. P. **O que é marxismo?** 9 ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1985. (Coleção primeiros passos)

NETTO, J.P. **A introdução ao estudo do Método de Marx.** São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NUCCI, M. Qual o sexo do seu cérebro? concepções de gênero, sexualidade e desvio em pesquisas biomédicas contemporâneas. **Diásporas, Diversidades, Deslocamentos**, Brasília, v. 1, n. 1, p.1-5, ago. 2010.

PINHEIRO, L. V. R.; OLIVEIRA, E. C. de. **Múltiplas facetas da comunicação e divulgação científicas:** transformações em cinco séculos. 2. ed. Brasília: Ibict, 2012. 368 p.

PIPER M.; DARRAH, J. **Motor assessment of the developing infant.** Alberta: Saunders, 1994.

PORTO, C.L. **Jogos e brincadeiras:** desafios e descobertas. 2. ed. São Paulo: Salto Para O Futuro, 2008. 65 p.

RAGO, M. Descobrir historicamente o gênero. **Pagu**, Campinas, v. 1, n. 11, p.89-98, 1998.

ROHDEN, F. Império dos hormônios e a construção da diferença entre os sexos. **História, Ciência, Saúde**, v. 15, p. 133-152, 2008.

SANTOS, P. O. **Brinquedos, culturas infantis e diversidade de gênero:** uma análise sobre a “sexta-feira: dia do brinquedo” na educação infantil. 2018. 160 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2018.

SCHOBERT, L. **O desenvolvimento motor de bebês em creches:** um olhar sobre diferentes contextos. 2008. 157 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-graduação em Ciências do Movimento Humano, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**. v. 2, n. 2, p. 71-99, 1996.

SILVA, P.; GOMES, P. B. Masculinidades como singularidades múltiplas: uma proposta de análise das masculinidades no esporte. In: DORNELLES et al (org.). **Educação Física e Gênero:** desafios educacionais. Ijuí: Ed. Ijuí, 2013. Cap. 1. p. 45-62.

SILVEIRA, V. T; VAZ, A. F. O Doping e a construção da expectativa da feminilidade: comentários a respeito do caso de Rebeca Gusmão. In: DORNELLES et al (org.). **Educação Física e Gênero:** desafios educacionais. Ijuí: Ed. Ijuí, 2013. Cap. 1. p. 292-308

SOUZA, M.C.B.R. de. **A Concepção de Criança para o enfoque Histórico-Cultural.** 2007. 154 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, Marília, 2007.

SPINDEL, A. **O que é Socialismo?** 25. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1991. (Coleção primeiros passos)

TEIXEIRA, A. G. A; MYOTIN, E. Cultura Corporal das Meninas: análise sob a perspectiva de gênero. **Motriz**, Viçosa, v. 7, n. 1, p. 45-48, 2001.

VALERIO, P. M. Comunicação Científica e divulgação: o público na perspectiva da internet. In: PINHEIRO, Lena Vania Ribeiro; OLIVEIRA, Eloísa da Conceição Príncipe de. **Múltiplas facetas da comunicação e divulgação científicas: transformações em cinco séculos**. 2. ed. Brasília: Ibict, 2012. Cap. 2. p. 1-368.

