



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**O CORPO GENERIFICADO NA EDUCAÇÃO FÍSICA INFANTIL EM NUANCES  
DA BNCC, DIRETRIZES ESTADUAIS E PLANEJAMENTOS ESCOLARES EM  
SELVÍRIA, MS**

**Paranaíba/MS**

**2022**

**Adriana Cristina Leal Almeida**

**O CORPO GENERIFICADO NA EDUCAÇÃO FÍSICA INFANTIL EM NUANCES  
DA BNCC, DIRETRIZES ESTADUAIS E PLANEJAMENTOS ESCOLARES EM  
SELVÍRIA, MS**

**Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Concentração em Educação, Linguagem e Sociedade da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.**

**Linha de Pesquisa: História, Sociedade e Educação**

**Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> :Tânia Regina Zimmermann**

**Paranaíba - MS**

**2022**

A444c Almeida, Adriana Cristina Leal

O corpo generificado na educação física infantil em nuances da BNCC, diretrizes estaduais e planejamentos escolares em Selvíria, MS/ Adriana Cristina Leal Almeida. - - Paranaíba MS: UEMS, 2022. 98f.; 30 cm.

Orientadora: Profa Dra Tânia Regina Zimmermann.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba.

1. Educação física. 2. Educação infantil. 3. Gênero. I. Almeida, Adriana Cristina Leal. II. Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade de Paranaíba. III. Título.

CDD 23 ed. - 796.01

**ADRIANA CRISTINA LEAL ALMEIDA**

**O CORPO GENERIFICADO NA EDUCAÇÃO FÍSICA INFANTIL EM NUANCES  
DA BNCC, DIRETRIZES ESTADUAIS E PLANEJAMENTOS ESCOLARES EM  
SELVÍRIA, MS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação, Linguagem e Sociedade.

Aprovado em 19/10/2022.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Profa. Dra. Tânia Regina Zimmermann  
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) – Orientadora – Participação por  
videoconferência

---

Prof. Dr. Fernando Guimarães Oliveira da Silva  
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) - Participação por videoconferência

---

Profa. Dra. Adriana Aparecida Pinto  
Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD - Participação por videoconferência

## DEDICATÓRIA

A minha Mãe pela sua luta e seu esforço para  
me proporcionar estudos.  
A minha Companheira Elisangela, pelo apoio,  
estando sempre ao meu lado me incentivando  
me dando coragem para não desistir.  
Aos meus irmãos André, Anderson e  
Alessandro.

## **AGRADECIMENTOS**

Primeiramente a Deus e a Jesus Cristo pela minha vida, por me ajudar a enfrentar barreiras me dando forças ao longo do curso, me mantendo em pé nos momentos de dificuldades.

Agradeço imensamente a minha Orientadora, Profa. Dra. Tânia Regina Zimmermann pela convivência diária, mulher sabia, que me orientava pontualmente com sua dedicação, compreensão e pela sua amizade. Seus ensinamentos foram fundamentais para a conclusão do meu trabalho.

Aos membros da banca de examinadores(as) na qualificação e defesa: Prof. Dr. Fernando Guimarães Oliveira da Silva, Profa. Dra. Adriana Aparecida Pinto pelos apontamentos de leituras.

À Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), em especial aos professores do Programa de Pós-Graduação, em Educação, área de concentração em História, Sociedade e Educação, da Unidade Universitária de Paranaíba.

Agradeço a todos e a todas que me ajudou direta e indiretamente.

ALMEIDA, Adriana Cristina Leal. O corpo da Educação Física Infantil em Nuances da BNCC e Diretrizes. 2022. 88 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Unidade Universitária de Paranaíba, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Paranaíba, 2022.

## RESUMO

Nesta dissertação, apresentam-se resultados de pesquisa desenvolvida no curso de Mestrado em Educação junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Unidade Universitária de Paranaíba, na linha de pesquisa “História Sociedade e Educação”, vinculada ao Grupo de Pesquisa “Relações de Gênero, Sociedade e Cultura”. Com objetivo de investigar o corpo nos planejamentos e diretrizes curriculares da Educação Física na Educação Infantil em relação as relações de gênero em três escolas Municipais do município de Selvíria-MS, optou-se, por pesquisa bibliográfica em livros, levantamento de pesquisas acadêmicas, artigos, teses e dissertação, com a finalidade de compreender e utilizar a lente teórica nas perspectivas feministas e de gênero, preferiu-se por levantamento e análise documental em seis planejamentos escolar das escolas do município de Selvíria - MS, para analisar os trabalhos realizados sobre o tema, mediante os seguintes procedimentos, que envolve estudo dos documentos educacionais, como CRMS (Currículo Referencial Mato Grosso do Sul) sobre a Educação Física Infantil, o qual imbricado com a BNCC, (Base Nacional Comum Curricular). Dentre os resultados alcançados, através das análises dos documentos oficiais da BNCC, diretrizes do MS e planejamentos, foi possível detectar uma grande lacuna com relação às questões de gênero na educação infantil. Independentemente das políticas e dos contextos, discutiu que os documentos não diferem no ensino. Assim, conclui-se que, a escola como ambiente formador deve atuar de maneira a minimizar as desigualdades. Analisando a questão do masculino e feminino e posições dissidentes, cabe ao/a professor/a oferecer oportunidades para que meninos e meninas venham usufruir da cultura corporal pluralista em jogos, esportes, danças, ginásticas e lutas sem distinções, respeitando as individualidades e aceitando as diferenças. Mormente, pode-se afirmar que a partir dos referenciais aqui estudados, uma das principais preocupações é o impacto das ideias, políticas e práticas sobre a dignidade humana desvalorizada.

**Palavras-chave:** Educação Física; Educação Infantil, BNCC, Gênero.

ALMEIDA, Adriana Cristina Leal. O corpo da Educação Física Infantil em Nuances da BNCC e Diretrizes. 2022. 88 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Unidade Universitária de Paranaíba, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Paranaíba, 2022.

### **ABSTRACT**

In this dissertation, we present the results of research developed in the Master's Degree in Education with the Postgraduate Program in Education of the State University of Mato Grosso do Sul (UEMS), University Unit of Paranaíba, in the research line "History Society and Education", linked to the Research Group "Gender, Society and Culture Relations". With the objective of investigating the body in the plans and curriculum guidelines of Physical Education in Early Childhood Education in relation to gender relations in three Municipal schools in the municipality of Selvíria-MS, it was chosen, by bibliographic research in books, survey of academic research, articles, theses and dissertation, in order to understand and use the theoretical lens in feminist and gender perspectives, it was preferred to survey and document analysis in six school plans of schools in the municipality of Selvíria - MS, to analyze the work carried out on the theme, through the following procedures, which involves the study of educational documents, such as CRMS (Curriculum Referencial Mato Grosso do Sul) on Children's Physical Education, which is intertwined with the BNCC, (Base Nacional Comum Curricular). Among the results achieved, through the analysis of the official documents of the BNCC, guidelines of the MS and plans, it was possible to detect a great gap in relation to gender issues in early childhood education. Regardless of policies and contexts, he argued that documents do not differ in teaching. Thus, it is concluded that the school as a training environment must act in order to minimize inequalities. Analyzing the issue of masculine and feminine and dissident positions, it is up to the teacher to offer opportunities for boys and girls to enjoy the pluralistic body culture in games, sports, dances, gymnastics and fights without distinction, respecting individualities and accepting the differences. Mainly, it can be said that from the references studied here, one of the main concerns is the impact of ideas, policies and practices on devalued human dignity.

**Keywords:** Physical Education; Early Childhood Education, BNCC, Gender.

## ILUSTRAÇÃO

<b>FIGURA 1</b> – Localização de Selvíria em Mato Grosso do Sul .....	<b>57</b>
<b>FIGURA 2</b> – Localização de Selvíria em Mato Grosso do Sul .....	<b>57</b>
<b>FIGURA 3</b> – Foto – Vista Aérea da cidade de Selvíria - MS .....	<b>58</b>
<b>FIGURA 4</b> – Foto – Fachada da Escola Nelson Duarte Rocha .....	<b>60</b>
<b>FIGURA 5</b> – Foto – Fachada da Escola CEI Izabel Barbosa .....	<b>62</b>
<b>FIGURA 6</b> – Foto – Fachada da Escola Joaquim Camargo .....	<b>63</b>
<b>FIGURA 7</b> – Foto - Momento de minha aula de Educação Física .....	<b>80</b>
<b>FIGURA 8</b> – Foto -Brincadeira definida do que é de menino e o que é de menina .....	<b>82</b>
<b>FIGURA 9</b> – Foto -Filas separadas meninas de um lado e meninos de outro .....	<b>83</b>

## **SIGLAS**

AEE – Atendimento Educacional Especializado  
AEMS – Associação Educacional Mato Grosso do Sul.  
BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações  
BNCC - Base Nacional Comum Curricular  
CEI - Centro Educacional Infantil  
CF- Constituição Federal  
CMEI - Centro Municipal de Educação Infantil  
CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação  
CRMS - Currículo Referencial do Mato Grosso do Sul  
CT – Conselho Tutelar  
DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais  
DCNEB - Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica  
DCNEI - Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil  
ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente  
EMEIF – Escola Municipal Ensino Infantil e Fundamental.  
FISMA – Faculdade Integrada Stella Maris de Andradina  
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica  
LDB - Leis Diretrizes Brasileiras  
LDBEN - Lei de diretrizes e bases da educação nacional  
MS – Mato Grosso do Sul  
PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais  
RUMA - Ânima Educação Repositório Universitário da Anima  
UCDB - Universidade Católica Dom Bosco  
UNDIME - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação  
USP- Universidade de São Paulo

## LISTA DE TABELAS E QUADROS

<b>QUADRO 1</b> – Uso da categoria Gênero no texto da BNCC .....	<b>38</b>
<b>TABELA 1</b> – Trabalhos acadêmicos .....	<b>51</b>
<b>QUADRO 2</b> –Escolas Localizada no Município de Selvíria, MS .....	<b>58</b>
<b>QUADRO 3</b> – Mapeamento da escola Nelson Duarte .....	<b>61</b>
<b>QUADRO 4</b> – Cronograma aula de movimento Pré II A .....	<b>61</b>
<b>QUADRO 5</b> – Cronograma aula de movimento Pré II B .....	<b>61</b>
<b>QUADRO 6</b> – Mapeamento CEI Izabel Barbosa .....	<b>62</b>
<b>QUADRO 7</b> – Cronograma de horário aula de Movimento do Berçário .....	<b>63</b>
<b>QUADRO 8</b> – Cronograma de horário aula de Movimento do Grupo I .....	<b>63</b>
<b>QUADRO 9</b> – Cronograma de horário aula de Movimento do Grupo II .....	<b>63</b>
<b>QUADRO 10</b> – Cronograma de horário aula de Movimento do Grupo III .....	<b>63</b>
<b>QUADRO 11</b> – Mapeamento da escola Joaquim Camargo .....	<b>64</b>
<b>QUADRO 12</b> – Cronograma de horário aula de Movimento do Pré II A .....	<b>64</b>
<b>QUADRO 13</b> – Cronograma de horário aula de Movimento do Pré II B .....	<b>64</b>
<b>QUADRO 14</b> – Dados dos/as professores/as. ....	<b>65</b>
<b>QUADRO 15</b> – Planejamento escola 1 .....	<b>67</b>
<b>QUADRO 16</b> – Planejamento escola 2 .....	<b>68</b>
<b>QUADRO 17</b> – Planejamento escola 3.....	<b>70</b>
<b>QUADRO 18</b> – Planejamento (A) .....	<b>72</b>
<b>QUADRO 19</b> – Planejamento (C) .....	<b>73</b>
<b>QUADRO 20</b> – Planejamento (D) .....	<b>74</b>
<b>QUADRO 21</b> – Planejamento (E) .....	<b>74</b>
<b>QUADRO 22</b> – Planejamento (B) .....	<b>75</b>

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
1 O CORPO EDUCADO E A EDUCAÇÃO FÍSICA GENERIFICADA: BREVES ASPECTOS .....	18
1.1 Educação Física Infantil no Brasil e a corporeidade .....	25
2 O QUE DIZEM AS DIRETRIZES CURRICULARES DO MATO GROSSO DO SUL E A BNCC SOBRE O CORPO INFANTIL?.....	33
2.1 Um corpo sem gênero na Educação Infantil?.....	33
2.2 Diretrizes e desafios para gêneros infantis .....	43
3 O QUE E COMO SE FAZ O GÊNERO EM PLANEJAMENTOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL .....	56
3.1 Relação de diretrizes curriculares com planejamentos escolares: qual corpo pretendem educar?.....	65
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	79
REFERÊNCIAS .....	85
ANEXOS.....	95

## INTRODUÇÃO

Provocando os princípios da integralidade formativa destinados às práxis dos(as) docentes, a presente dissertação de mestrado apresenta como tema: O Corpo Generificado na Educação Física Infantil em nuances da BNCC, Diretrizes Estaduais e planejamentos de três professores em três instituições de Selvíria, MS. A educação infantil da qual discutimos reporta-se as crianças de um a cinco anos. Desde nossos começos do fazer humano somos constructos a partir de sensações do masculino e feminino via posturas, tensão muscular, sensação na pele, certas formas e movimentos. Isso é central na genereficação dos corpos.

Nesse sentido, queremos discutir o corpo na legislação escolar e a presença ou não dessa temática em documentos referentes a Educação Física Infantil, pois os(as) docentes devem acolher e respeitar os mais variados modos de estar no mundo, bem como observar naturalizações previsíveis nas escolas que reproduzam hierarquias e desigualdades, pois as sociedades são elaboradas com corpos em posição de hierarquia com base na biologia. Historicamente a cidadania esteve qualificada para um determinado corpo e com posse de um pênis.

Os questionamentos que aqui alçamos limitam-se a palavra dos documentos que quiçá norteadores, geralmente tornam-se impositivos e delimitam as perspectivas das práticas docentes no contexto educacional. E as fissuras? Sim, estamos cientes de que essas imposições não implicam em práticas outras em consonância com uma relativa autonomia docente. No entanto, a escolha se deve ao contexto pandêmico e poucos estudos sobre estes documentos na temática indicada.

É cada vez maior os números de discriminações no cotidiano, muitas vezes hediondas, e que também são expressas nas escolas brasileiras. Para entender este comportamento há pesquisas destacando a importância das discussões e novas práticas sobre as relações de gênero no processo de ensino e aprendizagens. Os defensores desta proposta como Louro (2007), Seffner (2011), Auad (2020), Finco (2015) Prado, Altmann e Ribeiro (2016); Mariano, Altmann (2016) entre outros, entendem que as atividades desenvolvidas devem caracterizar um ensino plural e libertador.

Enquanto estudante e depois como professora vivenciei práticas excludentes em diferentes disciplinas escolares incluindo a Educação Física. Isso me motivou a estudar o tema para entender que mecanismos eram acionados para a permanência das diferenças de gênero

nas instituições escolares. Em minhas memórias cotidianas as experiências de gênero se traduziram em sofrimentos. Venho de uma família humilde e minha infância foi marcada por violência familiar. Na época meu pai era violento e batia na minha mãe. Foram tempos de sofrimento até que ele foi embora. Eu ainda criança buscava nas brincadeiras momentos de alegria e descontração. Jogava futebol de rua, brincava de pega-pega e esconde-esconde.

Na escola minha disciplina favorita era Educação Física. Na Educação Básica entre (1992-1996), meus professores de Educação Física não deixavam meninas jogar futebol e eu ficava triste, pois era o que eu mais gostava de fazer. Eles diziam que futebol era coisa de menino, e eu sou menina. Uma colega me contou que tinha um time feminino que treinava fora da escola. Assim fiquei feliz e entrei nesse time. Enquanto na Educação Básica os professores queriam apenas que eu jogasse vôlei, eu jogava, mas não era feliz. Sentia uma discriminação.

Um dia teve jogos escolares de vôlei e no mesmo dia, jogo de futebol feminino no qual eu treinava. Recordo-me do professor de Educação Física me falar: “você tem que ir jogar o vôlei representar sua escola, pois é importante para o time”. Eu na época, não sabia responder. Só me recordo que não fui para o vôlei e fui fazer o que mais gostava que era jogar futebol.

Tempos se passaram nunca joguei futebol na escola. Tive mágoa dos meus professores de Educação Física. Mas era minha paixão jogar bola, praticar o esporte. Não entendia o porquê dessa discriminação por gênero. Na verdade, só a pouco tempo entendi e agora com essa pesquisa aclaro aquelas práticas.

Este estudo tem como objetivo geral investigar o corpo nos planejamentos e diretrizes curriculares da Educação Física na Educação Infantil em relação as relações de gênero. Buscou-se neste contexto, os seguintes objetivos específicos: Discutir com base em documentos oficiais (BNCC e Diretrizes Estaduais do Mato Grosso do Sul) direcionados a educação física as orientações sobre o tema; Entender como os corpos são educados em seis planejamentos da Educação Física Infantil em três escolas municipais de Selvíria - MS e se os comportamentos são moldados às normas político-educacionais, eis os objetivos desta pesquisa.

Com base nos objetivos, este estudo busca estudar quais são as relações dos documentos educacionais como a BNCC e as Diretrizes Estaduais diante desta questão, nas aulas de Educação Física Infantil. Desta forma, a presente dissertação pretende responder a seguinte questão de pesquisa: Com o desenvolvimento da sociedade hodierna, ainda há espaço na educação infantil para negligenciar assuntos como a desigualdade de gênero? Como a disciplina de Educação Física pode contribuir para a conscientização das crianças quanto a esse tema tão importante?

Ao trazer essas questões, estudar as representações do corpo infantil nos documentos orientadores, como parte dos processos de compreender a generificação para a educação básica justifica em entender como essas diretrizes comprometidas com seguidas posturas de avançar em relação a integralidade formativa do alunado perpetua alguns eixos de diferenciação negativa construída historicamente no Brasil. Também se percebe o modo raso como nossos documentos para a formação de professores e documentos de referências para o ensino, sobretudo a BNCC discute diversidades, diferenças e direitos humanos num campo muito limitado devido uma linguagem colonial obturada e forcluída nesses textos.

Como observado se afirmar com convicção que os direcionamentos educacionais no Brasil estão descritos em diretrizes influenciadas, historicamente, pelas permanências patriarcais, racistas e classistas. Essas leis eram e em sua grande maioria ainda são redigidas por pessoas da classe alta e de cor branca, que tiveram um papel importante na formação e manutenção da desigualdade brasileira. Somos emanações de paisagens indo-afro-ibero-americana cujo processo colonizatório brasileiro manteve até o hodierna violações múltiplas como parte da colonialidade e poder do masculino (SEGATO, 2021) também na educação dos corpos infantis.

Atualmente, as leis são descritas por direitos, deveres e normas assegurando a todas as pessoas os benefícios que a elas estão submetidos como a educação. Se a lei não é palavra morta, deste modo, [...] “O centro, materializado pela cultura e pela existência do homem branco ocidental heterossexual e de classe média, passa a ser desafiado e contestado” (LOURO; FELIPE; GOELLNER, 2013, p. 44).

Convém observar que em 1949, Simone de Beauvoir na sua mais conhecida obra “O Segundo Sexo” postulou que “Não se nasce mulher, torna-se mulher”. Essa frase foi impactante, pois a partir dessa afirmação percebeu-se sua extensão para os demais corpos. Isso inclui pensar que também: “Não se nasce homem, torna-se homem?” Esta discussão certamente arvora nos estudos de gênero, pois rompe com construções marcadas e naturalizadas para os mais diferentes gêneros enquanto uma imposição e não como um dos modos de se posicionar no mundo. Partindo dessa discussão, consideramos o gênero como uma construção social, pois a afirmação de Beauvoir possibilitou uma ruptura com concepções sobre o que um dia passou a ser constituído/inserido enquanto homem/mulher.

[...] a identificação de gênero, mesmo que pareça sempre coerente e fixa, é, de fato, extremamente instável. Como sistemas de significado, as identidades subjetivas são processos de diferenciação e de distinção, que exigem a supressão

de ambigüidades e de elementos de oposição, a fim de assegurar (criar a ilusão de) uma coerência e (de) uma compreensão comum. A idéia de masculinidade repousa na repressão necessária de aspectos femininos- do potencial do sujeito para a bissexualidade - e introduz o conflito na oposição entre o masculino e o feminino. (SCOTT,1995, p.82).