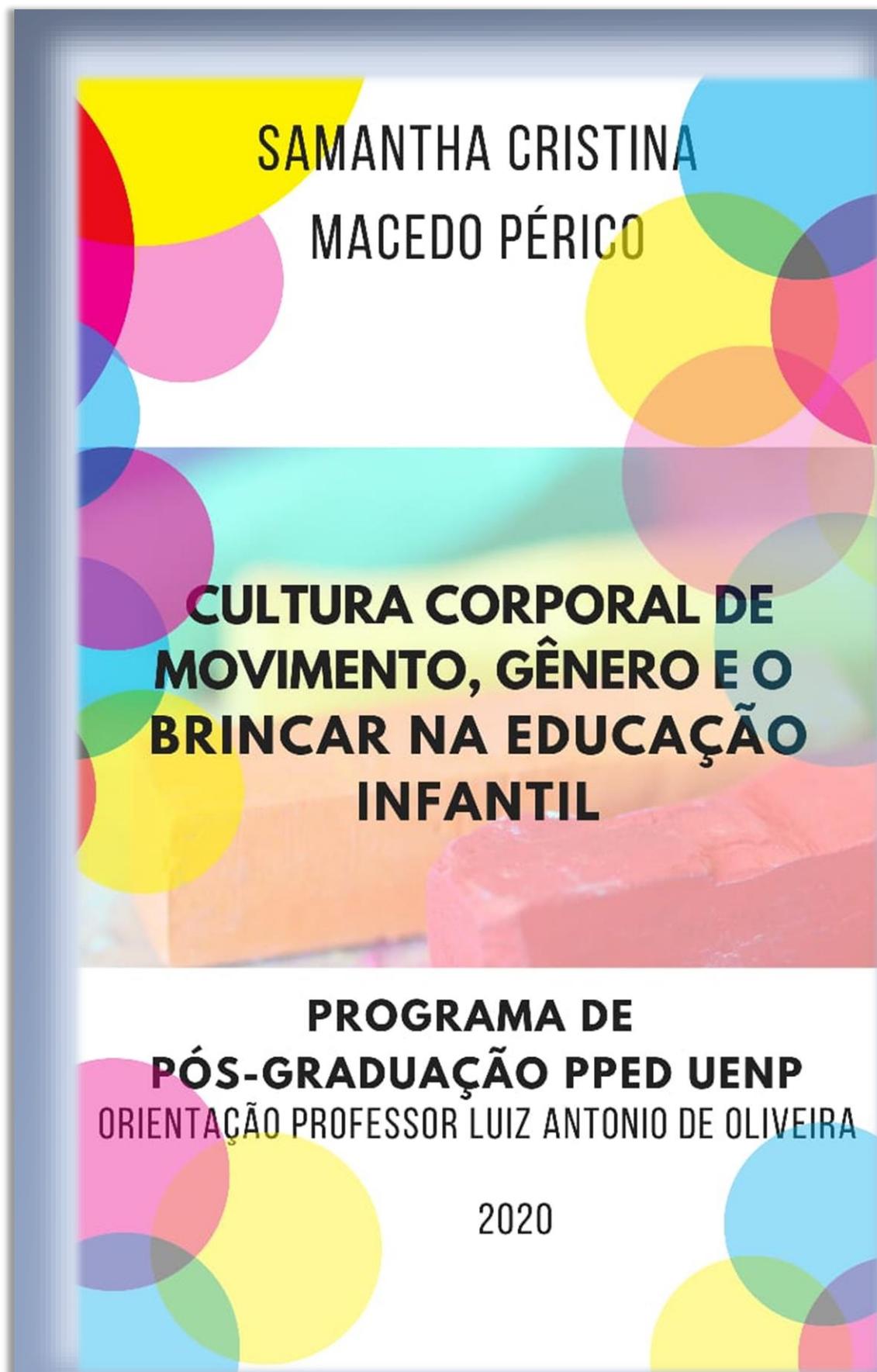
VENTURELLA, C. B. et al. Desenvolvimento motor de crianças entre 0 e 18 meses de idade: diferenças entre os sexos: Diferenças entre os sexos. **Motricidade**, Porto Alegre, v. 9, n. 2, p. 3-12, 2013.

VIANNA, C.; FINCO, D. Meninas e meninos na educação infantil: uma questão de gênero e poder. **Cadernos pagu**, v.33, n.1, p. 265-283, 2009.

XAVIER, C. T. S. **A Escola e o Desenvolvimento Motor em Escolares**. 2009. 103 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento, Universidade Federal do Pará, Belém, 2009

## ANEXO I

**E-BOOK:** CULTURA CORPORAL, GÊNERO E O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL





**Este e-book é um pequeno material introdutório às questões de gênero no brincar, na cultura corporal na Educação Infantil. Suas bases são científicas e foram verificadas através da dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós Graduação PPEd da Universidade Estadual do Norte do Paraná. Espera-se com ele contribuir com as discussões para inclusão e igualdade no brincar nas Escolas de Educação Infantil.**

***Samantha Cristina Macedo Périco***

***CULTURA CORPORAL, GÊNERO E O BRINCAR NA  
EDUCAÇÃO INFANTIL***

**SUMÁRIO**

<b>O gênero.....</b>	<b>1</b>
<b>Humano.....</b>	<b>2</b>
<b>O gênero, o corpo e a corporeidade.....</b>	<b>5</b>
<b>Cultura Corporal .....</b>	<b>4</b>
<b>A criança e o brincar.....</b>	<b>5</b>
<b>Impactos na cultura corpora.....</b>	<b>8</b>
<b>Como ofertar uma cultura corporal igualitária.....</b>	<b>9</b>
<b>Referências.....</b>	<b>11</b>