Neste sentido, a feminilidade e a masculinidade também são construídas nas relações socioculturais. As expectativas sociais para um homem diferem de cultura para cultura e por períodos históricos distintos. (SCOTT, 1995). O historiador da medicina, Thomas Laquer observou em seus estudos que a própria noção de sexo também se construiu na valoração da diferença. Essa valoração se dá mediante interesses políticos após século XVIII que percebem nesse sexo biológico uma possibilidade de justificarem o poder masculino nas relações de gênero. E reverbera:

[...] que quase tudo que se queira dizer sobre sexo – de qualquer forma que o sexo seja compreendido – já contém em si uma reivindicação sobre o gênero. O sexo, tanto no mundo de sexo único como no de dois sexos, é situacional; é explicável apenas dentro do contexto da luta sobre gênero poder – nós nos mantemos em suspenso entre o corpo como uma massa de carne extraordinariamente frágil, sensível e passageira, que todos nós conhecemos bem – bem demais – e o corpo tão profundamente ligado aos significados culturais que não é acessível sem mediação (LAQUEUR, 2001, p.23).

Essa noção de sexo oposto como suprema diferença não implica em afirmar que as pessoas não tenham genitais e órgãos que os diferenciem no nascimento, mas as relações históricas e culturais vão definir as formas de ser e de se comportar que irão constituir o que é “a mulher” e "o homem". Para afirmar essa diferença torna-se necessário um grande investimento cultural e catalogação nesta diferenciação, o que denota uma grande insegurança nestas posições. Deste modo, se exige que as pessoas se comportem de modo padronizado, o que reverbera a fala tão famosa de Beauvoir de que as pessoas não nasceram, mas se constituíram.

Condicionado por esse direcionamento, faremos uso de categorias basilares como gênero, corpo, educação principalmente a partir da perspectiva de Guacira Lopes Louro (2013), Fernando Seffner (2011) e Michel Foucault (1988). Enquanto metodologia imbricamos a pesquisa bibliográfica com a pesquisa interpretativista de Bardin (1977) e a perspectiva de gênero para o estudo dos documentos aqui selecionados, a saber, livros, artigos acadêmicos, teses e dissertação, para levantar dados referenciais sobre o tema, que envolvem estudos de normatizações educacionais, como LDB, (Lei de diretrizes e bases da educação nacional) CF, (Constituição Federal) DCNEB, (Diretrizes Curriculares Nacional da Educação Básica)

DCNEI, (Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil). Também destacamos o CRMS (Currículo Referencial Mato Grosso do Sul) que versa sobre o componente da Educação Física Infantil, o qual imbricado com a BNCC, (Base Nacional Comum Curricular) e os planejamentos escolares aponta implicações dessas contradições criando e recriando normatizações para o corpo.

Considerando as demandas, a unidade de registro e de contexto para a coleta de dados foram: 1) Forma objetiva, o estudo investigou discussões sobre a Educação Física na Educação Infantil, em relação as relações de gênero, se estão comprometidos com um ensino plural categorizando os critérios e os conceitos de como lidam com as relações de gênero na Educação Infantil, expor os pensamentos por meio da imagem que incentivem essa prática de Educação Física na Educação Infantil. 2) Coleta de fotos: paralelamente foram sendo colhidas imagens no ambiente da escola pesquisada, para os procedimentos do resultado. No terceiro capítulo será exposto um quadro de alguns estudos mais recentes sobre o tema e suas contribuições com esta pesquisa bem como especificar a contribuição deste estudo no campo educacional.

Sobre as relações de gênero na BNCC, Filipe, Silva e Costa (2021, p. 784) trazem argumentações de que as questões de gênero no documento não são colocadas como objeto de ensino e aprendizagem e destacam que, “As propostas da BNCC se distanciam de um projeto educacional voltado para a formação crítica e emancipatória, formando a humanidade para trabalhar de acordo com as necessidades neoliberais”. Diante desses princípios, supostamente surgem as proibições estaduais ou municipais sobre temas que incluam conteúdo de identidade de gênero e orientação sexual. Barzotto e Seffner, (2020) e Filipe; Silva e Costa, (2021), destacam que a BNCC (2017) ocasiona normas destinadas àquilo que está designado como produção de transmissão de desigualdades, construídas pelos e pelas docentes, dentro das escolas brasileiras.

Para fins didáticos dividimos o texto em três capítulos majoritárias. No primeiro capítulo descreve o corpo educado e a educação física generificada: serão abordados alguns aspectos relevantes do corpo, desde o tempo da idade média à idade moderna. O modo de vida, e as relações, variam conforme o tempo histórico de acordo com a cultura de cada povo. O aspecto importante no subtítulo abordará a análise de resolução de problemas alcançada Educação Física Infantil no Brasil e a corporeidade, demonstrando uma breve análise dos processos desse corpo em suas atividades escolares, como os comportamentos são modelados em padrões fixos. Embora essa narrativa sobre a história do corpo é preexistente, mas para a formação pessoal e

de leitores leigos entender esses aspectos históricos de uma duração maior nos ajuda a situar nossa comunidade de pensamento e de trabalho.

O segundo capítulo trata sobre o seguinte tópico: Um corpo sem gênero na legislação escolar e como essa legislação pode ser pensada como uma parte do desenvolvimento da competência do profissional diante desse corpo. Já o terceiro capítulo aborda sobre a metodologia, apontamentos de estudos no tema e as diretrizes, planejamentos escolares e desafios para gêneros infantis, ressaltando a importância e a necessidade dos/as professores estarem mais conscientes sobre o modo como a Educação Infantil se desenvolve ao longo do contexto na Educação Básica, nos processos educativos, atuação, dificuldades e desafios, usualmente enfrentados para concretizar seu papel no âmbito escolar e social, no sentido mais amplo das questões de gênero e sexualidade.

O grande desafio está na separação por sexo com objetivo de ampliar os conceitos desafiadores de gênero na infância, colocando assim professores diante de grandes desafios para as formações dos (as) discentes aptos a fazer escolhas. (FINCO, 2015). E a grande dúvida dessas práticas é se os documentos têm alguma brecha para suprir essa necessidade de que até hoje não foi suprida no âmbito educacional.

## 1 O CORPO EDUCADO E A EDUCAÇÃO FÍSICA GENERIFICADA: BREVES ASPECTOS

É tarefa dos professores tratar da historicidade dos corpos, destacando a diversidade de noções, os variados regimes e modos de produção que coexistem, sucedem - se e se modificam ao longo do tempo (GONZÁLEZ; SCHWENGBER, 2012, p. 73).

Há nesse aspecto assuntos para a docência em razão das relações que acontecem nas escolas entre docentes e discentes, adultos e crianças oriundas de diferentes formações socioculturais familiares. Especialmente no caso de quem leciona educação física, o corpo e o gênero estão presentes nas propostas a todo o momento. Atualmente, pesquisas vêm revelando que este corpo educado está acompanhando as transformações do mundo, sendo ressignificado a todo instante. O corpo está em destaque nos atributos de pesquisas, não só como uma forma física, mas como um ponto principal de relações. Ao trazer essas questões, o corpo passou a ocupar um lugar na história cultural, com Santos (1990) Gélis (2012), Le Breton (2007) Vigarello (2012) Moulin (2011) Esposito (2016) Louro (2000) explorando consistentemente temas como a história da doença, deficiência, beleza e sexualidade.

Em primeiro plano, Le Boulch (1982), destaca a formação deste corpo, cita a imagem corporal que é direcionado a dois aspectos: o corpo vivido na fase de 0 a 3 anos, momento que a criança é submissa ao adulto e o corpo percebido de 3 a 7 anos, “corresponde a organização do esquema corporal” (LE BOULCH, 1982, p.18). Essas etapas do corpo concebem os aspectos relacionados ao corpo direcionado a tudo aquilo imposto pela sociedade, sendo controlado por característica da imagem dos outros. O autor acredita que:

Podemos tomar partes do corpo das outras pessoas e incorporá-las a nossa imagem corporal...Mas podemos também mudar completamente de papel, pegar a imagem dos outros, identificar-nos a eles e isto pode induzir uma atenção e uma atitude particular a respeito de certas partes de nosso corpo. (LE BOULCH, 1982, p. 16).

Desta maneira, Le Boulch (1982) acentua que esta imagem vem sendo alvo de constante evolução. As crianças vêm se disseminando destes aspectos em seu crescimento direcionado pelo adulto, seja pelos (as) docentes ou familiares.

A ideia moderna inicial na concepção de Santos (1990) de corpo era um ideal cultural, uma compreensão e abordagem de como o corpo funciona e do lugar que o corpo ocupa no mundo. O autor salienta que, todos os ideais culturais do corpo no início do período moderno

lidam com deficiências e desordens dentro de um corpo, comumente contadas por meio de um ideal masculino. Com isso, este corpo está relacionado ao corpo objeto de tal maneira que o homem pode agir em seu próprio benefício, apropriando-se ativamente de todos os produtos. Tais definições têm um impacto no corpo e no comportamento do ser humano. (SOARES *et al.*, 1992).

No entanto, em meio a esse processo de transformações, o corpo é constituído por diversas expectativas, sexuais, gênero feminino e masculino e de identidades. A esse processo é notório a desvalorização de corpos considerados como minoria, em meio às relações sociais. (LOURO, 2000). Deste modo, é fundamental lembrar em Louro, como o corpo é referenciado e processado na cultura;

Nossos corpos constituem-se na referência que ancora, por força, a identidade. E, aparentemente, o corpo é inequívoco, evidente por si; em consequência, esperamos que o corpo dite a identidade, sem ambiguidades nem inconstância. Aparentemente se deduz uma identidade de gênero, sexual ou étnica de "marcas" biológicas; o processo é, no entanto, muito mais complexo e essa dedução pode ser (e muitas vezes é) equivocada. Os corpos são significados pela cultura e, continuamente, por ela alterados. (LOURO, 2000, p. 8).

Por isso, Louro (2000) recorda que a cultura não apenas define como o sexo é percebido, mas também como o gênero é definido. Hoje, gênero, sexo e identidade continuam a ser objeto de muito debate e mudança com base no lugar e nas pessoas que estão sendo examinados. A esse respeito cabe considerar sobre a teoria de Barros (2005) problematizando sobre as imagens transmitidas pelas novas "tecnologias, e as mídias" e seu ganancioso poder de consumo como parte do corpo, combinada com a imagem corporal, destacando que este corpo está em contingência com os valores da humanidade, a informação subjetiva cria uma nova imagem do corpo e do mundo com os interesses de publicidade, vendas e espaço de trabalho, sendo classificados pelas mídias como corpo fisicamente ativo, de característica forte e saudável. Nesse entendimento a autora continua seu pensamento;

As informações que obtemos sobre os diversos aspectos que formam o mundo – por exemplo, as novas tecnologias, a mídia e seu ávido poder consumista – são apreendidas por nós como uma parte de nosso corpo unindo-se com nossa imagem corporal, transformando-nos em camaleões que se adaptam àquilo que as circunstâncias exigem. Nossa percepção de mundo passa a ser lograda a partir de tais influências, e nos sujeitamos a ver essas transformações com os limites impostos por nós mesmos. (BARROS, 2005, p. 552).

Dando sentido a esse aspecto é interessante, aliás, destacar essa relação com as crianças, pois o uso da tecnologia está em alta no meio familiar e social. Assim, Barros (2005) classifica que as crianças estão em processo de evolução, havendo razão para que ela leve à escola uma imagem corporal constituída por ela mesma.

No pensamento de Le Breton o corpo não é compreendido em sua totalidade, o corpo é um marco referencial que integra aspectos na forma, afetividade e intelecto, o que é lógico e histórico, cultural e social, razão e emoção. “Nunca se viu um corpo: o que se vê são homens e mulheres. Não se vê corpos” (LE BRETON, 2007, p.24).

As comunidades cristã, judaica e muçulmana da Europa Ocidental Medieval concebiam o corpo humano de várias maneiras. O corpo não era uma massa de carne fixa ou não maleável, mas uma entidade que mudava de caráter dependendo de sua idade, de suas interações com o meio ambiente e de sua dieta, por exemplo, uma escrava teria sido marcada por sua língua, seu nome, sua religião ou mesmo por um sinal gravado em sua pele, não apenas por sua cor (LE BRETON, 2007).

O mesmo autor diz que no período de 500 a 1500, usando fontes que abrangem todo o espectro da produção literária, científica, médica e artística medieval, havia uma rica variedade de visões medievais do corpo real e metafórico. Uma história cultural do corpo humano na idade medieval apresenta um panorama do período com ensaios sobre a centralidade do corpo humano no nascimento e morte, saúde e doença, sexualidade, beleza e conceitos de ideal, corpos marcados por gênero, raça, classe e idade, representações culturais, crenças populares, o eu e a sociedade (LE BRETON, 2007).

O corpo humano foi revolucionado no século XX. Desenvolvimentos na política, sexualidade, tecnologia e cultura agiram para remodelar nossa compreensão de nossos corpos. Le Breton (2007), em sua teoria “antropológica do corpo”, evidencia que o corpo é destinado a múltiplas formas de estar na sociedade. Tentando esclarecer tais colocações, Le Breton aponta que;

Esse processo de socialização da experiência corporal é uma constante da condição social do homem que, entretanto, encontra em certos períodos da existência, principalmente na infância e na adolescência, momentos fortes. A criança cresce numa família cujas características sociais podem ser variadas e que ocupa uma posição que lhe é própria no jogo das variações que caracterizam a relação com o mundo da comunidade social em que está inserida. Os feitos e gestos da criança estão envolvidos pelo padrão cultural (ethos) que suscita as formas de sua sensibilidade, a gestualidade, as atividades perceptivas, e desenha assim o estilo de sua relação com o mundo. A educação nunca é uma atividade puramente intencional, os modos de relação, a dinâmica afetiva da estrutura familiar, a maneira como a criança se situa nessa trama

e a submissão ou resistência que a ela opõe aparecem como coordenadas cuja importância é mais e mais considerada na socialização. (LE BRETON, 2007, p.8 - 9).

Assim, não é uma realidade concreta intuitiva e nítida da perspectiva anátomo - fisiológica e nem um instrumento de agregação, no entanto, Le Breton (2007) baseava-se que o corpo é um fenômeno social e cultural; um processo simbólico de construção.

Considera-se neste sentido, que o processo histórico idealizado pelas feministas contemporâneas segundo Scavone (2010), na busca por um corpo livre na exploração de um sujeito em um espaço de questionamentos às sexualidades normalizadas, que encontram esses interrogatórios na família conjugal heterossexual. A autora ainda afirma que:

O discurso feminista se abria, então, para um debate político sobre o corpo ao afirmar suas diferenças, reivindicar seus direitos, praticar sua liberdade e se insurgir incansavelmente contra o controle social ao qual era submetido. A insubmissão contra um corpo assujeitado, medicalizado, à mercê de políticas morais, religiosas ou demográficas de Estado, fundadas na ideia de natureza, foi uníssona nos países do Norte nos anos 1970 e se espalhou pelo mundo, tendo como característica a crítica de uma percepção homogênea e determinista da corporeidade. (SCAVONE, 2010, p. 49).

Durante essas transformações, Moulin (2011) reforça o corpo singular que para o autor é uma propriedade objetiva da ciência. Por essa razão, as leis em suas conexões essenciais de direito devem orientar-se pela perspectiva de revelar a interpenetração do corpo individual. É este que, para Moulin:

No século XX, o corpo singular fez, portanto, sua entrada na ciência e também no direito. Até então, somente o Código Penal abordava o corpo como tal. O Código Civil ignorava-o e não conhecia senão a pessoa abstrata. A partir de agora, a individualidade da pessoa se acha ligada à integridade de um corpo que o Direito procura definir, regulamentar e proteger. (MOULIN, 2011, p.52).

No ponto de vista de Moulin (2011) o corpo é apenas um indicativo ao meio que é dominado. “É exatamente porque ele é “ponto - fronteira” que o corpo está no centro da dinâmica cultural”. (CORBIN; COURTINE; VIGARELLO, 2012, p.11). Na visão de Gélis (2012) “nos séculos medievais, os movimentos da Igreja da Contrarreforma estabelecem o corpo como sendo abominável veste da alma” (p. 20), sendo assim, nestas condições a compreensão de que essa situação pode ser classificada como adversas desde sua importância à sua desvalorização. Contudo, o grande desafio da religião era conscientizar que o corpo era uma castidade de regras e limites para com Deus. A ideia de corpo como templo também é parte deste imaginário!

Já para Vigarello (2012), frisa no Renascimento, para o autor, foi uma época de imensas mudanças nas arenas social, política, econômica, intelectual e artística do mundo ocidental. A construção cultural do corpo humano ocupou um papel central nessas transformações. Os significados sociais e culturais da incorporação revolucionaram as ideologias intelectuais, políticas e emocionais do período. Cobrindo os anos de 1400 a 1650, este volume sobre o Renascimento examina as categorias flexíveis e mutantes do corpo em um momento sem paralelo de crescimento na exploração geográfica, ciência, tecnologia e comércio.

Dentre as considerações sobre o corpo, o estudo da relação na perspectiva corpo feminino e masculino vem sendo alvo de desigualdade. É fundamental destacar as causas para a compreensão do desenvolvimento humano nos tempos de hoje. Portanto, a mulher não tinha acesso aos exercícios físicos, que por sua vez também não tinha seu espaço nas práticas corporais e nem enquanto ser social. (VIGARELLO; HOLT, 2012).

A medicina da época vitoriana libertou o corpo masculino, mas espartilhou o das mulheres da classe média. Ela sublimava as diferenças entre os sexos e consideravam que os exercícios que exigiam vigor apresentavam perigos para as mulheres. A mulher burguesa era apresentada como fraca e hipersensível. Considerava-se que os esportes, que exigiam a força física e a agressividade, eram impróprios para a nova classe de ociosas que era representada pelas donas-de-casa suficientemente ricas e disponíveis para fazer exercício. A maioria das outras estavam demasiado ocupadas em cuidar da casa, educar os filhos e/ou trabalhar num emprego para ter ainda energia para se dedicar ao esporte. (VIGARELLO; HOLT, 2012, p. 453).

De acordo com as considerações citadas pelos autores, ressalta-se que, no processo dessa época, a presença do corpo retratava o homem como elemento fundamental. Dessa maneira, as mulheres obtinham uma relação de parcelas desfavorecidas da sociedade. Assim sendo, uma das principais preocupações com o corpo nos últimos anos é o impacto destrutivo das ideias, políticas e práticas sobre a dignidade humana e o desenvolvimento. (VIGARELLO; HOLT, 2012).

De fato, atualmente o corpo passa a ser visto como um fator global. Não obstante, o corpo passa a ser alvo de diferenciação, passando cada vez mais às esferas relacionais, porém privados e de ligação íntimas do ciclo social, psicológico, cultural e religioso.

Surgem, então, os padrões de beleza, de sensualidade, de saúde, de postura, que dão referências aos indivíduos para se construírem como homens e como mulheres. (BARBOSA; MATOS; COSTA, 2011, p.24).

Segundo Gélis, (2012), essa relação de corpo passa a ser representada nos séculos modernos como uma nova concepção do renascimento. Tudo aquilo que foi produzido até então pela história corporal, passa a ser aberto às novas condições de produção do corpo, em diferentes culturas naturais. Partindo desse princípio, o corpo do homem e da mulher que era caracterizado como apenas corpo privativo a um regime de normas, passa a ser visto pela modernidade como um corpo agrupado no mesmo tempo e espaço. (CORBIN; COURTINE; VIGARELLO, 2012). Os autores ainda descrevem;

[...] do mundo da lentidão ao mundo da velocidade, do retrato pintado ao retrato fotográfico, dos cuidados individuais à prevenção coletiva, da cozinha à gastronomia, da sexualidade moralizada à sexualidade psicologizada, tantas dinâmicas temporais, tantas visões diferentes do mundo e investimentos diferentes no corpo. Não mais natureza, mas cultura, este testemunho do corpo participa, como lembrou Le Goff <sup>1</sup>, na “ressurreição integral do passado. (CORBIN; COURTINE; VIGARELLO, 2012, p.7-8).

A estes fatores cabe enfatizar que o corpo humano tem sido objeto de muito debate. Corbin, Courtine e Vigarello (2012), salienta que as pessoas são definidas e o que as define - seja sua anatomia, sua energia ou ambas - depende da cultura e do tempo. As ideias sobre o corpo no início do período moderno formam a história de como os corpos deveriam ser e como corrigi-los quando algo deu errado.

Logo, Esposito (2016) traz em sua análise uma reflexão sobre o corpo. O corpo, ele observa, geralmente é ignorado pela lei, dado o foco desta em pessoas e coisas. O corpo, não sendo uma pessoa nem uma coisa, não deixa de ser geralmente considerado na categoria da pessoa. No que diz respeito à filosofia, o corpo recebe uma posição subordinada, frequentemente como um objeto externo. “Pois quanto mais o corpo é capaz, de variadas maneiras, de ser afetado pelos corpos exteriores e de afetá-los, tanto mais a mente é capaz de pensar”. (ESPOSITO, 2016, p. 94). Esposito mostra que o paradigma alternativo é aquele proposto por Spinoza, onde é inconcebível pensar a 'mente' como tal sem o corpo: “corporeidade”. Ao buscar transformar a relação entre pessoas e coisas do ponto de vista do corpo, Esposito aponta para o “desenvolvimento de biotecnologias” (ESPOSITO, 2016, p. 88), que transformaram a compreensão conceitual do corpo no direito, na filosofia e na política. Para Espósito, isso requer uma reconfiguração radical da relação entre o humano e a técnica, geralmente seguindo a tese de Simondon sobre os objetos técnicos, com o corpo visto como o mediador principal (ESPOSITO, 2016).

A política, por sua vez, sempre incluiu o corpo de alguma forma, na forma de 'corpo político', por exemplo. Espósito mostra que, na era da biopolítica, uma política da vida é aquela que sempre surge como uma reação a uma política centrada na vida. Seguindo Foucault, Espósito argumenta que “o corpo humano se encontra, assim, no centro desse problema, tanto como objeto de exploração quanto como objeto de resistência” (ESPOSITO, 2016, p.103).

A questão é, os corpos estão nos espaços como uma “materialização” da diferença feminino e masculino? Neste contexto fica claro que o corpo é visto em sentidos passivos de violência de gênero? A presença desses corpos nos direciona a um caminho para pensar como esses corpos vivem e interagem no meio social? Quanto mais se submetemos a esse tipo de questão, mais elas vão tomando espaço no mundo, temos que considerar o fato de que já não se fala mais em apenas um simples corpo que por muito tempo foi considerado apenas a forma de existência do ser humano. Essa desvalorização vem se alongando no tempo moderno.

A essas variações sociais, enfatiza que os comportamentos são moldados e padronizados pelas negatividades vividas por aquele corpo impactado no sentido de tirar dele significados da existência societária. O corpo passa a ser produzido no espaço público por questões discursivas da normalização social. O corpo é norteado, naturalizados e exclusivamente esquematizado como uma ferramenta de modelos, comportamento e particularidades se tratando de práticas usuais que são comuns no meio social em que está inserido. (BUTLER, 2003).

Entre muitos outros aspectos determinam esse processo sempre em transformações que distinguem diferentes sentidos e significados. E o corpo está no centro dessa variação. Para Dornelles (2012), o corpo descreve biologicamente o sujeito, ele é designado por aquilo que o ser humano o faz sentir e agir, recorrendo ao reconhecido na posição que se encontra nas identidades contemporâneas.

Nesse sentido, González, Schwengber (2012) destaca o desenvolvimento do corpo em diferentes variações.

O ponto de partida é a ideia de que os seres humanos, em sua caminhada histórica, foram descobrindo e construindo possibilidades de usar o corpo. Essas técnicas corporais se acumularam como conhecimento cultural nos diferentes grupos sociais. Tal conhecimento é atualizado quando as crianças são desafiadas a realizarem movimentos que se entendem tanto possíveis como desejáveis, a partir de uma determinada perspectiva de gênero, de classe, de etnia. (GONZÁLEZ, SCHWENGBER, 2012. p.24).

González, Schwengber (2012), complementam, que é indiscutível a eficácia de dar com o significado do corpo e movimento. A estes fatores, “É importante ressaltar que homens e

mulheres passam por determinado adestramento do corpo, e até mesmo de seu comportamento, já na infância, se estendendo para a adolescência”. (CORSINO; AUAD, 2012, p. 31).

Santoro (2012) destaca que ainda hoje esses métodos se fazem presentes em algumas instituições escolares e as atividades corporais como, jogos, brincadeiras não são valorizadas como ensino e aprendizagem.

Diante dos diferentes aspectos, o corpo aqui não é um canteiro de obras do sujeito, que irá por meio da aplicação, se constituir na concepção do mundo. Mas sim, quadros, dependências e regulamentos do corpo de como esta “destruição é preservada”. (BUTLER 2019, p. 99).

O trabalho com o corpo gera a consciência corporal. O/a aluno/a questiona-se e começa a compreender o que passa consigo e ao seu redor, torna-se mais espontâneo e expressa seus desejos de modo mais natural, o que pode criar dificuldades com a prática pedagógica autoritária.

Sendo assim, esses corpos femininos e masculinos, seja no meio escolar, familiar, social, preocupam o fato de que somos dominados relativamente pela cultura, impondo normas daquilo que se acha certo ou errado.

### 1.1 Educação Física Infantil no Brasil e a corporeidade

Falar sobre a Educação Física no Brasil e a corporeidade não é uma tarefa simples, há vários estudos que vêm se destacando no meio educacional sobre o conceito da corporeidade da Educação Infantil. Lima, Santos e Araújo (2005) citando Piaget, Wallon e Vygotsky, acentuam que a corporeidade está presente nas práxis pedagógicas e no contexto do ensino-aprendizagem, desde a Educação Infantil. Ayoub (2001); Freire (1996, 2011); Gandelman (2009); Louro (1997); Mattos e Neira (2015); Nista-Piccolo e Moreira (2012); Soares *et al.* (1992); Sousa e Altmann (1999); Staviskl, Surdi e Kunz (2013), outros, notabilizam essas relações como regulada e representada nas escolas brasileiras, a partir de qualquer relação vinda do fazer cotidiano cultural.

Inicialmente, segundo Freire (2011), a Educação Física no Brasil passou por várias fases para poder ser reconhecida como Educação Física para todos, foi um processo de transformação que ocorreu ao longo do tempo. Segundo os PCNs (1997, p.19) a Educação Física antigamente

“favorecia a educação do corpo tendo como meta a constituição de um físico saudável e equilibrado”.

No início da escolarização as escolas eram fragmentadas, as instituições femininas tinham como objetivo formar a mulher para o lar, não participavam de atividades como de Educação Física, enquanto as escolas masculinas formavam o homem para aprofundar no conhecimento científico, e participava de atividades físicas com o objetivo de preparação para um corpo saudável para estar apto para entrar no exército militar. Na década quando a Educação Física foi compreendida como uma disciplina esportiva de modelos tradicionais e mecanicista as mulheres ganharam espaço, portanto, as aulas de Educação Física tinham como meta descobrir talentos e os menos habilidosos não participavam das aulas. (DARIDO, 2003).

Na década de 80 foi marcada por diversas mudanças e a Educação Física também sofreu essas mudanças sobre o seu verdadeiro significado dentro da sociedade, considerando-a como uma disciplina separada por abordagens como: desenvolvimentista, crítica-superadora, comunista, a cultural, a sistêmica, construtivista entre muitas outras formas de conceitos. (DARIDO, 2003).

Acompanhando o pensamento, Freire (2011), salienta que a construção do conhecimento do sujeito se dá por meio da interação nas aulas de Educação Física. A abordagem construtivista tem a cultura, o social, a razão e a emoção da criança desde a Educação Infantil como objeto de aprendizagem.

A criança, em sua primeira infância, é muito centrada nela mesma. Constrói sua realidade arduamente, adquirindo noções espaciais, temporais e do próprio corpo, diferenciando-se, assim, dos objetos ao seu redor. (FREIRE, 2011, p.13).

Para Freire, a prática do movimento corporal na educação se inicia na Educação Infantil. Diante destes conceitos, os especialistas em Educação Física foram ganhando espaço em relação ao currículo escolar nas aulas de Educação Infantil, tendo como fator determinante trabalhar por uma Educação Física lúdica. (AYOUB, 2001).

Atualmente, a BNCC (2017) não cita em nenhum momento a Educação Física como Componentes Curriculares na Educação Infantil. Mas disponibiliza o campo de experiência Corpo, Gestos e Movimento. No entanto, a Educação Física é Cultura Corporal de Movimento (SOARES, *et al.*, 1992), a Cultura de Movimento (KUNZ, 2012), Corpo e Movimento (PCNs) entre outros. Assim, para efeito de compreensão do Componente Curricular Educação Física na Educação Infantil, a Lei n. 9.394/1996 (doravante Lei de diretrizes e bases da educação nacional

= LDBEN) cita no artigo 26, a Educação Física é um Componente Curricular obrigatório da Educação Básica. Assim, por lei, as escolas brasileiras devem priorizar esses processos de desenvolvimento nas aulas de Educação Infantil. (BRASIL, 1996).

No entanto, ao descrever as práticas pedagógicas presenciadas ou vivenciadas na escola, os autores Altmann, Mariano e Uchoa (2012); Finco (2015), Prado, Altmann e Ribeiro (2016); Mariano, Altmann (2016); Louro (1997) e Seffener (2016) entre outros, acabam denunciando paradigmas e conceitos hegemônicos de uma época que, em alguns casos, parecem não ter ficado para trás, evidenciando que o preconceito e a discriminação atualmente ocorrem em diversas áreas dentro da escola. Com vista a isso, algumas dessas práticas e conceitos ainda habitam as aulas de Educação Física em todo o país, resultando em uma educação centrada no corpo saudável, no esporte, na competição, e principalmente no capitalismo.

É preciso, portanto, entender que estamos inseridos nas mais diversas formas de estar no mundo com objetivos educativos na formação e no processo de desenvolvimento das crianças desde a Educação Infantil. Pensando na “criança como ponto de partida na Educação Infantil, a expressão corporal caracteriza-se como uma das linguagens fundamentais a serem trabalhadas na infância”. (AYOUB, 2001.p. 56 – 57). Logo, Gandelman (2009) e Finco (2015), realçam a importância desses corpos como sendo o início da inserção da criança em uma sociedade maior do que a família, e constroem seu entendimento sobre como lidar com o outro.

Nista-Piccolo e Moreira (2012), ressalta que na Educação Infantil as manifestações corporais são identificadas em diversos aspectos representados pelos movimentos, na opinião destes autores, essas concepções não podem ser simplesmente esquecidas como algo que não tem valor no processo de ensino e aprendizagem. Freire (2011, p.22) evidencia que o corpo é complexo e a Educação Infantil pode ser considerada como um leque para o ensino e aprendizagem.

A educação infantil não é uma instituição que existe só para preparar para a escola ou mesmo para a vida. Essa neurose de fixar todo o seu trabalho na alfabetização (entendida de uma certa maneira) compromete uma tarefa maior, que é garantir um espaço em que viva com mais intensidade o presente. Criança é um ser do presente, ao contrário das projeções que os adultos fazem sobre ela. Temos uma dívida de respeito para com a criança e só é possível resgatá-la respeitando sua atividade, que é corporal e presente. Nosso sistema de ensino entende que a criança é um projeto de adulto e aí faz o que denunciou Rubem Alves: obriga-a a se esquecer de seu próprio corpo, pois só assim ela se tornará adulta precocemente. De minha parte, lamento profundamente por todos os que se esqueceram de seus corpos — crianças e adultos — pois abriram mão de alguma coisa fundamental para suas vidas. Além da alegria, do entusiasmo, do bom humor, perderam até a capacidade de agir na prática, transformando a realidade.

Freire (2011) reforça o dever de se ofertar no espaço escolar conceitos para desfragmentar essa globalização do corpo adulto, pensando em um percurso de concepção para esse aspecto já na fase infantil. É importante frisar que (...) “Os corpos de meninas e meninos passam, desde muito pequenos, por um processo de feminilização e masculinização, responsável por torná-las ‘mocinhas’ ou ‘moleques’”. (FINCO, 2015, p.53). Essa visão pode ser trabalhada diante de uma linguagem mais intencional em uma rica trajetória dentro de um ambiente escolar, caracterizando de uma forma global o ensino entendendo a corporeidade da criança dentro desse contexto. Por mais que exista essa limitação de saberes e fazeres, as crianças podem ser envolvidas por diferentes esquemas de ensinamentos e aprendizagens nas aulas de Educação Física Infantil, todo o seu corpo precisa ser educado.

Diante disso é evidente que a finalidade dos planejamentos dos professores e das professoras, devem ser pensados no progresso e na liberdade valorizando as escolhas e a cultura de cada aluno e aluna. (MATTOS; NEIRA, 2015).

Adverso a isto, Staviskl, Surdi e Kunz (2013) acrescentam que muito das escolas no Brasil, estão selecionando práticas corporais por separação de sexo, recolhendo assim das crianças o direito de ir e vir, ocasionando uma interrupção no desenvolvimento infantil tornando menos claro na infância e levando até a vida adulta. Como bem nos assegura, Freud (1901 - 1905) estima-se que a criança não constitui um importante fator de aprendizagem, possivelmente devido ao fato da lógica de interpor no comportamento.

Apresentado esses impactos em algumas escolas brasileiras, em sua pesquisa Chan-Vianna, Moura e Mourão (2010) evidencia que, as aulas de Educação Física sexista, podem conduzir a criança em uma trajetória imprópria.

Sayão (2002) comenta que muitos dos profissionais da Educação podem frustrar na criança os seus direitos de aprendizagem alertando que a forma autoritária de transmitir para os/as alunos/alunas o conhecimento, na maioria das vezes, repreendem a aprendizagem como algo discriminatório. A autora observa a temática do “corpo e movimento” destacando as múltiplas realidades sexistas que são observadas nas aulas de Educação Física, proporcionando grande impacto de desenvolvimento corporal e social na criança. Por conseguinte, destacando a importância do comportamento Musial, Melo, Signorelli, salienta que:

[...] Inculcar nas crianças “comportamentos heteronormativos” muitas vezes são esperados por muitas professoras, relacionando esses comportamentos com os estereótipos do sexo biológico. As escolas brasileiras organizam seus currículos em paradigmas dominantes na sociedade, tudo que é diferente desse modelo é

considerado inferior e é vítima de desigualdades. (MUSIAL, MELO, SIGNORELLI, 2015, p. 224).

Musial, Melo, Signorelli (2015) observa que essa é uma das questões que promovem uma educação desigual e de caráter descompensatório na formação das crianças. Devido a urgência entre as relações feminino, masculino, homossexuais, Lésbicas, entre outros, Altmann (1998) e Auad (2003, 2020), defendem as aulas mistas, acentuando em diferentes padrões que é durante a troca de experiências entre dois ou mais indivíduos que podemos ver a construção social, portanto não podemos ver essa construção como um fenômeno dissolvido da realidade. Embora a escola mista tenha evoluído ao longo dos tempos, desenvolvendo técnicas e práticas mais próximas da realidade, a essência da “mistura” de meninas e meninos no ambiente escolar ainda é de natureza não o suficiente para acabar com a desigualdade.

De acordo com Freire (1989); Sousa e Altmann (1999), às atividades corporais nas escolas, fazem com que a criança estimule por meio dos movimentos um processo natural nas relações sociais presentes nas aulas de Educação Física. Louro (1997) destaca que, as crianças devem ser envolvidas e adentradas em atividades que promovam agrupamentos sociais, para que o indivíduo em seu próprio corpo esteja presente em todas as relações sociais.

(...) Ainda que várias escolas e professores/as venham trabalhando em regime de co-educação, a Educação Física parece ser uma área onde as resistências ao trabalho integrado persistem, ou melhor, onde as resistências provavelmente se renovam, a partir de outras argumentações ou de novas teorizações. (LOURO, 1997, p. 72- 73).

A partir dessa afirmação, Louro (1997) destaca que através do corpo em movimento pode-se atribuir diferentes contextos metodológicos e para tanto pode ser associado às mais variadas formas de estar no mundo, respeitando assim as corporeidades de cada um. De acordo com a visão de Auad (2020), para melhor progresso no ensino e aprendizagem tem que existir a necessidade de um trabalho coletivo, visando uma desenvolvimento corporal, não só na Educação Física, mas entre todas as disciplinas com o objetivo de frisar o crescimento da criança. Partindo deste princípio, a autora Auad manifesta os seguintes pensamentos:

Ao utilizar o termo coeducação, refiro-me a um modo de gerenciar as relações de gênero na escola, de maneira a questionar e reconstruir as ideias sobre o feminino e sobre o masculino. Trata - se de uma política educacional, que prevê um conjunto de medidas e ações a serem implementadas nos sistemas de ensino, nas unidades escolares, nos afazeres das salas de aula e nos jogos e nas brincadeiras dos pátios. (AUAD, 2020, p.79).

Auad (2020), ampara que essas escolas podem ser entendidas como a utilização da realização de um corpo bem elaborado para o desenvolvimento das relações de gênero, e que têm sido a arma mais eficaz de propagação e disseminação desde o início, e hoje não é diferente. No entanto, para Sayão (2002) as aulas de Educação Infantil vêm ao longo dos tempos sendo caracterizadas por práticas de ensino padronizado pelos (as) docentes nas mais diversas disciplinas, “essa metodologia de ensino, tem potencial para ocasionar um buraco no desenvolvimento das crianças”. (SAYÃO, 2002, p. 65).

Segundo Uchôga e Prodócimo, (2008) a corporeidade é problematizada como uma forma baderneira dentro das escolas brasileiras. Quando as crianças são inseridas na Educação Infantil elas têm que seguir um padrão de normas, como andar em filas separadas por meninos e meninas, usar pratos de cores rosa e azul, as meninas devem brincar de boneca e os meninos devem brincar de carrinho. Esta mecânica de trabalho pode ser vista como uma didática apropriada para o controle dos professores e das professoras em seu lugar docente. Todavia, como a criança se sente com esta forma reprimida de ensino e aprendizagem?

Sobre esse ponto de vista Bezerra e Hermina (2011, p. 79), acrescenta que:

Assim, essas teorias que fundamentam práticas educacionais fizeram e fazem com que muitos profissionais da educação repensassem suas concepções em relação ao corpo da criança. Dessa forma, o corpo, que era, muitas vezes, renegado no processo educativo, ou então, controlado para melhor ser adestrado, foi ganhando espaço nas práticas educativas e passou a ser visto de uma forma menos fragmentada.

Acredita-se que ocorrem diferentes culturas sendo a maior norteadora do comportamento das crianças desde a Educação Infantil. Nessa primeira etapa pode ser influenciada por métodos negativos e positivos na prática da corporeidade. Assim, Nista-Piccolo e Moreira (2012), a corporeidade é um fenômeno social, portanto, é necessária uma comunidade para ser eficaz.

No entendimento de Finco (2008), as práticas no processo de ensino dos professores (as) como uma fonte de intervenções do corpo e as relações intrínsecas de influências nas práticas educacionais, tomam a forma com que os (as) docentes direcionam o desenvolvimento da criança na Educação Infantil, tirando as possibilidades de escolhas e caracterizando regimes de condutas. E a autora ainda adiciona:

É importante que os/as docentes que trabalham na Educação Infantil tenham consciência do potencial que o ambiente coletivo de educação tem para possibilitar a convivência entre a diversidade e repense desse modo, suas práticas educativas. A

discussão das questões de gênero na educação infantil se traduz na possibilidade de uma educação mais igualitária, que respeite a criança na construção de sua identidade e que favoreça, desde as primeiras relações, a constituição de pessoas sem práticas sexistas. Demandam a incorporação de práticas educativas que introduzam conscientemente, como estratégia de socialização a meta de igualdade de gênero. (FINCO, 2008, p.1).

Para Finco (2008) as crianças precisam encontrar professores que defendam e não abram mão da participação de todos, que esses corpos esquecidos começam a ter um espaço no contexto escolar. “Nossa educação precisa caminhar rumo a valorizar concepções que sejam apreendidas e incorporadas, permitindo-nos descobrir o que somos, queremos e podemos alcançar” (SOBREIRA; NISTA-PICCOLO; MOREIRA, p.70, 2016).