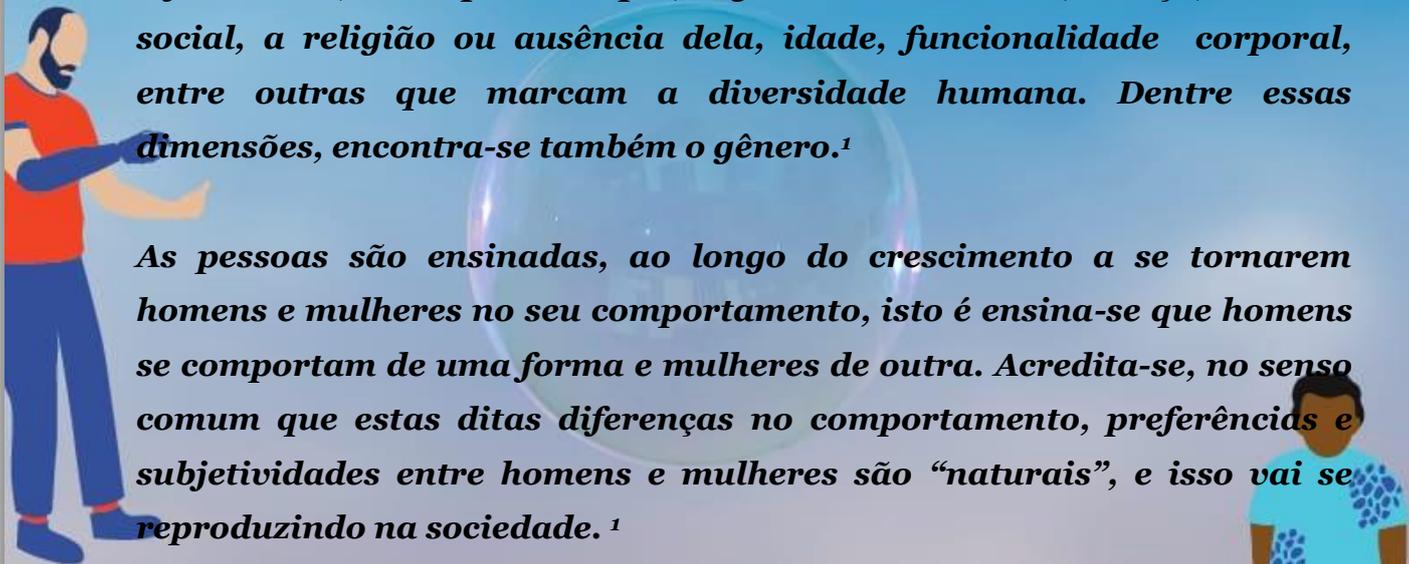
**Edição Independente  
2020**





# O Gênero

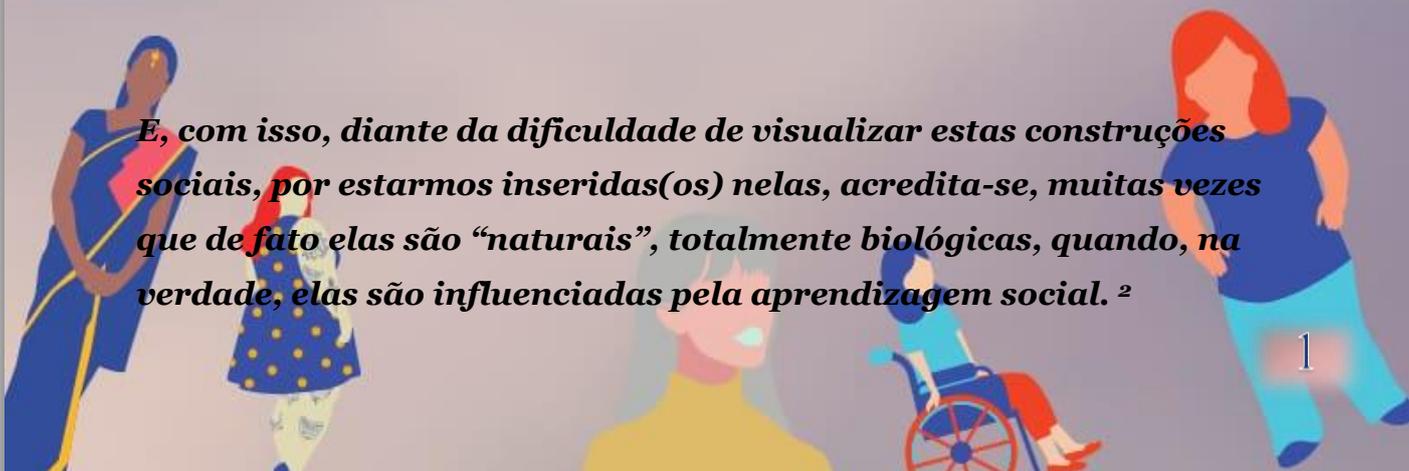
*Algumas características são comuns entre as pessoas nas sociedades, contudo, cada sujeito é único, visto que é na vivência subjetiva que cada um vai construindo sua identidade. Alguns dos elementos que são coletivos nas identidades humanas são construções sociais que variam de acordo com o contexto social. <sup>1</sup>*