González e Schwengber (2012), explica que as atividades corporais nas escolas e Centros Infantil demandam diversas qualificações como o respeito entre o corpo feminino e o masculino. Os autores ainda acrescentam que;

O conhecimento do corpo é um tema estruturador e tem como função primeira sensibilizar a criança a se diferenciar corporalmente dos outros e respeitar suas diferenças. A principal referência é a noção de corpo-próprio, construída a partir da percepção de si, da superfície corporal. (GONZÁLEZ; SCHWENGBER, 2012, p. 76).

Com isso julga - se desnecessária essa diferenciação entre os homens e as mulheres. (...) “As muitas formas de fazer-se mulher ou homem, as várias possibilidades de viver prazeres e desejos corporais são sempre sugeridas, anunciadas, promovidas socialmente” (...) (LOURO, 2000, p. 4). Também é importante destacar a assertiva de Auad (2020), que verifica o corpo destinado aos aspectos pragmáticos dos movimentos humanos, direcionados às características diversas, podendo ser observadas e analisadas nos jogos e brincadeiras entre as meninas e os meninos desde a infância.

Portanto, Mattos e Meira (2015) deixa claro que não há esse entendimento entre as disciplinas, o movimento corporal não é visto como um ensino e aprendizagem para a maioria das escolas, logo, podemos compreender que a corporeidade não torna um conceito importante a ser abordado.

Desse modo, Mariano e Altmann (2016, p. 422) salientam que, “Evitar a segregação entre meninos e meninas durante seu crescimento até a vida adulta talvez seja também uma questão de oportunidades”. Assim, observamos nas práticas de ensino que, seja qual for a estratégia escolhida, o sexismo está presente na maioria das escolas.

Tais problemas são situados no estudo da ciência antropológica por Daolio (1995) em sua teoria sobre a “cultura do corpo”. Por meio dos discursos dos professores de Educação Física, analisou os ensinamentos metodológicos das aulas, destacou que as crianças vivenciam diversos contextos didáticos do corpo. Um dos fatos citados é com a forma linear das práticas e aptidões físicas.

## 2. O QUE DIZEM AS DIRETRIZES CURRICULARES DO MATO GROSSO DO SUL E A BNCC SOBRE O CORPO INFANTIL?

### 2.1 Um corpo sem gênero na Educação Infantil?

A princípio cabe considerar, segundo Scott (1995), a categoria gênero se aprimorou entre as feministas americanas como uma rejeição do determinismo biológico implícito e enfatizava igualmente o aspecto relacional das definições normativas excludentes. Esse determinismo servia para desqualificar as mulheres e outros não-normativos de espaços e atuações sociais. Já a sexualidade foi normatizada a partir de séculos de construção da cristandade<sup>1</sup> cujo desejo, pulsão e afeto deveria ser relacionado ao macho/fêmea como exclusivo.

O gênero feminino e masculino no ambiente escolar, muito além de ensinar apenas a educação formal, a escola é o espaço indispensável para políticas que propõem a participação de todos (as) numa amplitude cultural e social (ALTMANN; MARIANO; UCHOGA, 2013; FACHINETTO; SEFFNER; SANTOS, 2018; FINCO, 2015; LOURO, 1997, 2004, 2007, 2013; SEFFNER, 2011, 2016; VIANNA; FINCO, 2009).

As pesquisadoras, Vianna e Finco (2009), argumentam que para garantir o direito da criança a uma educação de qualidade é imprescindível abrir espaços para questões de gênero desde a Educação Infantil. Verifica – se ainda, que os docentes devem respeitar os limites das crianças, seus prazeres e desejos, essa etapa da Educação Infantil é movida por curiosidades. No que se refere ao processo de desenvolvimento delas, ser criança não mostra quem elas vão ser quando adulta, mas sim, quem elas estão sendo quando crianças. Somos hoje habitantes de um tempo moderno às formas tradicionais, já não cabe mais nos conceitos dessa nova geração, o planeta está posto por diferentes famílias. (NISTA-PICCOLO; MOREIRA, 2012).

Portanto os mesmos autores pontuam:

[...] independentemente das exigências de titulação que novas leis possam determinar aos professores, dos estímulos de uma formação continuada que o governo possa oferecer a eles, o mais importante é que eles reconheçam a relevância de seus papéis no momento presente em que vivem diante de seus alunos e que estejam cientes das influências que suas ações docentes podem exercer no futuro deles. (NISTA-PICCOLO; MOREIRA, 2012, p. 92).

---

<sup>1</sup> Ver Foucault, volume IV da História da Sexualidade.

Nista- Piccolo, Moreira (2012) deixam claro que quaisquer que sejam as exigências de qualificação que novas leis impõem, o/a docente tem que reconhecer a relevância de seu papel. E para uma de suas transformações são as linguagens dos (as) docentes sendo necessário estar adequadas a idade dessas crianças, portanto Louro (1997, p. 64) diz, “Temos de estar atentas/os, sobretudo, para nossa linguagem, procurando perceber o sexismo, o racismo e o etnocentrismo que ela frequentemente carrega e institui.” Na concepção de Finco (2015) às manifestações preconceituosas presentes em dizeres dos docentes revelam a pressão que uma criança convive, ao se manifestar espontaneamente nas fronteiras de gênero. Ou seja, a criança passa por um enfrentamento diário relacionado a dominação e a exploração dentro do espaço escolar. E o autor ainda acrescenta:

[...] a forma como a família ou a professora conversa com a menina, elogiando sua meiguice ou como justifica a atividade sem capricho do menino. O fato de pedir para uma menina a tarefa de ajudar na limpeza e ao menino para carregar algo já demonstra como as expectativas são diferenciadas. O que é valorizado para a menina não é, muitas vezes, apreciado para o menino, e vice-versa. (FINCO, 2015, p. 49).

Outro fator determinante segundo Finco (2015) é que essas atitudes são consideradas naturais pela família e até mesmo pela própria instituição. No entanto, segundo Altmann, Mariano e Uchoga (2012), num espaço de socialização, as crianças são limitadas por regras;

[...] o docente exerce influência sobre as crianças, mas a escola, como um todo, estimulando agrupamentos, experiências e relacionamentos distintos entre crianças, através de palavras, atitudes e ideias que transmitem ou não a concepção de separação. Porém, se de fato as ações docentes, como têm demonstrado as pesquisas, influenciam meninos e meninas dentro dos espaços educativos, podemos dizer que a formação destes quanto às questões de gênero é importante para uma intervenção de forma não desigual na prática pedagógica. (ALTMAN; MARIANO; UCHOGA, 2012, p. 298).

Altman, Mariano e Uchoga (2012) acentuam que meninas são orientadas a seguir uma didática reflexiva do bom comportamento, e os meninos são livres para tomar atitudes com exibição, absorvida por tempos históricos patriarcais. Nesses termos, Finco (2015) ressalta que devemos problematizar as formas prioritárias das relações normativas para compreender por que as pessoas são direcionadas por aquele caminho que a elite impõe ser hegemônica. Ao discutir desvalorização dos não-normativos, Finco focaliza:

A transgressão dos padrões socialmente aceitos costuma ser socialmente mal vista e ridicularizada, uma maneira mais eficiente de reafirmar que cada um teria que se conformar aos padrões tradicionais de gênero e, principalmente, ao lugar que lhe cabe na sociedade. São preconceitos que não resistem à razão, nem aos novos tempos e que

continuamos a considerar verdades intocáveis nos costumes e nas regras inflexíveis. (FINCO, 2015, p. 54).

Para Finco (2015) as questões de gênero são culturalmente particularizadas, e organizados de forma naturalizada associando e priorizando os costumes sociais. E a partir daí busca-se meios procedimentais, didático-pedagógico, adequados a esses processos, que terão como centro das atenções os meios de trabalhar o corpo de forma generalizada e questionando a "concepção racionalista" (p.58) e que está ligado à dominação corporal. (SAYÃO, 2002). Na visão de Seffner (2013), o ensino só pode ser descrito como exitoso quando tem um impacto positivo na formação do/a cidadã/o, dizendo:

Na estruturação das ações de combate à homofobia no espaço escolar, articula-se uma rede conceitual que envolve categorias como diferença, diversidade, inclusão, igualdade, desigualdade e visibilidade, em associação com as categorias do campo específico: gênero, sexualidade e masculinidades no espaço escolar. (SEFFNER, 2013, p. 147).

Desta forma, Seffner (2013) salienta que por mais visível que sejam as questões de gênero, sexualidade e masculinidades só o fato de existir os não-normativos, causa discriminações no mundo social e no ambiente escolar. Portanto, é preciso destacar um trecho da entrevista realizada por Prins e Meier (2002, p. 163), em sua entrevista com Butler aponta que “discursos sobre gênero, na verdade, habitam corpos. Eles se acomodam em corpos; os corpos na verdade carregam discursos como parte de seu próprio sangue”. Segundo Butler (2003), o corpo dentro do currículo é considerado como corpos objetos, que dentro do seu espaço é negado por questões discursivas. Para ela, não devemos estampar a problematização, mas sim, construir pela ação na luta contra a normalização.

No entanto Seffner (2016) e Barzotto e Seffner (2020), notabilizam que a onda neoconservadora no país imputa aos corpos normatizações e assertivas que banalizam a pluralidade de identidades. Os ataques nas narrativas aos defensores da pluralidade, tiveram um aumento significativo devido ao atual governo afirmar que as escolas públicas estavam doutrinando os/as alunos/as a partir da “ideologia de gênero”<sup>2</sup>. Os primeiros discursos abrangentes foram adotados em 2014 e 2015, introduziram a “ideologia de gênero” com

---

<sup>2</sup> Podemos afirmar que a noção de Ideologia de Gênero é um dos modos de regulação tanto da conduta sexual quanto da produção de gênero e sexualidades. Atualmente seus defensores expressam aviltantes manifestações contra a liberdade de expressão de sexualidades e violência homofóbica, misógina, racista e transfóbica. (RUBIN, 1994).

objetivo de combater o gênero. Em razão disso, o que mais se fala é da reação da “escola sem partido”. Um temor e medo tendem a se espalhar para a ambiência escolar, na qual os profissionais devem se abster de discutir e propor atividades que proporcionem a pluralidade.

Seffner (2016) alerta que as ações educacionais, em termos gerais, dizem respeito ao uso, de produção de comportamento, por meio das quais os indivíduos vivem em sociedade consideradas “heteronormatividade”. Portanto a “superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual” (SEFFNER, 2016, p. 8) não são entendidas como a ciência norteadora dos fins e dos meios para levar o sujeito a um estado ideal de coexistência. O mesmo autor pontua:

O movimento conhecido por ser contra o que chamou de ideologia de gênero não propunha a inclusão explícita de nada nos planos, apenas a supressão dessa nomeação dos marcadores sociais da diferença, mais fortemente gênero e sexualidade, mas atingindo também raça, região, geração. Mas a supressão dessa nomeação ao combate da desigualdade em gênero e sexualidade reinstala no seio dos processos educacionais a naturalização dos tradicionais modos de ser homem e de ser mulher, bem como naturaliza a instituição da família como modo único de viver afetos, amores e reprodução biológica estritamente entre homens e mulheres, ou melhor, biohomens e biomulheres, aqueles nascidos biologicamente homens e mulheres, e que desejam viver segundo a heteronormatividade. (SEFFNER, 2016, p. 8).

Para Seffner (2016), o processo educativo não deve ser visto apenas como uma única forma regulamentada e compulsória de viver afetos e relações, mas aceitar as diversidades em todos os modos de vida possíveis e ter visões diferentes de crianças e jovens. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) prescreve o direito de toda criança e adolescente à liberdade, de opinião, expressão e de crença. Sendo a escola um espaço de socialização e de conhecimento científico, a LDBEN (1996) reafirma a legislação promulgada pela CF (1988) a escola tem o papel de preparar os cidadãos nos seguintes princípios:

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:  
 I - Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;  
 II - Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;  
 III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;  
 IV - Respeito à liberdade e apreço à tolerância;  
 XII - consideração com a diversidade étnico-racial. (Inciso acrescido pela Lei nº 12.796, de 4/4/2013). (BRASIL, 1996, s/p.).

O Parecer CNE/CP nº 15/2017 homologado pela Portaria MEC, nº 1.570 de 20 de dezembro de 2017, com o propósito de impor um marco curricular disciplinar foi aprovado o documento da BNCC em três versões a primeira versão - disponibilizada para consulta pública

entre setembro de 2015 e março de 2016. A segunda versão está disponibilizada desde maio de 2016 e foi submetida à discussão em seminários da UNDIME (União Nacionais dos dirigentes Municipais de Educação) e o CONSED (Conselho Nacionais de Secretários de Educação) em todo o país, entre julho e agosto de 2016. A terceira versão é reescrita no formato de competências, unidades temáticas, objetos do conhecimento e habilidades sendo aprovada em 2017. Considerada uma política nacional curricular esta volta-se para subserviência dos trabalhadores. (FILIPE; SILVA; COSTA, 2021). As autoras reforçam que:

O documento abstrai as críticas e os limites da teoria das competências, impondo-se como uma teoria da aprendizagem unívoca e consensual, uma decisão de natureza técnica, quando, na verdade, trata-se de decisão política, vinculada à demanda do capital por formação de trabalhadores com perfil para a atuação resiliente num mercado de trabalho escasso de empregos e de direitos laborais. (FILIPE; SILVA; COSTA, 2021, p. 795).

De modo geral, o termo “gênero e sexualidade” é possuído pela taciturnidade, e todo seu movimento a favor das relações de “gênero e sexualidade” parece andar em círculos.

Seffner (2016) e Barzotto e Seffner (2020), destacam que, aos poucos, a educação como um direito básico de todos os cidadãos brasileiros vem sendo alvo de um golpe partidário. Por trás da criação da BNCC (2017) estão órgãos, empresas e pessoas que querem tirar a independência do regimento escolar, deixando-o sem autonomia sobre questões essenciais para formar o/a aluno/a, capaz de ser crítico, de lutar contra um sistema de imposições que há séculos norteia os menos favorecidos.

A denominação de referência supracitada é a base da educação infantil, que segundo o próprio documento está sendo organizada em cinco campos de experiências que descreve: “O eu, o outro e o nós”; “Corpo, gestos e movimentos”; “Traços, sons, cores e formas”; “Escuta, fala, pensamento e imaginação e “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”. (BNCC, 2017, p. 40-43), esses campos de experiências são separados por “direitos de aprendizagem”, “Conviver”, “Brincar”, “Participar”, “Explorar”, “Expressar” e “Conhecer - se” (BNCC, 2017, p.38).

A preocupação é com a categoria “gênero”. Em análise nos documentos da BNCC, Silva *et.al.*(2020), com o tema; “Gênero e Sexualidade na BNCC: uma análise sob a perspectiva Freireana”, faz uma investigação de quantas vezes aparece a palavra gênero no documento final, publicado em 2018, dando destaque a investigação na área da educação infantil que é a etapa pesquisada nesta dissertação. A autora descreve que a categoria gênero aparece apenas como elementos literários e textuais. “Ao considerar as reflexões obtidas a partir desta análise, é

possível afirmar que a BNCC retrocede no que se refere às questões relacionadas a essas temáticas”. (SILVA *et. al.*, 2020 p. 158).

Quadro 1 Uso da categoria Gênero no texto da BNCC.

	Como aparece	Páginas
Os campos de experiências	Gêneros literários	42
Objetivos de aprendizagem	Gêneros textuais	50
Transição para o Ensino Fundamental	Gêneros textuais	55

**Fonte:** (SILVA *et al.*, 2020 p. 165 - 166).

Silva *et al.* (2020) ressalta que os mais variados segmentos de pensamento se vinculam apenas a um método comprobatório de escrita aprovada pela BNCC (2018). Mediante a isso, diversas medidas a favor de um novo pensamento que desenvolvam reflexões proporcionais às diversas dimensões sociais e culturais sejam discutidas e ampliadas. Barzotto e Seffner (2020); Filipe, Silva e Costa (2021); Silva *et al.* (2020) configuram-se a este entendimento que a BNCC (2017) chegou como um processo obscuro para o formato de um novo estilo de ensino.

[...] a BNCC necessitaria ainda de muitas reflexões, pois foi um documento teoricamente elaborado a partir de uma construção coletiva, constituída de pessoas de diferentes subjetividades, e mais que isso uma construção influenciada por vieses religiosos e conservadores [...]. (SILVA *et al.*, 2020, p. 172).

No mesmo pensamento (MARTINELI *et al.*, 2016, p. 77) em sua análise; “A Educação Física na BNCC: concepções e fundamentos políticos e pedagógicos”, observa que:

[...] os movimentos de críticas não cessaram, como o da Associação Nacional de Professores Universitários de História (ANPUH, 2016), entre outras representações, que julgaram inadequadas a forma como a BNCC foi estruturada e o pouco debate público que a envolveu [...] No âmbito da educação física, foram promovidos fóruns de discussões em instituições ligadas à área, entre elas o Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE) e a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

Assim, Martineli *et al.* (2016) relata que o conhecimento da educação física não inclui apenas o estudo prático, pelo contrário, o conhecimento pedagógico torna-se extensivo ao mundo assim como qualquer disciplina, e depois a reflexão crítica do processo na prática em sala de aula.

A análise do documento possibilitou-nos apreender que a concepção de educação física se aproxima de uma perspectiva sociológica/fenomenológica, na qual se valoriza a subjetividade humana e o indivíduo, ou seja, com esvaziamento do conteúdo de ensino para os filhos da classe trabalhadora que estudam na Escola Pública; essa perspectiva secundariza a ação do professor e, desse modo, converge com as políticas educacionais neoliberais e pós-modernas advindas dos organismos internacionais. (MARTINELLI *et al.*, 2016, p. 92).

Em vista disso, Louro, Felipe e Goellner (2013), destacam que a depredação no respeito aos mais variados modos de estar no mundo, prioriza uma maneira de combater a desvalorização desse não-normativo no sistema escolar.

Os (as) autores(as) ainda destacam que:

Uma noção singular de gênero e sexualidade vem sustentando currículos e práticas de nossas escolas. Mesmo que se admita que existem muitas formas de viver os gêneros e a sexualidade, é consenso que a instituição escolar tem obrigação de nortear suas ações por um padrão: haveria apenas um modo adequado, legítimo, normal de masculinidade e de feminilidade e uma única forma sadia e normal de sexualidade, a heterossexualidade; afastar-se desse padrão significa buscar o desvio, sair do centro, tornar-se excêntrico. (LOURO; FELIPE; GOELLNER, 2013, p. 45 - 46).

Louro, Felipe, Goellner (2013) observa que o foco das escolas são os estereótipos<sup>3</sup> sociais e esses são os motivos pelos quais é importante frisar a compreensão das questões relacionadas ao gênero como um marco no espaço escolar. Conseqüentemente, Seffner (2016) afirma que a maior explicação plausível para o problema se trata inegavelmente de uma luta árdua a favor da discussão de gênero e sexualidade e na contramão da resistência do sistema. É no início da idade escolar que essas relações são trabalhadas, cujas principais características são a formação da criança, no processo de desenvolvimento. A atenção, antes involuntária, torna-se voluntária e cada vez mais dependente do pensamento da própria criança. Pode-se dizer que tanto a escola quanto os professores se tornam voluntários, uma vez que o controle dessas questões é a contrapartida da consciência dela. Levando em conta as considerações acima, Seffner ainda realça que a luta é árdua referindo;

Em nível nacional as últimas décadas permitiram inserir em numerosas políticas públicas e em metas de desenvolvimento as questões de gênero e sexualidade. Todo este conjunto de ações, proposições, metas e discursos está experimentando reveses. A palavra do momento é resistência. A sensação de que muito do que foi conquistado pode ser perdido habita grande parte dos pesquisadores e ativistas em gênero e

---

<sup>3</sup> Por estereótipos entendemos como conceitos, padrões, modelos, ideias ou preconceitos que uma sociedade constrói e podem variar em virtude de um contexto histórico e cultural. Segundo Zink (2011, p. 49): “[...] o estereótipo é generalista e errado - individualmente errado, mas, também, estatisticamente errado. Pode, no entanto, ser também individualmente certo”.

sexualidade. Buscar saídas é uma tarefa necessária, e isso traz implicações também para o campo da pesquisa em gênero e sexualidade. Parte do sucesso do jogo de resistência pode ser medido pelas inúmeras vezes em que o governo interino foi obrigado a recuar em medidas já anunciadas, e fez não por conta de pressões partidárias, mas de movimentos sociais de variado tipo. (SEFFNER, 2016, p. 14).

Essas formas preconceituosas produzidas por políticas que criam, regulam e desregulam a lei, com analogia crítica da naturalização do sexo e do corpo como binário, deve haver formas produtivas para romper com a lógica dessa discriminação, seja ela de gênero ou de sexualidade.

[...] à BNCC sob uma perspectiva analítica, é possível afirmar que ela retrocede em relação a documentos oficiais que antecedem sua aprovação, por exemplo os PCN e as OCEM, que traziam a possibilidade desses debates como temas transversais. [...]. (SILVA *et al.*, 2020, p. 173).

A esse respeito, considera-se que as crianças têm direito a uma educação baseada na informação e no respeito à diversidade de gênero, sendo avaliadas igualmente. No ano de 1997, os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) já traziam aos educadores a seguinte orientação:

Pretende-se avaliar se o aluno reconhece que as formas de expressão de cada cultura são fontes de aprendizagem de diferentes tipos de movimento e expressão. Espera-se também que o aluno tenha uma postura receptiva, não discrimine produções culturais por quaisquer razões sociais, étnicas ou de gênero. (PCNs, 1997, p. 55).

Pensar na educação hoje seria como voltar no tempo nas questões discutidas, pensar em um contexto de recuperação dos movimentos vencidos, pensar em um contexto de reformulação dos espaços de aprendizagem, das metodologias educacionais, pensar em uma “escola para todos” (SEFFNER, 2011, p. 103), na qual o ensino de qualidade não seja somente aquele descrito em um papel em forma normativa, mas sim aquele que se pode ser notado todos os dias dentro de uma sala de aula com sucessos necessários, professores em busca de capacitações e valores, uma escola que dê condições necessárias para que se possa ensinar e aprender todos e todas de forma igualitária.

De acordo com a Constituição Federal de 1988, a qual dispõe em seus princípios de: igualdade, liberdade e pluralismo, entende-se que o ensino e seus estudantes estão contemplados nestes documentos. Em vista disso, as instituições de ensino que não aplicarem essas normas estão descumprindo a lei, como dispõe em seu artigo 206 que:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de

concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino. (BRASIL, 1988, s/p.).

A DCNEI (2013) destaca que as questões psicológica, fisiológica e cultural do ser humano fazem parte do direito de aprendizagem e esses fatores são importantes no ensino, pois são a base do desenvolvimento da criança. De acordo com as DCNEI (2013) a Seção I:

Art. 22. Objetivos da educação Infantil tem por objetivo o desenvolvimento integral da criança, em seus aspectos físico, afetivo, psicológico, intelectual, social, complementando a ação da família e da comunidade. (DCNEI, 2013, p. 69).

Diante do exposto, para ser professor/a atualmente no Brasil, é preciso muita coragem e amor no sentido proposto por bell hooks (2006), [...] “ao escolher amar, começamos a nos mover contra a dominação, contra a opressão”. [...] (HOOKS, 2006. s/p.). É nesse panorama que, bell hooks define a “ética do amor” esse direcionamento decorre ao ato de lutar pela liberdade. Na ampla esfera, no centro desse confronto só existe a repreensão de seu desenvolvimento, movidos por um, [...] “sistema de dominação - imperialista, sexismo, racismo, classismo”, (2006. s/p.). Assim, “a capacidade de reconhecer pontos cegos só pode surgir à medida em que expandimos nossa preocupação sobre a política de dominação e nossa capacidade de nos preocuparmos com a opressão e exploração de outrem”. (2006. s/p.). Neste propósito, compreende-se que não está sendo fácil ensinar os/as alunos/as, a escola pública tornou-se o foco de polêmicas e disputas e o profissional se encontra no meio do fogo cruzado de toda essa questão. (BARZOTTO; SEFFNER, 2020).

Esses problemas complexos serão tratados do ponto de vista histórico e, além disso, alguns conteúdos a serem trabalhados nesta educação serão refletidos, por meio de uma organização formal ou informal, desse modo se pensa numa escola como um espaço de aprendizagem científica e de socialização. Pelos documentos discutidos como a LDB (1996), e a CF (1988), até mesmo o próprio documento da BNCC (2017), mediante tais colocações, essa discordância não faz sentido, pois visa apenas atender um grupo que desconsidera o termo gênero.

A retirada dos temas gênero e orientação sexual do PNE e da BNCC tira a legitimidade do tema, entretanto isso não significa que professores/as não possam abordá-los, tendo em conta que fazem parte das demandas dos próprios estudantes. (SOARES; MONTEIRO, 2019, p. 289).

Assim, Fachinetto; Seffner; Santos, (2018) abordam sobre a formação do professor/a sua carreira docente, apontando a importância e a necessidade de os professores adquirirem maiores conhecimentos sobre o modo como trabalhar priorizando os direitos humanos nas escolas públicas, para usualmente enfrentar e concretizar seu papel no âmbito escolar e no social mais amplo, aprender como se trabalha a diversidade e convívio dos diferentes, conceitos fundamentais na formação de crianças e jovens. Soares, Monteiro (2019) focalizam que se deve pensar em possibilidades de romper com esse laço dentro das escolas e uma das formas de resolver esse problema seria promover cursos de formação adequados para os/as professores.

A perspectiva histórica e sociocultural da sexualidade e do gênero vem ganhando visibilidade nos meios acadêmicos, mas a sensibilização das pessoas não se efetiva num curto período. É necessária uma proposta permanente de discussão dos temas no ensino formal, sinalizando para que os cursos superiores, principalmente as licenciaturas, incluam em seus currículos essas questões. Como apontam os achados apresentados, talvez em virtude da transversalidade do tema, este acaba sendo menos valorizado do que os demais conteúdos dos currículos, e em alguns casos não é incluído. Da mesma forma, há a necessidade de formação continuada para profissionais da educação, incluindo gestores e pessoal de apoio que lidam diretamente com crianças e adolescentes, além de iniciativas de consolidação das ações dentro das instituições escolares. (SOARES; MONTEIRO, 2019, p. 302).

Dentre as competências da BNCC (2017), podemos destacar a competência nove, que dá direção ao respeito e os direitos humanos:

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. (BRASIL, 2017, p.10).

Deste modo, Costa e Ávila (2005, p. 698), destacam a definição de Gloria Anzaldúa sobre identidade, ressaltando que: “a identidade não é um amontoado de cubículos estufados respectivamente com intelecto, sexo, raça, vocação, gênero. Identidade flui entre aspectos de cada pessoa”.

As ações desencadeadas nesse processo buscam apoiar o desenvolvimento profissional e organizacional dos contextos de educação infantil. No entanto os documentos orientadores não trazem a ideia de gênero feminino e masculino como preocupação com a criança em idade escolar. Neira e Junior (2016) destacam que as secretarias de educação e escolas olham para a BNCC para planejarem as suas propostas pedagógicas. “As secretarias de educação e as escolas

podem olhar para esse documento e planejar as suas propostas”. (NEIRA, JUNIOR, 2016, p. 202).

Portanto, a avaliação da qualidade dos serviços educacionais depende apenas das práticas escolares, para finalmente organizar, refletir e executar ações adaptando-se as dificuldades particulares de cada criança. Seja ela no seu âmbito, físico, cognitivo, intelectual, motor, social ou cultural.

## 2.2 Diretrizes e desafios para gêneros infantis.

Atualmente estamos passando por um movimento de mudanças que ocorrem em todos os segmentos educacionais brasileiros. Ao refletir acerca das diretrizes da Educação Infantil, a meta é fazer uma análise dos desafios educativos através dos documentos normativos como CRMS (Currículo Referencial Mato Grosso do Sul), entre outros. Precisamos questionar qual educação infantil vamos defender diante dessa realidade. De início, cabe destacar os Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento do documento na Educação Infantil: “O desafio de construir coletivamente um currículo para a Educação Infantil que respeite a pluralidade e diversidade das crianças sul-mato-grossenses” [...]. (CRMS, 2019, p. 78).

Deste modo, a LDB (1996) argumenta que a educação infantil tem como meta desenvolver nos/as alunos/as uma imagem social. Conforme descreve a LDB (1996), no seu artigo 29, a Educação Infantil.

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. (BRASIL, 1996, s/p.).

A instituição escolar exerce grande importância no desenvolvimento integral da criança no mundo do trabalho e nas relações sociais, mas a criança também traz consigo um conhecimento a respeito da sua cultura. De acordo com a Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, diz:

TÍTULO I - Da Educação; Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. § 1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias. § 2º A educação

escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.(BRASIL, 1996, s/p.).

Desta forma, segundo o CRMS (2019, p. 79) “[...] a escola é um ambiente com a capacidade de acolher as diferenças e de promover as potencialidades das crianças, contribuindo, assim, para suas aprendizagens e seu desenvolvimento”. Partindo desse princípio, os professores devem saber lidar com todas as diversidades, pois não é só dever da família educar, também é dever da escola valorizar o desenvolvimento integral das crianças em todos os seus [...] “aspectos motores, afetivos, cognitivos e linguísticos” [...]. (DCN, 2013, p. 93).

Quanto aos aspectos, pensando em uma criança em pleno desenvolvimento, o documento normativo DCNEI (2010) descreve uma noção de criança de características sociais e culturais que se configura em pleno gozo de seus direitos enquanto sujeito nos seus universos internos, estabelecendo, como todos os outros documentos, regras e normas a serem seguidas. Portanto, o DCNEI (2010) descreve o seguinte item sobre crianças;

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (DCNEI, 2010, p. 12).

Louro (1997) define como uma marca de relações, a escola deve construir essas relações e ensinar práticas humanitárias de gênero e sexualidade intimamente integradas ao cotidiano e ter contato direto com “as situações que enfatizam fronteiras, limites e sejam vividas com muita dificuldade” Louro (1997, p.79). Todavia, para Altmann, Mariano e Uchoga (2013), às vezes, as instituições de ensino não cooperam com essa prática, exacerbando diferentes comportamentos discriminatórios.

A Educação Infantil constitui um período de aprendizagem e desenvolvimento das crianças de 0 a 5 anos, de construção da identidade e de autonomia, do conhecimento do mundo físico social e natural e, especialmente, um local por excelência de iniciação, manifestação e vivência das diferentes linguagens. (CRMS, 2019, p .69-70).

De acordo com as propostas pedagógicas relacionadas às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCNEB) aborda uma nova perspectiva de uma educação com novos horizontes, aprovada em (2013). É preciso, no entanto, que se estabeleça através das atitudes dos/as professores.

Art. 6º As propostas pedagógicas de Educação Infantil devem respeitar os seguintes V – Construindo novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação étnica, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa. (DCNEB, 2013, 97-98).

As pequenas crianças estão envolvidas em uma ordem considerada normativa; meninas e meninos são direcionados ao silêncio dos corpos dentro das aulas de Educação Física. Assim, “A escola que nos foi legada pela sociedade ocidental moderna começou por separar adultos de crianças, católicos de protestantes. Ela também se fez diferente para os ricos e para os pobres e ela imediatamente separou os meninos das meninas”. (LOURO 1997. p. 57).

Esses modelos forjam uma imagem social incompleta e ao mesmo tempo uniforme dos sujeitos, como se cada elemento dessas instâncias fosse igual ao outro, como se pessoas pudessem ser moldadas em uma única forma, “não discutir certos temas durante o percurso escolar é retirar a cidadania daquelas pessoas para quem esses temas são vitais, e implica injustiça curricular”. (SEFFNER,2020, p. 17).

A escola tem que mudar, deixando de lado as formas estereotipadas e diversificar o ensino pensando em uma escola majoritária para todos e todas. Ainda é visto práticas discriminatórias dentro das escolas brasileiras, docentes com velhos atos de ensinar, separando as meninas dos meninos, dizendo o que um pode e o que o outro não pode fazer, dando limites para seus atos espontâneo no mundo de fantasias, dizendo a eles que brincar de boneca é coisa de menina e para elas que brincar de carrinho é coisa de menino. Discutivelmente, esses atos e atitudes dos/as professores/as têm que ser anulados das práticas. Portanto, a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, Estatuto da Criança e do Adolescente, (ECA) no seu 5º artigo, diz:

Art. 5º Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punidos na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais. (MEC, 1990, s/p).

Logo, Louro (1997) aponta que por meio de uma catástrofe de rejeições e abstinência, as escolas vêm construindo nos pátios, salas de aulas, e em muitos outros momentos espaços de divisões, entre os brancos, negros, homossexuais, os heterossexuais, entre outras identidades. Nesse ponto, a autora enfatiza que as crianças querem ocupar esses espaços, ser livres e socializar. Ela propõe que a escola deve abrir maiores horizontes, repensar as práticas educacionais, propor novas questões produzindo situações diversas, construir relações, e ter professores que vão de encontro com o sistema simplesmente pelo fato de entender tão quão é

importante a escola para as crianças. O documento de DCNEB (2013) relata o fato sobre o que a lei determina sobre as escolas, “Cabe primordialmente à instituição escolar a socialização do conhecimento e a recriação da cultura [...]”. (DCNEB, 2013, p. 112).

Na mesma direção temos a DCNEI, na concepção de proposta pedagógica, o Ensino Escolar deve respeitar os seguintes princípios;

Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades. Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática. Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais. (DCNEI, 2010, p. 16).

Uma das suas problemáticas é a inserção do termo “gênero e sexualidade”. Que segundo Fachinetto; Seffner; Santos, (2018) surge, então, um grande desafio diante da instituição de ensino. Sobre isso os autores destacam:

Todo este conjunto de pressões afeta a escola, os gestores dos sistemas de ensino, os alunos e alunas, pais e famílias e principalmente professores e professoras, que têm estado no centro de intermináveis debates sobre quais conteúdos devem ser ensinados e quais os modos mais adequados de ensinar e se são competentes ou não para o exercício da docência. (FACHINETTO; SEFFNER; SANTOS, 2018, p.11).

Entende-se deste modo que, professores e professoras mantêm uma didática de trabalho de ordem, disciplina e priorizam como apenas aprender os conceitos normativos patriarcais de que as meninas vestem rosa e os meninos vestem azul. Em função de tais considerações, Altmann, Mariano e Uchoga, (2013, p. 295) relata [...] “que atitudes docentes de não segregação de meninos e meninas nas aulas contribuem para diminuir desigualdades de gênero”.

Ora dada a situação, Seffner (2011) na sua análise destaca que às vezes apenas uma oportunidade de diálogo entre professores e alunos/as pode ser combatido o preconceito. Diante de tal situação, o autor aponta que basta trabalhar diversos temas como a questão de gênero e sexualidade e entende que o/a professor/a em uma conjuntura com a sala, pode vivenciar o contexto presente e fazer de uma situação um instante de discussões a fundo.

De acordo com as DCNEI (2010), a proposta pedagógica tem total parcela aos direitos e deveres das crianças como sujeito, aprendendo a respeitar as diferenças e o modo de agir das pessoas no mundo social e cultural, assim diz:

Eixos do currículo: As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira e Garantir experiências que: Promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da

ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança; Possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e conhecimento da diversidade.(DCNEI, 2010, p. 25).

Na visão de Louro (2007), o ensino por meio das linguagens e sua relação com gênero tem oferecido muitas promessas ao campo da educação. Na prática, entretanto, a combinação geralmente fica aquém do que tenta realizar. Algumas das deficiências são devidas a problemas com a formação dos/as docentes sobre o tema, outros tem a ver com administração, métodos de ensino ou alunos/as. A autora indica a necessidade de os (as) docentes adequarem seus métodos de ensino, com base nas contribuições para a questão de gênero e sexualidade. “Nós, educadores e educadores, geralmente nos sentimos pouco à vontade quando somos confrontados com as ideias de provisoriedade, precariedade, incerteza[...] (LOURO; FELIPE; GOELLNER, 2013, p. 43).

Faz-se necessário pensar nos temas contemporâneos do documento curricular do Mato grosso do Sul (2019) que visa “o respeite a pluralidade e diversidade das crianças sul-mato-grossenses” (CRMS, 2019, p.78), por assim dizer que, a sexualidade e gênero faz parte de uma vida de socialização:

Especificamente para as crianças, a escola é um dos primeiros lugares em que descobrem diferenças porque é no cotidiano escolar que compartilham espaços, dividem ideias, entram em conflitos e reproduzem/recriam/superam valores. A sexualidade deve ser pauta durante todo o processo de desenvolvimento das crianças, dos adolescentes e jovens dentro do espaço escolar, no viés da saúde e compreensão do funcionamento do corpo. Além disso, a cultura, os saberes e a educação que as crianças, os adolescentes e jovens recebem da família e dos outros espaços sociais fornecem elementos para a compreensão das questões de sexualidade e gênero. (CRMS, 2019, p. 43).

Segundo Louro (2004), ao explorar os sistemas globais, o sujeito depara com diferentes corpos. Ela aponta que todos e todas têm que deixar de lado o tipo de sujeito unificado, passar a conhecer um mundo pós-moderno e aprender a não desqualificar as relações de gênero, raça e sexualidade. A autora sobreleva que, ser menina ou ser menino, não implica na naturalização dos corpos, visto que a forma de deslocar pelo mundo, seja em qual direção for, o mais perigoso desta forma é aquela vista negativamente pela sociedade. Portanto, a autora realça que, “esses se tornarão, então, os alvos preferenciais das pedagogias corretivas e das ações de recuperação ou de punição.” (LOURO, 2004, p. 16). Dessa forma, cabe destacar os direitos imposto pelo Estatuto da Criança e do Adolescentes (ECA);

Do Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer. Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - direito de ser respeitado por seus educadores; III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;(ECA, 1990, s/p.).

Os professores devem levar para a educação infantil experiências e desafios para gênero, que envolvem o corpo: jogos, brincadeiras, circuitos motores, atividades que estimulem a interação, mas voltadas às questões meninas jogando futebol e meninos brincando de casinha, e outras atividades relacionadas ao pensamento e ação dessas crianças, isso é trabalhar o gênero. “Currículos, normas, procedimentos de ensino, teorias, linguagem, materiais didáticos, processos de avaliação são, seguramente, *loci* das diferenças de gênero, sexualidade, etnia, classe” (LOURO, 2007, p. 64).

O Currículo do Estado Mato Grosso do Sul (CRMS, 2019) não exige como o/a professor/a deve trabalhar, mas dá um roteiro a ser seguido por tópicos planejados pelo/a próprio/a docente, à vista disso, no campo de experiências corpo e gesto e movimentos, diz:

Com o corpo (por meio dos sentidos, gestos, movimentos impulsivos ou intencionais, coordenados ou espontâneos), as crianças, desde cedo, exploram o mundo, o espaço e os objetos do seu entorno, estabelecem relações, expressam-se, brincam e produzem conhecimentos sobre si, sobre o outro, sobre o universo social e cultural, tornando-se, progressivamente, conscientes dessa corporeidade. Por meio das diferentes linguagens, como a música, a dança, o teatro, as brincadeiras de faz de conta, elas se comunicam e se expressam no entrelaçamento entre corpo, emoção e linguagem. As crianças conhecem e reconhecem as sensações e funções de seu corpo e, com seus gestos e movimentos, identificam suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo, ao mesmo tempo, a consciência sobre o que é seguro e o que pode ser um risco à sua integridade física. Na Educação Infantil, o corpo das crianças ganha centralidade, pois ele é o partícipe privilegiado das práticas pedagógicas de cuidado físico, orientadas para a emancipação e a liberdade, e não para a submissão. Assim, a instituição escolar precisa promover oportunidades ricas para que as crianças possam, sempre animadas pelo espírito lúdico e na interação com seus pares, explorar e vivenciar um amplo repertório de movimentos, gestos, olhares, sons e mímicas com o corpo, para descobrir variados modos de ocupação e uso do espaço com o corpo (tais como sentar com apoio, rastejar, engatinhar, escorregar, caminhar apoiando-se em braços, mesas e cordas, saltar, escalar, equilibrar-se, correr, dar cambalhotas, alongar-se etc.).(CRMS, 2019, p. 75).

Mediante ao exposto, o mediador desse contexto na escola que é o/a docente, não pode estar passivo e sim atuante, pois o atuante é aquele que, por meio de sua metodologia, selecionar qual será em sua prática o caminho mais adequado para trabalhar as questões de diversidade dentro do ambiente escolar.