*Algumas características criam identificação com outras pessoas, outras diferenciam, como por exemplo, região de nascimento, a raça, a classe social, a religião ou ausência dela, idade, funcionalidade corporal, entre outras que marcam a diversidade humana. Dentre essas dimensões, encontra-se também o gênero.<sup>1</sup>*

*As pessoas são ensinadas, ao longo do crescimento a se tornarem homens e mulheres no seu comportamento, isto é ensina-se que homens se comportam de uma forma e mulheres de outra. Acredita-se, no senso comum que estas ditas diferenças no comportamento, preferências e subjetividades entre homens e mulheres são “naturais”, e isso vai se reproduzindo na sociedade. <sup>1</sup>*

*Todavia, a diferença percebida entre os gêneros é construída socialmente, desde o nascimento até a vida adulta. Meninos e meninas são ensinados a agir de forma a “adequar” ao seu sexo de nascimento.*



*E, com isso, diante da dificuldade de visualizar estas construções sociais, por estarmos inseridas(os) nelas, acredita-se, muitas vezes que de fato elas são “naturais”, totalmente biológicas, quando, na verdade, elas são influenciadas pela aprendizagem social. <sup>2</sup>*



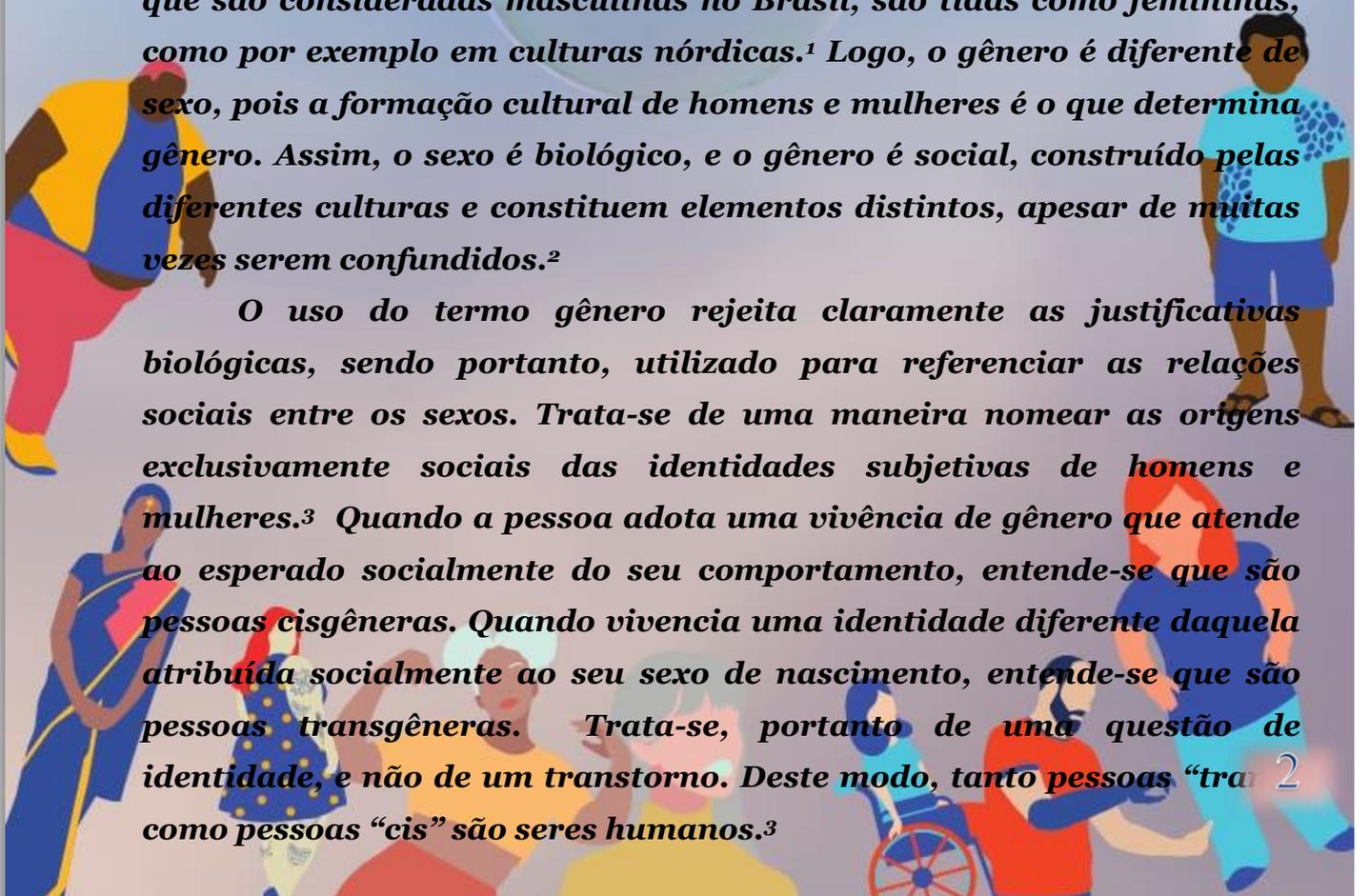
# HUMANO



*Existe também outra crença de que os órgãos genitais definem se uma pessoa é homem ou mulher. Mas, a construção da identidade humana, e da identificação de gênero, não é um dado biológico. Atualmente, na biologia entende-se como determinação sexual, o tamanho das células reprodutivas dos indivíduos, onde o macho produz células pequenas (espermatozoides) e as fêmeas células grandes (óvulos), apenas isso. Claramente, o tamanho das células reprodutivas não indicam como uma pessoa irá se comportar, agir, que preferências terá e que identidade irá construir ao longo da vida. <sup>3</sup>*

*Deste modo, a biologia não define o comportamento humano, tampouco masculino ou feminino. O que traz estas determinações é a cultura, e assim varia entre cada contexto. Existem culturas nas quais atitudes que são consideradas masculinas no Brasil, são tidas como femininas, como por exemplo em culturas nórdicas.<sup>1</sup> Logo, o gênero é diferente de sexo, pois a formação cultural de homens e mulheres é o que determina gênero. Assim, o sexo é biológico, e o gênero é social, construído pelas diferentes culturas e constituem elementos distintos, apesar de muitas vezes serem confundidos.<sup>2</sup>*

*O uso do termo gênero rejeita claramente as justificativas biológicas, sendo portanto, utilizado para referenciar as relações sociais entre os sexos. Trata-se de uma maneira nomear as origens exclusivamente sociais das identidades subjetivas de homens e mulheres.<sup>3</sup> Quando a pessoa adota uma vivência de gênero que atende ao esperado socialmente do seu comportamento, entende-se que são pessoas cisgêneras. Quando vivencia uma identidade diferente daquela atribuída socialmente ao seu sexo de nascimento, entende-se que são pessoas transgêneras. Trata-se, portanto de uma questão de identidade, e não de um transtorno. Deste modo, tanto pessoas “tran 2 como pessoas “cis” são seres humanos.<sup>3</sup>*