[...] A organização do trabalho por Campos de Experiência procura favorecer as inter-relações entre os conhecimentos, nas quais as vivências das crianças não podem ser vistas de forma fragmentada, mesmo porque na Educação Infantil os tempos são diferenciados. [...]. (CRMS, 2019, p. 77).

Ou seja, Barros e Ribeiro (2011), expõe que práticas discriminatórias como separar meninos e meninas, caracterizarem atividades como essencialmente femininas ou masculinas e falas preconceituosas e inverídicas atribuindo inferioridade às mulheres são exemplos de práticas que impactam negativamente na discussão de gênero na Educação Física Infantil.

Desse modo, as atitudes são uma maneira de apresentar novas perspectivas não discriminatória. Esses desafios destacam os professores como protagonistas importantes no centro do ensino, pois são eles (as) a base de referência para o/a aluno/a.

Com base nesses questionamentos achamos interessante mencionar três objetivos de aprendizagem do CRMS para crianças de 01(um) a 05(cinco) anos dentro do campo de experiência corpo, gestos e movimentos, que são os seguintes:

(MS. EI02CG06. n. 06) Participar de brincadeiras, expressar-se por meio da dança e manifestações culturais relacionadas ao movimento do seu corpo, respeitando a diversidade. (MS. EI02CG00. n. 12) Conhecer manifestações culturais relacionadas ao movimento do corpo, respeitando a diversidade e ampliando seu repertório. (MS. EI03CG00. n. 07) Participar de práticas culturais que envolvam atividades e brincadeiras tradicionais relacionadas ao movimento do seu corpo, respeitando a diversidade. (CRMS, 2019, p. 85 - 86).

A questão é: Esses códigos possibilitam um quadro favorável para lidar com as situações abordadas no tema? Tal visão fica clara ao examinar detalhes dos direitos de aprendizagem? Esse conceito é importante, por que os/as professores/as podem usá-lo como um guia para o desenvolvimento das relações de gênero e sexualidade? Essa aprendizagem permite que o/a professor/a como mediador/a ajude a criança a compreender e a respeitar as diversidades? A CRMS (2019) descreve a seguinte ação didática. “Proporcionar situações em que as crianças possam brincar de faz de conta de diversas formas: sozinhas, com o grupo, com outras turmas de forma livre e orientada”. (BRASIL, 2019, p. 86).

Por essa razão, a abordagem sobre gênero na Educação Física Infantil requer profissionais altamente capazes e, acima de tudo, éticos. Para Freire (1998, p. 17), “A ética de que falo é a que se sabe afrontada na manifestação discriminatória de raça, de gênero [...]”. Sendo imprescindível a repressão desse tipo de ato para a promoção de uma sociedade mais justa.

Em relação ao seu papel pedagógico, a Educação Física deve atuar como qualquer outra

disciplina da escola, e não desintegrada dela. “As habilidades motoras precisam ser desenvolvidas sem dúvida, mas devem estar claras quais serão as consequências disso do ponto de vista cognitivo, social e afetivo” (FREIRE, 1998, p. 24).

Trabalhar as relações de gênero nas aulas mistas de Educação Física, contribui para a formação do indivíduo, o desenvolvimento da criança está em ampliar a relações em meios à diversidade, as relações com seus pares, identidade e autoestima da criança. (PCNs, 1997). De acordo com (LOURO, 1997, p.74) “A Educação Física parece ser, também, um palco privilegiado para manifestações de preocupação com relação à sexualidade das crianças”. Oliveira e Duarte (2006) em um determinado contexto prático relacionado às aulas de Educação Física, o corpo é determinado a cumprir os requisitos diferenciados pelo sexo masculino e feminino. Sendo alvo de observações, os/ as docentes devem restringir os procedimentos considerados formais, desde a educação infantil.

O que acentua os estereótipos de gênero nas aulas de educação física na escola, é a determinação das atividades por sexo, por exemplo, a menina dança e o menino joga futebol. Se o objetivo das aulas é desenvolver as qualidades físicas, e as habilidades motoras, que são igualitárias aos dois sexos, se são trabalhados a expressão corporal e o ritmo, são para os dois sexos, se for à força também se destina aos dois. O que não pode ocorrer é um sexo ser mais privilegiado em relação às oportunidades que o outro devido às características físicas serem mais determinantes em um sexo do que no outro. Com isso nas aulas de educação física acabam ocorrendo desentendimentos entre os alunos. (OLIVEIRA; DUARTE, 2006, p. 03).

Em vista disso, Louro (2013) define que o processo de discriminação é contínuo, composto de vários aspectos e fatores políticos. Há aqueles que recuam e se deixam obstruir pela norma que reza nos sistemas institucionais pela posição central, [...] “a posição central é considerada a posição não problemática” [...] (LOURO, 2013, p. 46).

Enfim, o corpo “fala” e para que a criança vivencie, interaja e aprenda, utilizando-o como apoio, é necessário que seja estimulada a ampliar seus movimentos e o seu conhecimento de mundo, com ações planejadas e a organização de situações que promovam o seu desenvolvimento. (CRMS, 2019, p. 83).

Para atingir esta dimensão, a Educação Infantil é uma etapa importante do desenvolvimento dessas crianças e o gênero não está ausente, uma vez que padrões de normalidade serão ali construídos a partir de uma formatação dos comportamentos esperados pelos pais e pelas/os professoras/es. “Talvez seja mais produtivo para nós, educadoras e educadores, deixar de considerar toda essa diversidade de sujeitos e de práticas como um problema e passar a pensa-lá como constituinte do nosso tempo.” (LOURO, 2013, p. 52).

Não se trata de desconstruir essas cosmovisões, e sim, conduzir as aulas de modo que a pluralidade, o companheirismo, as diversidades, as solidariedades permeiam o fazer pedagógico. Brincadeiras, jogos e brinquedos devem ter gênero fixo?

Em relação as pesquisas que relacionam essas diretrizes foram realizadas buscas utilizando base de busca de editoras e bibliotecas digitais disponível nos portais como: A Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da USP, Base de dados Periódicos UCDB - Universidade Católica Dom Bosco e Ânima Educação Repositório Universitário da Anima (RUMA) encontramos os seguintes trabalhos:

Tabela 1- Trabalhos acadêmicos

<b>Título, autoria e ano</b>	<b>Itens analisados</b>	<b>Tipos</b>	<b>PPG</b>
<b>Brinquedos e Gênero na educação infantil – um estudo do tipo etnográfico no Estado do Rio de Janeiro.</b> (AZEVEDO, 2003).	Brinquedos e relações de gênero	Tese	Psicologia e Educação
<b>A construção das Identidades de Gênero na Educação Infantil.</b> (BÍSCARO, 2009).	Identidades de Gênero	Dissertação	Educação
<b>Educação infantil, espaços de confronto e convívio com as diferenças: análise das fronteiras de gênero.</b> (FINCO, 2010).	Relação de Gênero e as diferenças	Tese	Sociologia da Educação
<b>A educação física na educação infantil e as relações de gênero: educando crianças ou meninos e meninas?</b> (MARIANO, 2010).	Relações de gênero na educação física	Dissertação	Educação física e sociedade
<b>As relações de gênero entre crianças nas brincadeiras.</b> (MARTINS, 2014).	Relações de gênero em escolas mistas	Dissertação	Educação
<b>Normatização dos corpos pela escola: uma análise da BNCC.</b> (BACK,2020).	Relação de gênero e diretriz educacional	Dissertação	Sociedade, Estado e Educação.

Fonte: elaborado pela autora

Dos trabalhos acima apresentados, a primeira tese pesquisa os brinquedos e as relações de gênero na Educação Infantil. Com o estudo do tipo etnográfico no estado do Rio de Janeiro, Azevedo (2003) relata sobre as representações sociais de gênero introduzidas na Educação

Infantil sobre uma perspectiva foucaultiana. Ela examina a escola como um espaço de produção de regimes de verdade das elites, mas enseja que neste espaço os alunos e as alunas possam aprender práticas educacionais e humanitárias plurais.

Discutiu-se nesta tese, os processos de poder, identificando os regimes de saberes na instituição pesquisada em relação as práticas pedagógicas da pré-escola, destacando assim a escolarização das meninas e meninos, as quais exacerbam diferentes comportamentos discriminatórios por divisão sexual. A autora nos alerta sobre essas práticas, as quais produzem as relações de desigualdade e discriminações provocadas por essa separação entre as crianças que se faz presente nos brinquedos e nas brincadeiras na fase da pré-escola.

Portanto, Azevedo (2003, p. 154) utiliza da seguinte conclusão, “os documentos nos planos municipais devem incluir a questão de gênero em discursos promovidos por professores, pais e crianças”, trazendo contribuições para a fundamentação escolar que minimiza práticas sexistas e o desenvolvimento de estereótipos e preconceitos.

Na mesma linha, o trabalho de Bísaro (2009) analisa “a construção de identidade de gênero na educação Infantil”. Sua pesquisa também é de cunho etnográfico e o levantamento dos dados foi realizado por meio de observações e entrevistas com professores tendo por base a rotina diária das crianças.

Imposto por uma cultura hegemônica, as crianças são dirigidas por docentes que pronunciam diversas palavras sexistas promovendo rivalidade e antipatia entre meninos e meninas, comprovando que essa separação nas aulas influencia no desenvolvimento das crianças. Para Bísaro,(2009) os professores e as professoras devem buscar conhecimentos sobre os(as) seus(suas) alunos(as) e meios de se conscientizarem a respeito das diferenças, tornando mais fáceis as utilizações de seus saberes e fazeres sociais e culturais para que ocorram mudanças favoráveis nesse quadro conflituoso, principalmente na Educação Infantil.

Portanto, o trabalho conclui que:

A escola não se apresenta como um espaço plural, as atividades como brincadeiras e jogos são reforçadas. A educação sexista onde meninas e meninos desenvolvem conceitos discriminatórios sobre gênero, sobre o que é esperado e desejado para ambos, reforçando os modelos de feminilidade e masculinidade pensados e impostos pela cultura hegemônica. (BÍSCARO, 2009, p. 131).

Finco (2010, p. 174) mostra que [...] "As crianças têm o direito de desenvolverem suas identidades de forma livre!" e os professores [...] "Que deem conta das lacunas na formação sobre questões como gênero, corpo/corporalidade, diversidade sexual, família,

biologia/educação, saúde/educação" (FINCO 2010, p. 175). Sua pesquisa encerra dizendo que esses direitos são o caminho para uma pedagogia emancipatória.

Nesta perspectiva de construção de gênero e educação infantil, Mariano (2010) explora um olhar importante para essa questão nas aulas de Educação Física Infantil. Em pesquisa, ela analisa essas relações de gênero estabelecidas entre professora/ professor e alunas/alunos.

O levantamento dos dados foi por meio de observação e entrevistas com um professor e uma professora, diagnosticadas pelas práticas desenvolvidas pelas meninas e meninos nos jogos e brincadeiras, realçando a dominação do sexo masculino. A pesquisadora ainda afirma que:

Assim sendo, podemos pensar que as formas como meninas e meninos vão sendo educados, influencia sua formação de tal maneira que pode contribuir para se tornarem mais críticos e esclarecidos ou para limitar suas iniciativas e aspirações. (MARIANO, 2010, p. 71).

Com a atenção para as formas de romper com conceitos que classificam homens e mulheres, meninos e meninas, a autora se concentra no contexto afirmando que [...] "As políticas educacionais dos anos de 1970 defendiam uma educação compensatória para as crianças de zero a seis anos" Mariano (2010, p. 71, apud KRAMMER, 1995). [...] Com o resultado, nos documentos do (MEC) e do conselho Federal de Educação, a pesquisadora avalia que a pré-escola pode projetar o futuro em ações da igualdade, extinguindo a prática sexista. (MARIANO, 2010, p. 23).

Esse efeito é praticamente visível nesse contexto, Martins (2014) em sua dissertação de mestrado argumenta fatores lógicos sobre; "As relações de gênero entre crianças nas brincadeiras" fazendo uma análise bibliográfica da Educação Física no Brasil, diz que há muito tempo as aulas são praticadas por separações de sexo, constatando que essas atividades tiveram início com a divisão dos gêneros nos métodos higienistas e militaristas, com objetivo maior de formação de atletas e preparação para a base militar. Essa ramificação tomou maiores rumos quando surgiu o decreto 69.450/71 que transformou a Educação Física na educação como aptidão e sexo, relacionando os alunos pela sua aptidão física.

Martins (2014) destaca esse momento como início da violência de gênero nas aulas de Educação Física, quando meninos e meninas passaram a não respeitar a individualidade de cada um e não obtinham um desenvolvimento integral em grupo. Desse modo, com objetivo de combater essa trilha, o autor comenta sobre o surgimento das escolas mistas desenvolvidas no

Brasil desde 1870, recentemente elas estão sendo utilizadas com propósito de integração entre os gêneros.

Para o autor, as escolas mistas simplesmente ocultavam as verdadeiras normas que os profissionais apresentavam na prática. Ele afirma que, os pressupostos da escola não desenvolvem um papel fundamental como mistura dos sexos, mais sim é carregada por separações de conteúdos onde os meninos praticam atividades de mais impacto e as meninas são dirigidas às atividades frágeis, sofrendo assim discriminações. Com o surgimento de novas propostas coeducativas que reforcem a realização de atividades mistas, podemos pensar num futuro promissor de controle e cruzamento das fronteiras de gênero e de sexo. Em contrapartida, essa influência de separação poderia surgir obstáculos ainda maiores para as relações de gênero.

O autor aponta algumas falhas que os profissionais cometem, faz várias colocações que ampliam o nosso conhecimento e apresenta indicações de como desenvolver o trabalho com gênero. Para ele, essas falhas são proporcionadas pelo Estado, que julga pertinente levar em consideração a capacitação dos professores e das professoras diante desse tema. Ele justifica que o professor e a professora devem compreender o verdadeiro significado da palavra gênero, e esclarece que essa transformação das relações de gênero não é simples. Além de depender de propostas do Estado para os profissionais, depende também da cultura familiar, da infantil e da cultura escolar. (MARTINS, 2014).

A metodologia utilizada por Martins (2014) ocorreu através da pesquisa de intervenção, combinada com observação participante e produção de diários de campo desenvolvida no CMEI, da rede municipal de educação da cidade de Tubarão, Santa Catarina. O autor destaca a importância das aulas de Educação Física, nos alerta sobre a relevância das atividades coeducativas nos jogos/brincadeiras, quebrando fronteiras tradicionais de gênero.

Martins (2014) recorreu em sua pesquisa de campo um projeto de atividades práticas aplicadas às crianças do CMEI, com atividades de movimento para os dois sexos. O resultado das atividades foi favorável às meninas, e nas relações verbais elas também tiveram maiores rivalidades entre si.

O autor conclui que;

Sabe-se que buscar as mudanças nas relações de gênero e colocar em prática a ação de novos métodos docentes não é tarefa fácil em uma sociedade marcada pelas desigualdades sociais em todos os âmbitos. Porém, as experiências das brincadeiras podem ser pensadas como espaços de aprendizagem possíveis para vivências de igualdade de oportunidade entre os sexos. (MARTINS, 2014, p 49).

O estudo também permite aos meninos e meninas o conhecimento e as vivências do corpo que pensa, sente, age, constrói e consome cultura de forma generificada, sobretudo, quando refletimos sobre alguns conteúdos da cultura corporal do movimento.

Back (2020) faz cautela sobre “a normatização dos corpos pela escola: uma análise da BNCC”. Seu objetivo é classificar como a BNCC contribui para a normatização dos corpos, comparando a orientação do materialismo histórico-dialético através de bibliografia e documentos como PCNs e a BNCC.

Ela justifica que os PCNs são movidos por conceitos que visibilizam as propostas para uma educação sexual no Brasil, e com a chegada da BNCC, aprovada pelo fundamentalismo religioso com demanda empresarial, torna nítida a exclusão da palavra gênero em várias partes do documento.

Back (2020) conclui que discutir corpo, gênero e sexualidade na escola é também decisão política dos professores e professoras da educação. Justifica que os corpos são considerados como objetos de uma resposta da humanidade, que existem meios de promover esta discussão e cabe aos profissionais procurar esses caminhos.

Acredita que a/o professor/a de Educação Física é a chave principal, portanto, pois diversos assuntos podem ser pensados e discutidos em jogos e brincadeiras, pois conforme a postura formativa pode moldar as crianças desde sua infância e dependendo das direções irão afetar a formação dos alunos e das alunas criando diferenças e desigualdades.

Estes estudos foram fundamentais para a discussão da problematização do gênero na Educação Física Infantil, analisando as questões que estão frequentes no dia a dia, dos documentos, dos planejamentos e diários. A desigualdade de gênero às vezes é promovida pelos próprios professores(as) nas relações meninas e meninos, nos jogos e brincadeiras etc. Portanto, deve-se criar igualdade para que todos possam desenvolver e vivenciar as diferentes formas de estar no mundo e aprender a lidar com as relações humanas.

### 3. O QUE E COMO SE FAZ O GÊNERO EM PLANEJAMENTOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Após a pesquisa bibliográfica propomos uma relação teórico-metodológica com os documentos estudados e como estão imbricados com os seis planejamentos para a Educação Física Infantil em relação às relações de gênero. Para tal intento, a metodologia proposta por Bardin (1977) permite uma abordagem qualitativa, pois o processo de estudo desses planos de ensino desenvolveu-se em três etapas sequenciais e complementares em observância a problemática eleita. A saber, em resumo: 1) pré-análise: delimitação e organização dos documentos; 2) exploração com registro das observações e início dos estudos através de perguntas norteadoras (quem e como planejou) e organização por categorizações; 3) tratamento dos resultados: interpretação dos documentos a partir da fundamentação teórica escolhida na perspectiva de gênero; essa última etapa é o momento de sistematização dos conhecimentos levantados e apresentação dos resultados.

Primeiramente foi levantado dado da cidade de origem da pesquisa, após foi selecionado três escolas pública do município de Selvíria, para que as análises dos planejamentos de três professores fossem realizadas. Foram feito um reconhecimento das Escolas Municipais pesquisadas na área da Educação Infantil, e quadros de números de professores, números de salas, números de crianças do sexo feminino e masculino.

Na sequência, descrevemos melhor essa etapa final observando que todo esse processo de pesquisa foi acompanhado de aportes bibliográficos, os quais vem sendo apresentados ao longo desta pesquisa.

Em relação ao *locus* da pesquisa, Selvíria é um município com a população, segundo o IBGE de (2021), estimada a 6, 555 pessoas e ocupa uma superfície de 3.254,917 km<sup>2</sup>, seu nível de escolarização de 6 a 14 anos é de 96.1% (2010).

O município de Selvíria está situado no sul da região Centro-Oeste do Brasil, no leste de Mato Grosso do Sul (Microrregião de Paranaíba). Localiza-se a uma Latitude (S) 20° 22' 02" Sul, e a uma Longitude (W) 51° 25' 08" Oeste. **Distâncias:** Está situada a: 410 km da Capital Estadual (Campo Grande - MS), 798 km da Capital Federal (Brasília - DF), 690 km da Metrópole nacional (São Paulo - SP). (ALEXANDRE, SILVA, 2014, p. 172).

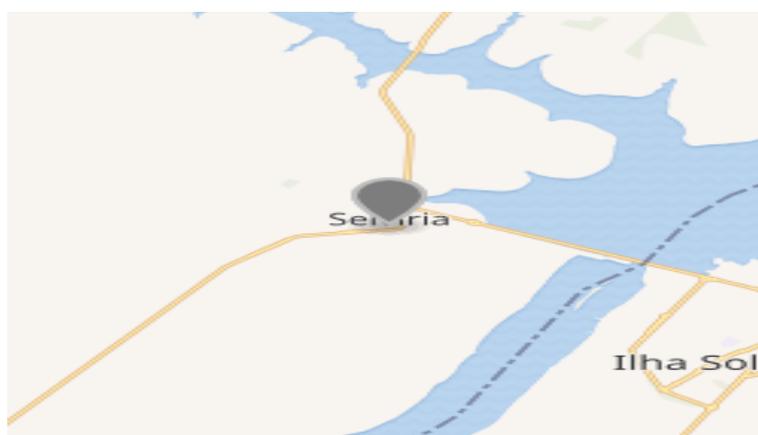
Ela é localizada na divisa do estado de Mato Grosso do Sul com estado de São Paulo a 13km da cidade de Ilha Solteira – SP. Em sua volta localiza também a 45 km a cidade de Aparecida do Taboado – MS e a 75 km da cidade de Três Lagoas – MS. Foi fundado em 12 de maio de 1980 e sua principal economia era a pecuária, milho, soja, carvão e o eucalipto.

Figura 1-Localização de Selvíria em Mato Grosso do Sul



Fonte: Raphael Lorenzeto de Abreu (2018)

Figura 2 - Localização de Selvíria em Mato Grosso do Sul



Fonte: Fonte: Raphael Lorenzeto de Abreu (2018)

De acordo com Alexandre e Silva (2014), o rio Paraná foi escolhido para a construção da Usina Hidroelétrica. Um comerciante chamado João Selvirio de Souza que morava na cidade de Pereira Barretos - SP saiu em busca de investimentos, e resolveu investir comprando diversas terras que liga Mato Grosso do Sul e o estado de São Paulo, “Tempos depois, nascia naquele mesmo local Selvíria, e João Selvirio, além de ser o seu fundador, também foi o seu primeiro Prefeito”. (ALEXANDRE, SILVA, 2014, p. 26).

Dentro de pouco tempo surgia uma grande cidade planejada, que levaria o nome de Ilha Solteira. Mediante isso, o Sr. João Selvírio de Souza, comerciante em Pereira Barreto – SP, resolveu sair do comércio, investindo o seu capital na compra de terras em Mato Grosso. Segundo o seu amigo Manoel Mirim<sup>1</sup>, o lugar escolhido foi às margens do Rio Paraná, onde comprou as fazendas; Iporã, Cafezal e Morro Vermelho (ALEXANDRE, SILVA, 2014, p. 26).

Assim, segundo Alexandre e Silva (2014), hoje a cidade é composta por diversas indústrias como a principal fonte de trabalho, como a Eldorado Brasil (localizada no município de Três Lagoas - MS), aumentando assim o número da população com a chegada de pessoas de toda a parte do Brasil.

Figura 3 Foto - Vista Aérea da cidade de Selvíria - MS



Fonte: (ALEXANDRE; SILVA, 2014, p.11).

Em se tratando da educação, Selvíria sempre procurou buscar maiores investimentos, desde tempos passados, até mesmo antes da emancipação da cidade, já se criava as primeiras escolas, logo abaixo foi levantado dados das escolas:

Quadro 2 Escolas Localizada no Município de Selviria, MS.

Nome da Instituição	Ano de Criação	Área	Nível e modalidade de ensino
Escola Joaquim Camargo	1975	Urbana	Infantil/ Fundamental I e II
EMEIEF Nelson Duarte da Rocha	1992	Urbana	Infantil/ Fundamental I
Escola Estadual Ana Maria de Souza	1975	Urbana	Fundamental II e Ensino Médio
CEI - Centro de Educação Infantil Selvíria Alexandre	1992	Urbana	Infantil
Escola na zona Rural -São Joaquim Pólo e Extensões		Rural	Infantil/ Fundamental I, Fundamental II e Médio.
CEI- Centro de Educação Izabel Barbosa	2019	Urbana	Infantil

Fonte: elaborado pela autora (2022).

O quadro 2 foi subdividida em nome das instituições, ano de criação, zona, faixa etária e nível da modalidade de ensino.

A rede conta com a parceria entre Secretaria do município e empresas locais, que investem na educação e em diversos projetos. Os educadores, por meio da Secretaria, estão assistidos pela Lei de Sistema, Planos de Carreira, Plano Municipal de Educação, Conselho, cursos para formação, parcerias com universidades públicas (como UNESP – Universidade Estadual Paulista e UFMS – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul), e Sistema Apostilado de Ensino Positivo, o que garante melhores condições, apoio pedagógico e formação continuada. (ALEXANDRE, SILVA, 2014 p. 66).

Em relação à Educação no Município de Selviria – MS temos os seguintes dados do IBGE: (2010) “Taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade [2010] de 96,1% IDEB – Anos iniciais do ensino fundamental (Rede pública) [2019] 5,0 e IDEB – Anos finais do ensino fundamental (Rede pública) [2019] 4,9” De acordo com o IBGE, o número de crianças atendidas no sistema escolar na última pesquisa é de 96,1%, cerca de 4% estão fora das escolas. Esses 4% são alvo do Conselho Tutelar (CT). Essas crianças na maioria das vezes se encontram em estado de desamparo familiares, conduzidas a caminhos para as drogas, violência, abuso infantil e uma porcentagem pode ter sido alvo de desigualdades de gênero dentro das escolas municipais. No entanto, “Perceber e enfrentar os conflitos que surgem, assim como aqueles velados ou disfarçados, consiste num importante desafio da educação”. (ALTMANN; AYOUB; AMARAL, 2011, p. 499).

Também é importante destacar que o município não tem cinemas, teatro, não possui um parque e nem lugar de lazer. Deste modo, as escolas são o maior e único refúgio para as crianças aprenderem e se socializarem. Especialmente aquelas crianças de classes sociais sem renda que não possuem meio de deslocamento até cidades próximas para atividades culturais e de lazer.

Por fim, as crianças vão à escola visando encontrar uma base de referência, para sua aprendizagem e se socializar, esperando do(a) docente atitudes diversificadas como um ator importante de sua vida, tendo a escola como base para suas ações.

O local escolhido para desenvolvimento desta pesquisa foi três escolas que faz parte da Rede de ensino municipal: a EMEIEF PROF. Nelson Duarte Rocha (Figura 4), CEI- Centro de Educação Izabel Barbosa (Figura 5) e a EMEIEF Joaquim Camargo (Figura 6), como fator determinante a faixa etária da Educação Infantil. Além disso, possui, professores qualificados de Educação Física para atender a etapa da Educação Infantil.

Simultaneamente ocorreu a fase de coleta dos dados (fotos) para a pesquisa. Para a capturar imagens utilizamos um aparelho celular com câmera de quatro lentes detém 64 MP com abertura f/1.8, o aparelho disponibiliza um sensor de 8MP com abertura de f/2.2. As fotos foram tiradas das instituições pesquisadas com objetivo de descrever melhor as escolas.

Visto que a pesquisa assume um caráter colaborativo entre pesquisador e sujeitos da pesquisa, foi solicitado as escolas em pesquisas Nelson Duarte Rocha, CEI Izabel Barbosa e Joaquim Camargo, autorização para divulgação dos dados através de assinatura de um termo de consentimento livre e esclarecido, (ANEXO 1 – ANEXO 2 – ANEXO 3), assegurando através deste documento, sigilo profissional. As instituições atendem às demandas para a observação dos dados, sustentando assim um resultado mais próximo do concreto e posteriormente a base para novos estudos.

Diante do exposto com a finalidade de chegar ao objetivo proposto pela pesquisa foi levantado os seguintes dados nas Escolas Municipais de Educação Infantil na cidade de Selvíria, MS. Logo abaixo nos quadros 3, 6 e 11 o mapeamento da escola Nelson Duarte Rocha, CEI-Izabel Barbosa e Joaquim Camargo, suas etapas, Idade, lotação dos professores e das professoras, quantidade de docente de educação física e um resumo de alunos e alunas matriculados(as) por turma na Educação Infantil:

Na Educação do Município de Selvíria, MS na etapa da Educação Infantil, as práticas corporais são executadas para todas as faixas etárias. Segue nos quadros 4,5,7,8, 9, 10,12 e 13 os cronogramas das aulas de movimentos, que são conduzidas por docentes de Educação Física, nas escolas Nelson Duarte Rocha, CEI Izabel Barbosa e na escola Joaquim Camargo. Nos quadros destacamos, as etapas, os horários de entrada e saída para cada faixa etária, e o dia da semana das aulas, do berçário, grupo I, grupo II, grupo III, Pré I e Pré II.

Figura 4 Foto - Fachada da Escola Nelson Duarte Rocha / Portão de entrada



Fonte: acervo fotográfico da pesquisadora (2022)

A escola é localizada no meio urbano em um local seguro, atende familiares em grande maioria que trabalham em fábricas, no campo e nas indústrias, as crianças apresentam condições sociais precárias. É organizada da seguinte forma: Educação Infantil - Pré Escola, Ensino Fundamental I e Educação Especial – AEE, (01) uma diretora, (03) três coordenadoras; (01) uma para a Educação Infantil e (02) duas para o Ensino Fundamental I.

Quadro 3 Mapeamento da escola Nelson Duarte

Escola	Etapas/Idade	Quant. de Discentes Meninas	Quant. de Discentes Meninos	Quant. de Docentes	Quant. de Docentes de Educação Física
Escola Nelson Duarte Rocha	Pré II A/ 5 anos completo	13	11	03	01
	Pré II B/ 5 anos completo	10	12	03	01

Fonte: elaborado pela autora (2022)

No quadro 4 e 5 mostra o cronograma das aulas de movimento da escola Nelson Duarte Rocha que desenvolve a etapa do Pré II:

Quadro 4 Cronograma aula de movimento Pré II A

Aulas Pré II A	Horário	Segunda - Feira	Terça - Feira
1ª	07:15 as 08:05		Movimento
2ª	08:05 as 08:55		Movimento
3ª	08:55 as 09:45		
4ª	09:40 as 10:30	Movimento	
5ª	10:30 as 11:20	Movimento	

Fonte: elaborado pela autora (2022)

Quadro 5 Cronograma aula de movimento Pré II B

Aulas Pré II B	Horário	Segunda - Feira	Terça - Feira
1ª	13:00 as 13:50	Movimento	Movimento
2ª	13:50 as 14:40	Movimento	Movimento
3ª	15:00 as 15:25		

4ª	15:25 as 16:15		
5ª	16:15 as 17:05		

Fonte: elaborado pela autora (2022)

Figura 5 Foto - Fachada da Escola CEI Izabel Barbosa/ Portão de entrada



Fonte: acervo fotográfico da pesquisadora (2021)

A equipe do Centro de Educação Infantil é composta por: 01 diretora, 01 coordenadora pedagógica, 32 auxiliares de serviços de creche. Os recursos especialmente para a educação infantil são: 01 parques, blocos lógicos, alfabetos emborrachados, carimbo, uma sala de brinquedos e uma sala de vídeo. Na sequência no quadro 6 podemos observar o mapeamento de lotação da Educação Infantil do CEI Izabel Barbosa:

Quadro 6 Mapeamento CEI Izabel Barbosa

Escola	Etapas/ Idade	Quantidade de Discentes Meninas	Quantidade de Discentes Meninos	Quantidade de Docentes	Quantidade de Docentes de Educação Física na Educação Infantil
CEI IZABEL BARBOSA	Berçário- Bebês de 11 meses a 1 ano e 6 meses	06	04	03	01
	GRUPO I 1 ano e 7 meses a 1 ano e 11 meses	06	08	03	01
	GRUPO II- Crianças de 02 anos completos	15	20	06	02
	GRUPO III- Criança de 03 anos completos	30	26	07	02

Fonte: elaborado pela autora (2022)

O quadro 7,8,9,10 apresenta uma síntese das aulas de movimento do CEI Izabel Barbosa.

Quadro 7 Cronograma de horário aula de Movimento do Berçário

Aulas	Horário	Terça Feira	Quarta Feira
1 <sup>a</sup>	13h – 13h50	Movimento	Movimento
2 <sup>a</sup>	13h50 – 14h40	Movimento	Movimento

Fonte: elaborado pela autora (2022)

Quadro 8 Cronograma de horário aula de Movimento do Grupo I

Aulas	Horário	Segunda Feira	Quinta Feira
1 <sup>a</sup>	13h – 13h50	Movimento	Movimento
2 <sup>a</sup>	13h50 – 14h40	Movimento	Movimento

Fonte: elaborado pela autora (2022)

Quadro 9 Cronograma de horário aula de Movimento do Grupo II

Aulas	Horário	Segunda Feira	Quarta Feira
1 <sup>a</sup>	07:15 as 08:05	Movimento	
2 <sup>a</sup>	08:05 as 08:55	Movimento	
3 <sup>a</sup>	08:55 as 09:45		Movimento
4 <sup>a</sup>	10:25 as 11:15		Movimento

Fonte: elaborado pela autora (2022)

Quadro 10 Cronograma de horário aula de Movimento do Grupo III

Aulas	Horário	Segunda Feira	Quarta Feira
1 <sup>a</sup>	07:15 as 08:05		Movimento
2 <sup>a</sup>	08:05 as 08:55		Movimento
3 <sup>a</sup>	08:55 as 09:45	Movimento	
4 <sup>a</sup>	10:25 as 11:15	Movimento	

Fonte: elaborado pela autora (2022)

Figura 6 Foto - Fachada da Escola Joaquim Camargo/ Porta de entrada



Fonte: acervo fotográfico da pesquisadora (2021)

A escola é localizada no meio urbano no bairro do Alto Guadalupe, conhecido como Véstia, se localiza a 2 km da cidade de Selvíria, a escola atende familiares em grande maioria que trabalham em fábricas, no campo e nas indústrias, suas condições sociais são frágeis. Para atender a demanda a escola é organizada nas seguintes etapas, Educação Infantil- Pré Escola, Ensino Fundamental I e Ensino Fundamental II. Na etapa da Educação Infantil, que é o objeto de análise no quadro 11 foi levantado os seguintes dados de mapeamento;

Quadro 11 Mapeamento da escola Joaquim Camargo

Escola	Etapas	Quantidade de Discentes Meninas	Quantidade de Discentes Meninos	Quantidade de Docentes	Quantidade de Docentes de Educação Física na Educação Infantil
EMEIEF. PROF. Joaquim Camargo	PRE I A/ 4 anos	09	03	03	01
	PRE II B/ 5 anos	15	07	03	01

Fonte: elaborado pela autora (2022)

Já no quadro 12 e no quadro 13 as aulas de movimento na Educação Infantil estão distribuídas da seguinte forma:

Quadro 12 Cronograma de horário aula de Movimento do Pré II A

Aula	Horário	Segunda feira	Quinta feira
1ª	13h – 13h50	Movimento	Movimento
2ª	13h50 – 14h40	Movimento	Movimento

Fonte: elaborado pela autora (2022)

Quadro 13 Cronograma de horário aula de Movimento do Pré II B

Aula	Horário	Quinta feira	Sexta feira
1ª	13h – 13h50	Movimento	
2ª	13h50 – 14h40	Movimento	
4ª	15h20-16h10		Movimento
5ª	16h10-17h		Movimento

Fonte: elaborado pela autora (2022)

Dentro do campo da Lei n. 9.394/1996 (doravante Lei de diretrizes e bases da educação nacional = LDBEN) no artigo 26, a cidade de Selvíria, MS cumpre seu dever diante da grade curricular. A Educação Física está presente na Educação Infantil através do campo de experiência movimento. Assim, a realização deste estudo teve como participantes da pesquisa os planejamentos dos professores e das professoras dessas instituições.

Sobre o perfil dos professores vale destacar que o trabalho do(a) docente não é uma simples aquisição de mediação, mas umas de suas características fundamentais é transformar alunos e alunas em cidadãos críticos, capazes de mudar assim o seu estado ou condição de vida. São os(as) docentes que elaboram seus planejamentos, pensando em seus alunados, talvez de uma forma global ou se restringem em regulamentos traçados por normas. Qual o caminho escolhido por esses profissionais?

Conflitos aparecem, por um lado, como fonte de criação e intervenção docente, compondo o planejamento, enquanto, por outro, são ditos como algo a ser evitado, levando alguns conteúdos a serem preteridos nas aulas, em função das tensões relacionadas ao gênero que suscitam. [...]. (ALTMANN; AYOUB; AMARAL, 2011, p. 496).

No que diz respeito à pesquisa vale destacar uma breve característica dos (as) docentes em observação. Os(as) três profissionais são formados em licenciatura plena em Educação Física, dois são efetivos na rede municipal e um(a) é contratado(a) através de processo seletivo.

Quadro 14 Dados dos/as professores/as.

FACULDADE	ANO DE FORMAÇÃO	ESCOLA QUE ATUA	RELIGIÃO	QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL
FISMA- Faculdade Integrada Stella Maris de Andradina-SP	2016	escolas públicas	católica	pós-graduação lato sensu
Faculdade AEMS- Associação Educacional Mato Grosso do Sul	2008	escolas públicas	católica	pós-graduação lato sensu
Faculdades Integradas de Fernandópolis - SP	2017	escolas públicas	Sem dados.	pós-graduação lato sensu

Fonte: elaborado pela autora (2022)

### 3.1 Relação de diretrizes curriculares com planejamentos escolares: qual corpo pretendem educar?

O planejamento de Educação Física escolar permite que os docentes planejem suas aulas de maneira objetiva e contextualize suas ações pedagógicas de maneira contínua, “devemos visualizar claramente a contribuição da Educação Física para a Humanidade, procurando sempre aumentar as bases conceituais sobre o campo de estudo, bem como de Educação e de sociedade, vendo o aluno como pessoa.” (MATTOS, NEIRA, 2015, p. 78).

A Educação Infantil tem como eixos estruturais “na formação integral da criança” (GONÇALVES, 2013, p.25), englobando assim, um conjunto de situações de aprendizagem no desenvolvimento das crianças. Portanto, Daolio (1995) destaca que as atividades desenvolvidas devem caracterizar a socialização, garantindo assim um ensino plural.

Por esse motivo, a pesquisa foi realizada por meio dos planejamentos dos/as professores/as de Educação Física em três escolas Municipais da cidade de Selvíria - MS no ano de 2021 a 2022. A investigação dos planejamentos das escolas em questão é um dos focos relevantes desta pesquisa, tendo em vista que esse documento é o que direciona a prática de ensino dos professores e das professoras, o qual orienta os métodos, teorias e práticas de ensino que o/a docente deseja seguir.

Com objetivo de investigar o corpo nos planejamentos e diretrizes curriculares da Educação Física na Educação Infantil em relação as relações de gênero em três escolas Municipais do município de Selvíria-MS. Perante os argumentos apresentados, no que se refere ao objeto analisado, essa pesquisa visou discutir a didática dos/as docentes quanto ao uso do termo gênero. Tendo em vista os objetivos acima citados, e levando em conta todo o uso dos planejamentos escolares.

Como instrumento para coleta de dados foi utilizado: 1) Coleta de fotos: foram sendo colhidas imagens no ambiente da escola pesquisada, para os procedimentos do resultado. 2) Coleta documental: foi coletado os planejamentos dos professores e das professoras, a fim de se obter uma melhor apreciação do conteúdo apresentado no trabalho. Os dados serão captados através do uso do termo gênero nos planejamentos escolares.

Em análise, os documentos são formulados de forma padrão. Neles são compostos:

- Direitos de aprendizagem: brincar, explorar, expressar e conhecer-se;
- Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento;
- Campo de experiências: corpo gestos e movimentos, o eu, o outro e o nós, escuta, fala, pensamento e imaginação; traços, sons, cores e formas;
- Conteúdos programáticos e ações didáticas.

Observe-se que no roteiro avaliado não existe uma parte para referências bibliográficas e que não foram identificadas no corpo do texto citações explícitas de autores. Assim sendo, os planejamentos serão nomeados como planejamento da escola 1: p(A) e p(B), escola 2: p(C), p(D) e p(E), e a escola 3: p(F).

Visando atender o objetivo da temática, achamos pertinente analisar os seis planejamentos dos (as) docentes de Educação Física da seguinte forma: no quadro 14, 15, e no quadro 16 serão discutidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento e na sequência será discutido os conteúdos programáticos e ações didáticas.

Nas observações dos quadros a seguir foram destacados os códigos alfanuméricos da CRMS em comparação com a BNCC.