# O Gênero, o corpo e a corporeidade

*Pensar em cultura implica em pensar também no ser humano, na sua concepção social e histórica, ou seja o que entendemos por ser humano na nossa sociedade. Entende-se que a humanidade é constituída pela capacidade das mulheres e dos homens de produzirem cultura, de se organizar socialmente ao longo da história. Assim, o ser humano é um indivíduo histórico e social que constrói e age na natureza, não apenas sendo impactado por ela, mas também impactando-a. <sup>4</sup>*

*Isso significa dizer que as pessoas são produtoras de cultura, apreendem as elaborações sociais já existentes e ressignificam elas criando novas ideias, concepções e novos entendimentos de mundo. Assim, também acontece na construção da identidade, pois as pessoas aprendem formas prontas de ser homem e mulher, mas estão o tempo todo ressignificando essas vivências no seu dia a dia, em acordo com suas preferências, trabalhos, lazer, saúde e outras esferas da sua vida em sociedade.*

*A construção da cultura historicamente na sociedade transpassa também as questões do corpo, uma vez que é pelo corpo que as pessoas vivem, trabalham, relacionam-se afetivamente, comunicam-se, expressam seus sentimentos, ou seja, constroem e expressam identidades. Assim, chega-se também ao importante conceito de cultura corporal ou ainda também conhecido como cultura corporal de movimento. <sup>5</sup>*





# CULTURA CORPORAL



*A cultura coporal, ou cultura corporal de movimento refere-se a todas relações existentes entre as formas de se movimentar, compreender e vivenciar o corpo humano dentro de uma determinada sociedade, comunidade e cultura. Portanto, ela envolve aspectos de motricidade humana tanto nas esferas do lazer, quanto do trabalho, hábitos de saúde, hábitos de higiene, comunicação, expressão, relacionamento social, entre outros.*

*Ou seja, o corpo humano não é apenas biológico, mas é também um corpo que apreende e produz cultura, se movimenta em uma sociedade, relaciona-se com os demais.<sup>5</sup> No que diz respeito ao gênero, homens e mulheres ao nascer vão apreendendo culturas corporais designadas socialmente para homens e mulheres.*

*Desde muito cedo, os corpos recebem regras em acordo com o sexo de nascimento, como, por exemplo, “meninas devem se sentar como uma mocinha”, “meninos são mais bagunceiros”, “meninas são mais calmas e portanto ocupam espaços menores”, “meninos são agitados e brincam em espaços maiores”, etc.*

*Assim, a cultura corporal é divergente para homens e mulheres, ainda que biologicamente todos os seres humanos sejam aptos para viver a plena funcionalidade e viver socialmente experiências corporais diversas. Nessas imposições de gênero um sexo vai se tornando mais funcional e habilidoso que outro, não porque é biologicamente mais apto, mas sim porque as vivências sociais e culturais possibilitaram esse desenvolvimento divergente.<sup>6-7</sup>*





# A Criança e o brincar



**Estudos<sup>6-7-8-9</sup> vêm apontando que homens e mulheres vão construindo, ao longo da vida escolar e em sociedade, uma cultura corporal diferente e desigual no que diz respeito aos direitos humanos, espaços ocupados, habilidades físicas, hábitos de higiene e saúde. <sup>6-7-8-9</sup>**

**As pesquisas<sup>6-7-8-9</sup> apontam que em vista da educação social de acordo com o gênero, mulheres se tornam adultas menos habilidosas e com menos hábitos de atividades físicas e de esportes, tornando-se assim mais vulneráveis à doenças metabólicas como, por exemplo, pressão alta, diabetes, obesidade, entre outras. <sup>6-7-8-9</sup>**

**Além disso, verificaram também que os homens tendem a desenvolver mais habilidades motoras essenciais para o trabalho, comunicação social e ocupação de mais espaços na sociedade. Também seus corpos assumem movimentos, gestos e comportamentos divergentes em vista da imposição de que mulher tem que ser “mais comportada”. <sup>6-7-8-9</sup>**



**Assim, percebe-se como a educação que impões formas de ser homem e de ser mulher deixam impactos na corporeidade, na construção da cultura corporal de homens e mulheres na sociedade.**

**Portanto, torna-se muito importante desenvolver tanto habilidades de coordenação motora grossa e fina, quanto uma relação saudável na construção da cultura do próprio corpo. O que pode ser feito também pelo livre brincar, na Educação Infantil, sem que existam atividades direcionadas para meninas e para meninos.**



*A criança é um sujeito que conhece o mundo através de um processo de interação, com outras crianças, com adultos e com o ambiente ao seu redor, de modo que as suas vivências são orientadas em dinâmicas que englobam grupos socioculturais da qual ela é parte.<sup>10</sup>*

*Sendo assim, as crianças humanizam-se, perante a apropriação da cultura através da sua atividade enquanto sujeitos. Isso significa dizer que, assim como homens e mulheres se constroem enquanto sujeitos históricos e culturais, isto é tornam-se humanos pelo trabalho, educação e atividade em sociedade, também as crianças se constituem como sujeito histórico cultural que se humanizam por suas ações no mundo.<sup>10</sup>*

*A partir de 1996, com a última LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação - (9.394/96), a Educação Infantil pôde ser inserida como parte integrante da Educação Básica. Assim, as discussões acerca das particularidades da infância e da educação infantil em uma perspectiva não mais assistencial, envolta no processo de educar e cuidar, trouxeram uma concepção de criança na qual se reconhece seus direitos enquanto sujeito que faz parte da sociedade.<sup>11</sup>*

*Portanto, o lugar da criança é um lugar social, e ela tem um papel político a exercer na escola, na creche, na vida, um lugar que a legitime enquanto sujeito em construção.*

*Seja ela de qualquer classe econômica, seus direitos devem estar assegurados. A escola da infância almejada para nossas crianças, não é uma escola que engessa, segrega, a divide em classes, impossibilita as diferentes linguagens de coexistência, não é uma escola que espera e provê um conhecimento restrito, pré-concebido, na qual a criança só venha para completar, mas sim uma escola aonde a criança venha para complementar.*

***O reconhecimento da criança como sujeito de direitos, implica em reconhecer a importância do seu modo de agir frente as demandas do mundo ao seu redor, como produtora de cultura e de si mesma. Isto implica em compreender e reconhecer a importância do brincar na humanização e na efetivação do direito infantil nos contextos escolares.***

10

***A criança ao brincar não só apreende o mundo ao seu redor, como também recria-o em suas fantasias para ressignificar alegrias e frustrações. Limitar a liberdade criativa no brincar, submete os indivíduos a maior ênfase na mera reprodução do mundo dos adultos, diminuindo sua capacidade de administrar e recriar os fenômenos do mundo concreto através da fantasia. O brinquedo reproduz a realidade para a manipulação da criança, que não só apreende o mundo, mas se torna sujeito agindo sobre ele pelo brincar.*** <sup>11-12</sup>

***A escola de educação infantil, nas atividades brincantes, tem uma função muito importante no que diz respeito às questões de gênero, visto que é o primeiro espaço onde crianças de gêneros diferentes convivem, trazendo de seus contextos visões e experiências de vida diferentes, assim é um importante espaço público para democracia e convivência com as diferenças. Configura-se também como um espaço significativo para o ensino-aprendizagem inclusivo.*** <sup>11</sup>

***Quando se pensa no impacto das imposições sociais de gênero na vida escolar, através das brincadeiras, não se está apenas pensando em garantir os direitos de pessoas transgêneras, o que por si só já é muito importante, mas se está se olhando também para a igualdade entre todos os indivíduos, pois ao ofertar possibilidades e vivências no brincar de modo amplo, tanto para meninos como para meninas permite-se a formação de habilidades motoras, hábitos de saúde e atividade física, de higiene, expressão e comunicação corporal que permitem que sejam adultos capazes de serem sujeitos da própria vida, dotados de autonomia para o lazer, saúde, relações sociais e afetivas saudáveis e para o trabalho.***

# Impactos na cultura corporal de movimento



Os estereótipos de gênero no brincar aparecem no cotidiano das escolas de Educação infantil.<sup>10,11,12</sup> Isso se manifesta, quando se apresentam “brinquedos de menina” e “brinquedos de meninos”, bem como quando se apresentam regras de comportamento implícita e explicitamente diferentes para as crianças de sexo diferente.<sup>6-7-8-9</sup>

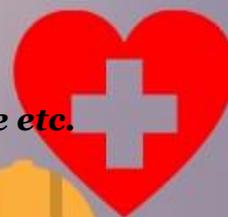
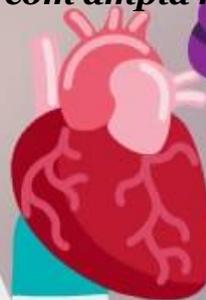
Comumente exige-se que meninas sejam mais “comportadas”, que se interessem em práticas afetivas, maternas e artísticas, e atividades de beleza ou doméstica como, por exemplo, brincar de:

- Casinha;
- Boneca;
- Maquiagem e beleza;
- Desenhar, etc.



Já para os meninos, impõe-se e espera-se que sejam “bagunceiros”, críticos, mais autônomos e aventureiros, Interessados em atividades vigorosas e corporais, e brincar:

- Lutas e super heróis;
- Carrinho;
- Esportes;
- Brincadeiras com ampla movimentação e etc.





# Como ofertar uma cultura corporal igualitária?



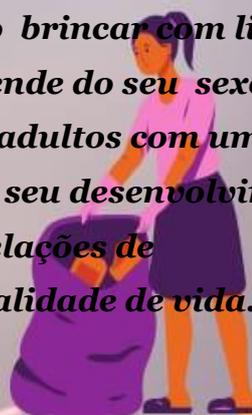
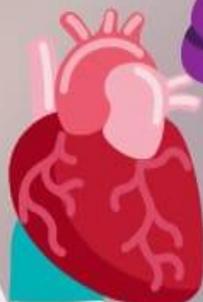
*Essas brincadeiras determinadas em estereótipos que, como vimos, foram criados historicamente e socialmente, para meninos e meninas, deixam impactos no estabelecimento de uma cultura corporal divergente para pessoas nascidas no sexo masculino e no sexo feminino. 6-7-8-9*



*Quando meninas aprendem a se movimentar, se expressar e ocupar espaços diferentes e se relacionar com o seu corpo de uma forma estereotipada e imposta no “ser mulher”, tende-se a criar uma cultura corporal que impacta suas relações sociais, afetivas, profissionais, de hábitos e saúde ao longo de sua vida, prolongando-se também para a vida adulta. 6-7-8-9*



*Portanto, ofertar ampla vivencia no brincar com liberdade e autonomia para as crianças, independente do seu sexo de nascimento, permite que se tornem adultos com uma ampla possibilidade de vivencias, tanto no seu desenvolvimento motor, corporal, quanto nas suas relações de trabalho, saúde, comunicação e qualidade de vida.*



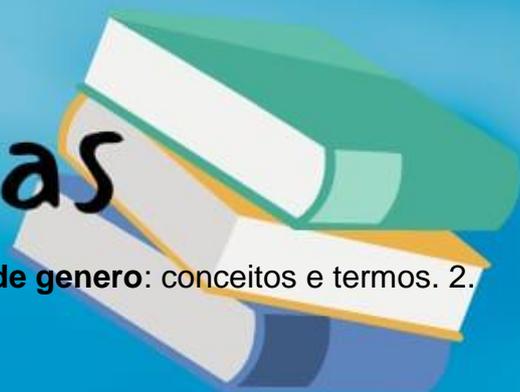
*Como ofertar uma experiência brincante mais igualitária para as crianças de Educação Infantil? De modo que todas as pessoas possam se desenvolver com autonomia, amplo repertório motor, habilidade e aptidões para saúde e qualidade de vida, para o trabalho, lazer e relacionamento sócioafetivo? Sem que se prejudique o desenvolvimento e aprendizagem de um sexo, em decorrência de estereótipos de gênero?*

*O primeiro passo para se responder a esta questão é compreender que quebrar esterótipos de gênero não significa inverter papéis socialmente construídos, isto é não quer dizer que se deve ofertar “brincadeiras de menino” para as “meninas e vice-versa”. Significa na verdade, desrotular as brincadeiras e ofertá-las livremente para todas as crianças. Significa também, respeitá-los seus interesses no brincar e nos assuntos que dizem respeito aos pequenos viverem a sua própria infância, como sujeitos que estão se descobrindo e descobrindo o mundo.*

*Educadores formados em um contexto social de valores estereotipados de gênero tendem a ter dificuldades em romper com essas barreiras de gênero no brincar, contudo importa começar esse processo, dando pequenos passos ofertando brincadeiras livremente, lendo, estudando e pesquisando cada vez mais. Atitudes como essas importam em um processo coletivo de garantir que a Educação seja de fato igualitária e um direito de todas as crianças, um direito que permite que todos se desenvolvam plenamente em todos os âmbitos da aprendizagem e da construção da cultura corporal.*

*Neste livro você pôde compreender que os estereótipos de gênero impactam de forma que um sexo se torna mais apto e hábil que outro não por determinações biológicas, mas sim pela vivências e imposições a que são submetidos historicamente, cultural, política e socialmente. Com isso, importa que as práticas em contextos escolares não sejam estereotipadas e permitam o pleno desenvolvimento de meninos e meninas independente de gênero e/ou sexo de nascimento.*

# Referências



- <sup>1</sup> JESUS, J. G. de. **Orientações sobre identidade de gênero: conceitos e termos**. 2. Ed. Brasília: Sem Editora, 2012. 42 p.
- <sup>2</sup> NUCCI, M. Qual o sexo do seu cérebro? Concepções de gênero, sexualidade e desvio em pesquisas biomédicas contemporâneas. **Diasporas, Diversidades, Deslocamentos**, Brasília, v.1, n.1, p.1-5, ago. 2010.
- <sup>3</sup> SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**. v. 2, n. 2, p. 71-99, 1996.
- <sup>4</sup> MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. Petrópolis: Vozes, 2019. Tradução de Milton Camargo Mota.
- <sup>5</sup> DAOLIO, J. **Educação física e o conceito de cultura: polemicas do nosso tempo**. Campinas: Autores Associados, 2004. 45 p.
- <sup>6</sup> VENTURELLA, C. B. et. Al. Desenvolvimento motor de crianças entre 0 e 18 meses de idade: diferenças entre os sexos. **Motricidade**, Porto Alegre, v.9, n.2, p. 3-12, 2013.
- <sup>7</sup> SCHOBERT, L. **O desenvolvimento motor de bebês em creches: um olhar sobre diferentes contextos**. 2008. 157 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós Graduação em Ciências do Movimento Humano, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.
- <sup>8</sup> GIORDANI, L. G. et al. Avaliação das oportunidades de desenvolvimento motor na habitação familiar de crianças entre 18 e 42 meses. **Motricidade**, Porto Alegre, v. 9, n. 3, p. 96-104, 2013.
- <sup>9</sup> XAVIER, C. T. S. **A Escola e o Desenvolvimento Motor em Escolares**. 2009. 103 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento, Universidade Federal do Pará, Belém, 2009.
- <sup>10</sup> LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.<sup>11</sup> SOUZA, M.C.B.R. de. **A Concepção de Criança para o enfoque Histórico-Cultural**. 2007. 154 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, Marília, 2007.
- <sup>12</sup> LEITE, L.G.; FEIJÓ, J. P.; CHIÉS, P. V. Qual o Gênero do BRINCAR? aprendendo a ser “menino” ... aprendendo a ser “menina”. **Motrivivência**, v. 28, n. 47, p. 210-225, 2016

**SAMANTHA CRISTINA MACEDO PÉRICO**

***Mestrado em Educação Básica pela Universidade Estadual do Norte do Paraná (2020). Pós Graduação em Gênero e Sexualidade pela Faculdade São Braz (2020). Graduação em Educação Física pela Universidade Estadual do Norte do Paraná (2018). Professora de Educação Física pela Prefeitura Municipal de Ourinhos-SP e pela Prefeitura Municipal de Santa Cruz do Rio Pardo-SP. Pesquisadora em Educação atuando principalmente nos seguintes temas: Educação, gênero, educação infantil, ludicidade, criatividade e brincadeiras. Tem experiência na área de Filosofia, com ênfase em Filosofia da mente, lógica e epistemologia***