Quadro 15 Planejamento escola 1

PLANEJAMENTOS	CRMS (OBJETIVO DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO)	BNCC (OBJETIVO DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO)
P(A) 1º Bimestre	(MS. EI02EO06. s. 06) Respeitar regras básicas de convívio social nas interações e brincadeiras.	(EI02EO06) Respeitar regras básicas de convívio social nas interações e brincadeiras.
	(MS. EI02EO07. s. 07) Resolver conflitos nas interações e brincadeiras, com a orientação de um adulto.	(EI02EO07) Resolver conflitos nas interações e brincadeiras, com a orientação de um adulto.
	(MS. EI02CG01. s. 01) Apropriar-se de gestos e movimentos de cada cultura no cuidado de si e nos jogos e brincadeiras.	(EI02CG01) Apropriar-se de gestos e movimentos de sua cultura no cuidado de si e nos jogos e brincadeiras.
	(MS. EI02CG06. n. 06) Participar de brincadeiras, expressar-se por meio da dança e manifestações culturais relacionadas ao movimento do seu corpo, respeitando a diversidade.	
	(MS. EI02CG00. n. 08) Explorar o espaço por meio de deslocamento de si mesmo e dos objetos.	
	(MS. EI02CG00. n. 09) Brincar utilizando a capacidade de criar e imaginar: brincar de faz de conta, confeccionar brinquedos e jogos.	
	(MS. EI02TS00. n. 04) Conhecer, ouvir, cantar e dançar diversos ritmos musicais de diferentes grupos culturais.	
	(MS. EI02EF01. s. 01) Dialogar com crianças e adultos, expressando seus desejos, necessidades, sentimentos e opiniões.	(EI02EF01) Dialogar com crianças e adultos, expressando seus desejos, necessidades, sentimentos e opiniões.
P(B) 2º Bimestre	(MS. EI03EO00. n. 11) Participar de brincadeiras de faz de conta, assumindo diferentes papéis sociais.	
	(MS. EI03EO00. n. 10) Perceber a importância da conversa como forma de resolver os conflitos e se necessário, solicitar ajuda do adulto.	
	(MS. EI03EO00. n. 08) Respeitar e utilizar os combinados e regras de convívio social elaborados pelo grupo.	
	(MS. EI03CG00. n. 06) Explorar o espaço, orientando-se corporalmente: frente, atrás, em cima, embaixo, dentro, fora, perto, longe, esquerda e direita.	

	(MS. EI03CG00. n. 10) Explorar de forma global os movimentos corporais, desenvolvendo as capacidades de locomoção, equilíbrio, coordenação e lateralidade.	
	(MS. EI03EF01. s. 01) Expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral e escrita (escrita espontânea), fotos, desenhos e outras formas de expressão.	
	(MS. EI03TS00. n. 04) Aprender a escutar e apreciar diferentes gêneros musicais de artistas locais, regionais, nacionais e internacionais, refinando o gosto e tornando-se mais sensível em relação à linguagem musical.	

Fonte: elaborado pela autora Fonte: elaborado pela autora (2022)

Quadro 16 Planejamento escola 2

<b>PLANEJAMENTOS</b>	<b>CRMS (DIREITOS DE APRENDIZAGEM)</b>	<b>BNCC (DIREITOS DE APRENDIZAGEM)</b>
P(C) 1º Bimestre	(MS. EI02EO07. s. 07) Resolver conflitos nas interações e brincadeiras, com a orientação de um adulto.	(EI02EO07) Resolver conflitos nas interações e brincadeiras, com a orientação de um adulto.
	(MS. EI02CG01. s. 01) Apropriar-se de gestos e movimentos de cada cultura no cuidado de si e nos jogos e brincadeiras.	(EI02CG01) Apropriar-se de gestos e movimentos de sua cultura no cuidado de si e nos jogos e brincadeiras.
	(MS. EI02CG06. n. 06) Participar de brincadeiras, expressar-se por meio da dança e manifestações culturais relacionadas ao movimento do seu corpo, respeitando a diversidade.	
	(MS. EI02CG00. n. 08) Explorar o espaço por meio de deslocamento de si mesmo e dos objetos.	
	(MS. EI02CG00. n. 09) Brincar utilizando a capacidade de criar e imaginar: brincar de faz de conta, confeccionar brinquedos e jogos.	
	(MS. EI02TS00. n. 04) Conhecer, ouvir, cantar e dançar diversos ritmos musicais de diferentes grupos culturais.	
	(MS. EI02EF01. s. 01) Dialogar com crianças e adultos, expressando seus desejos, necessidades, sentimentos e opiniões.	(EI02EF01) Dialogar com crianças e adultos, expressando seus desejos, necessidades, sentimentos e opiniões.
	(MS. EI02EO06. s. 06) Respeitar regras básicas de convívio social nas interações e brincadeiras.	(EI02EO06) Respeitar regras básicas de convívio social nas interações e brincadeiras.
	(MS. EI02EO07. s. 07) Resolver conflitos nas interações e brincadeiras, com a orientação de um adulto.	(EI02EO07) Resolver conflitos nas interações e brincadeiras, com a orientação de um adulto.
P(D) 2º Bimestre	(MS. EI02CG01. s. 01) Apropriar-se de gestos e movimentos de cada cultura no cuidado de si e nos jogos e brincadeiras.	(EI02CG01) Apropriar-se de gestos e movimentos de sua cultura no cuidado de si e nos jogos e brincadeiras.

	(MS. EI02CG02. s. 02) Deslocar seu corpo no espaço, orientando-se por noções como em frente, atrás, no alto, em baixo, dentro, fora etc., ao se envolver em brincadeiras e atividades de diferentes naturezas.	(EI02CG02) Deslocar seu corpo no espaço, orientando-se por noções como em frente, atrás, no alto, embaixo, dentro, fora etc., ao se envolver em brincadeiras e atividades de diferentes naturezas.
	(MS. EI02CG03. s. 03) Explorar formas de deslocamento no espaço (pular, saltar, dançar), combinando movimentos e seguindo orientações.	(EI02CG03) Explorar formas de deslocamento no espaço (pular, saltar, dançar), combinando movimentos e seguindo orientações.
	(MS. EI02CG05. s. 05) Desenvolver progressivamente as habilidades manuais, adquirindo controle para desenhar, pintar, rasgar, folhear, dentre outros.	(EI02CG05) Desenvolver progressivamente as habilidades manuais, adquirindo controle para desenhar, pintar, rasgar, folhear, entre outros.
	(MS. EI02CG00. n. 08) Explorar o espaço por meio de deslocamento de si mesmo e dos objetos.	(MS. EI02CG00. n. 08) Explorar o espaço por meio de deslocamento de si mesmo e dos objetos.
	(MS. EI02CG00. n. 09) Brincar utilizando a capacidade de criar e imaginar: brincar de faz de conta, confeccionar brinquedos e jogos.	(MS. EI02CG00. n. 09) Brincar utilizando a capacidade de criar e imaginar: brincar de faz de conta, confeccionar brinquedos e jogos.
	(MS. EI02CG00. n. 11) Desenvolver progressivamente as possibilidades corporais e a capacidade de controle do corpo no sentido de realizar deslocamentos mais ágeis e seguros, com ações mais precisas no espaço que ocupam.	(MS. EI02CG00. n. 11) Desenvolver progressivamente as possibilidades corporais e a capacidade de controle do corpo no sentido de realizar deslocamentos mais ágeis e seguros, com ações mais precisas no espaço que ocupam.
P(E) 3º Bimestre	(MS. EI02EO01. s. 01) Demonstrar atitudes de cuidado e solidariedade na interação com crianças e adultos.	(EI02EO01) Demonstrar atitudes de cuidado e solidariedade na interação com crianças e adultos.
	(MS. EI02EO02. s. 02) Demonstrar imagem positiva de si e confiança em sua capacidade para enfrentar dificuldades e desafios.	(EI02EO02) Demonstrar imagem positiva de si e confiança em sua capacidade para enfrentar dificuldades e desafios.
	(MS. EI02EO06. s. 06) Respeitar regras básicas de convívio social nas interações e brincadeiras	(EI02EO06) Respeitar regras básicas de convívio social nas interações e brincadeiras
	(MS. EI02EO07. s. 07) Resolver conflitos nas interações e brincadeiras, com a orientação de um adulto.	(EI02EO07) Resolver conflitos nas interações e brincadeiras, com a orientação de um adulto.
	(MS. EI02CG01. s. 01) Apropriar-se de gestos e movimentos de cada cultura no cuidado de si e nos jogos e brincadeiras.	(EI02CG01) Apropriar-se de gestos e movimentos de cada cultura no cuidado de si e nos jogos e brincadeiras.
	(MS. EI02CG02. s. 02) Deslocar seu corpo no espaço, orientando-se por noções como em frente, atrás, no alto, em baixo, dentro, fora etc., ao se envolver em brincadeiras e atividades de diferentes naturezas.	(EI02CG02) Deslocar seu corpo no espaço, orientando-se por noções como em frente, atrás, no alto, em baixo, dentro, fora etc., ao se envolver em brincadeiras e atividades de diferentes naturezas.
	(MS. EI02CG03. s. 03) Explorar formas de deslocamento no espaço (pular, saltar, dançar), combinando movimentos e seguindo orientações.	(EI02CG03) Explorar formas de deslocamento no espaço (pular, saltar, dançar), combinando movimentos e seguindo orientações.
	(MS. EI02CG04. s. 04) Demonstrar progressiva independência no cuidado do seu corpo.	(EI02CG04) Demonstrar progressiva independência no cuidado do seu corpo.

	(MS. EI02CG05. s. 05) Desenvolver progressivamente as habilidades manuais, adquirindo controle para desenhar, pintar, rasgar, folhear, dentre outros.	(EI02CG05) Desenvolver progressivamente as habilidades manuais, adquirindo controle para desenhar, pintar, rasgar, folhear, dentre outros.
	(MS. EI02CG00. n. 08) Explorar o espaço por meio de deslocamento de si mesmo e dos objetos.	
	(MS. EI02CG00. n. 09) Brincar utilizando a capacidade de criar e imaginar: brincar de faz de conta, confeccionar brinquedos e jogos.	
	(MS. EI02CG00. n. 11) Desenvolver progressivamente as possibilidades corporais e a capacidade de controle do corpo no sentido de realizar deslocamentos mais ágeis e seguros, com ações mais precisas no espaço que ocupam.	
	(MS. EI02TS03. s. 03) Utilizar diferentes fontes sonoras disponíveis no ambiente em brincadeiras cantadas, canções, músicas e melodias.	(EI02TS03) Utilizar diferentes fontes sonoras disponíveis no ambiente em brincadeiras cantadas, canções, músicas e melodias.
	(MS. EI02TS00. n. 05) Conhecer, utilizar e explorar diversos suportes, materiais, instrumentos, técnicas e procedimentos no seu processo de criação e expressão.	
	(MS. EI02EF01. s. 01) Dialogar com crianças e adultos, expressando seus desejos, necessidades, sentimentos e opiniões.	(EI02EF01) Dialogar com crianças e adultos, expressando seus desejos, necessidades, sentimentos e opiniões.
	(MS. EI02EF05. s. 05) Relatar experiências e fatos acontecidos, histórias ouvidas, filmes ou peças teatrais assistidos etc.	(EI02EF05) Relatar experiências e fatos acontecidos, histórias ouvidas, filmes ou peças teatrais assistidos etc.
	(MS. EI02ET04. s. 04) Identificar relações espaciais (dentro e fora, em cima, embaixo, acima, abaixo, entre e do lado) e temporais (antes, durante e depois).	

Fonte: elaborado pela autora Fonte: elaborado pela autora (2022)

### Quadro 17 Planejamento escola 3

PLANEJAMENTOS	CRMS (DIREITOS DE APRENDIZAGEM)	BNCC (DIREITOS DE APRENDIZAGEM)
P(F) 1º Bimestre	(MS. EI03EO02. s. 02)	(EI03EO02) Agir de maneira independente, com confiança em suas capacidades, reconhecendo suas conquistas e limitações.
	(MS. EI03CG00. n. 10)	
	(MS. EI03TS00. n. 07)	
	(MS. EI03EF01. s. 01)	(EI03EF01) Expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral e escrita (escrita espontânea), fotos, desenhos e outras formas de expressão.
	(MS. EI03ET06. s. 06)	(EI03ET07) Relacionar números às suas respectivas quantidades e identificar o antes, o depois e o entre em uma sequência.

Fonte: elaborado pela autora Fonte: elaborado pela autora (2022)

Dos 55 códigos alfanuméricos analisados, 31 se referem à cópia da BNCC, em nenhum momento cita a palavra gênero, como é de se observar os outros 24, mesmo com diferenças nas escritas segue a mesma linha da BNCC.

Assim, o estudo de Filipe; Silva e Costa, (2021) observa que os currículos salientam a desconstrução de novos vínculos, desconhecem as diferenças e as sensações individuais e em grupos, desapontam os princípios, as ligações e as circunstâncias, “subsumindo as especificidades locais e regionais” (FILIPE; SILVA; COSTA, 2021, p. 790). Cabe frisar também;

Diante desse debate, surge a hipótese de que o currículo é um espaço de criação e de resistência perante as demandas hegemônicas da escola capitalista, mediante a demanda econômica de formação para a empregabilidade. Tais tensões e contradições ultrapassam o currículo e atingem o cotidiano da sala de aula, desde a construção dos planos de aulas, que deve ser objeto de estudo próprio, até a elaboração das políticas curriculares nacionais que destacamos. (FILIPE; SILVA; COSTA, 2021, p.787).

Transformada em normas na escola, Filipe, Silva e Costa (2021), destacam que a BNCC (2017) tornou-se o principal suporte para interesses burgueses. Entretanto os planejamentos só podem ser descritos como verdadeiramente eficazes, quando tem um impacto amplo na formação do indivíduo.

A educação deve ser global, ser lotada por docentes que estejam preparados para resolver os problemas e enfrentar todas as medidas e ações ocasionadas nos pátios, salas de aulas, nos jogos e brincadeiras. Miranda (2019), em uma de suas observações destaca uma fala preconceituosa, machista e discriminatória de uma das docentes investigada que diz:

A professora Valda conta uma história infantil para seus/suas alunos/alunas de 03 anos de idade e, em seguida, distribui baldes com lápis de cor para que as crianças desenhem os/as personagens da história. Havia baldes nas cores rosa e azul. Um aluno pega o balde rosa, mas uma menina também gostou desse. Os dois ficam disputando ao ponto de chamar a atenção da professora, que resolve fazer uma intervenção. Surpreendentemente, ela diz, olhando para a aluna: - Você não é toda machona, fica aí brincando com os meninos, sabe bater em todo mundo, mas agora quer baldinho rosinha? Você pode deixar na mão dele que ele é pequeno. Vá pegar o balde azul mesmo que serve para você. (MIRANDA, p. 37, 2019).

O maior desafio, para Miranda (2019), está na inserção do termo gênero que, partindo de ações didáticas dos/as docentes, percebe cada vez mais a exclusão do termo dentro das escolas brasileiras. Podemos falar em fracasso nas aulas de Educação Física por parte de alguns docentes.

Segundo Corsino e Auad (2012) há explicações plausíveis para o problema; a falta de preparo, em se tratando de problemas de métodos de ensino, e do processo de construção da desigualdade sobre parte desses profissionais.

Importante destacar um trecho da roda de conversa realizada por Santos, Sussekind e Castro (2020, p. 195) onde aponta que:

“É interessante perceber como os espaços escolares podem ser explicitamente generificados. As divisões de gênero estão representadas nos murais, nas brincadeiras, nos arranjos, na estrutura dos locais onde as crianças circulam”. [...].

No entanto, Neira e Junior (2016) observam que a liberdade não é gerada pela sociedade mais sim baseada no capital, ou seja, a emancipação humana está submissa desse processo que se encontra cada vez mais em mutação.

[...] a BNCC não sucumbe, ela não se deixou, até o presente momento, subjugar pela força dos grupos conservadores que intencionam moldar, através dos currículos escolares, sujeitos submissos, calados, quietos, bem ao gosto do neoliberalismo e dos ditadores de plantão. (NEIRA, JUNIOR, 2016, p. 203).

Portanto, Neira e Junior (2016) relatam que os docentes e as docentes devem realizar seus planejamentos de forma flexível, com objetivo e metas na construção do conhecimento, formulando práticas corporais as quais possibilitam a leitura das relações de gênero, demarcando as práticas estereotipadas.

Diante disso, os conteúdos programáticos e ações didáticas dos planejamentos p(A), p(C), p(D), e p(E) nos quadros 17,18,19, e no quadro 20, observou uma discrepância de igualdade na descrição da didática vale lembrar que os planejamentos são compostos por diferentes linguagens culturais, mesmo assim ao planejar suas ações didáticas, os(as) docentes priorizam apenas um só corpo. O p(f) não apresenta dados concretos ficando difícil sua interpretação.

Quadro 18 Planejamento (A)

CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS	AÇÕES DIDÁTICAS
<p>AUTOCONHECIMENTO</p> <p>Ter conhecimento do próprio corpo por meio de uso e da exploração de suas habilidades física, motoras e perceptivas.</p> <p>PRÁTICAS CORPORAIS: JOGOS E BRINCADEIRAS</p>	<p>Apresentação professor- aluno por vídeo enviado no WhatsApp;</p> <p>Promover brincadeiras e vivências desafiadoras em que as crianças possam</p>

<p>Explorar as possibilidades expressivas do seu corpo fazendo uso de movimentos como, andar, correr, saltar, rastejar-se, etc.</p> <p>Experiências com brincadeiras que desenvolvam habilidades corporais, tais como: coordenação motora, lateralidade, equilíbrio, noções espaciais e consciência corporal.</p> <p><b>LINGUAGEM MUSICAL</b></p> <p>Vivenciar situações em que participem de momentos de canções que promovam habilidades como: oralidade, ritmo, sonoridade e expressão corporal.</p> <p><b>COORDENAÇÃO VISOMOTORA</b></p> <p>Interagir através da linguagem como: Conversar, brincar, comunicar e expressar vontades e necessidades.</p>	<p>interagir e respeitar seus limites e movimentos;</p> <p>Propiciar e explorar repertórios musicais que sejam significativos e trazê-los para as crianças como linguagem e arte;</p> <p>Música: Mexendo as partes do corpo com os fofossauros;</p> <p>Música: Coelhoinho (de olhos vermelhos) - DVD Galinha pintadinha;</p> <p>Organizar e desenvolver atividades ligadas a expressividade e á comunicação, por meio de gestos e linguagem verbal;</p> <p>Explorar capacidades de força, coordenação, resistência, flexibilidade e equilíbrio através das brincadeiras:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Não deixe a bexiga tocar o chão.</li> <li>2. Basquete diferente.</li> <li>3. Peteca de sacola plástica</li> </ol>
---	--

Fonte: elaborado pela autora Fonte: elaborado pela autora (2022)

Quadro 19 Planejamento (C)

<b>CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS</b>	<b>AÇÕES DIDÁTICAS</b>
<p><b>AUTOCONHECIMENTO</b></p> <p>Ter conhecimento do próprio corpo por meio de uso e da exploração de suas habilidades física, motoras e perceptivas.</p> <p><b>PRÁTICAS CORPORAIS: JOGOS E BRINCADEIRAS</b></p> <p>Explorar as possibilidades expressivas do seu corpo fazendo uso de movimentos como, andar, correr, saltar, rastejar-se, etc.</p> <p>Experiências com brincadeiras que desenvolvam habilidades corporais, tais como: coordenação motora, lateralidade, equilíbrio, noções espaciais e consciência corporal.</p> <p><b>LINGUAGEM MUSICAL</b></p> <p>Vivenciar situações em que participem de momentos de canções que promovam habilidades como: oralidade, ritmo, sonoridade e expressão corporal.</p> <p><b>COORDENAÇÃO VISOMOTORA</b></p> <p>Interagir através da linguagem como: Conversar, brincar, comunicar e expressar vontades e necessidades.</p>	<p>Apresentação professor- aluno por vídeo enviado no WhatsApp;</p> <p>Promover brincadeiras e vivências desafiadoras em que as crianças possam interagir e respeitar seus limites e movimentos;</p> <p>Propiciar e explorar repertórios musicais que sejam significativos e trazê-los para as crianças como linguagem e arte;</p> <p>Música: Mexendo as partes do corpo com os fofossauros;</p> <p>Música: Coelhoinho (de olhos vermelhos) - DVD Galinha pintadinha;</p> <p>Organizar e desenvolver atividades ligadas a expressividade e á comunicação, por meio de gestos e linguagem verbal;</p> <p>Explorar capacidades de força, coordenação, resistência, flexibilidade e equilíbrio através das brincadeiras:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Não deixe a bexiga tocar o chão.</li> <li>2. Basquete diferente.</li> <li>3. Peteca de sacola plástica</li> </ol>

Fonte: elaborado pela autora Fonte: elaborado pela autora (2022)

Quadro 20 Planejamento (D)

CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS	AÇÕES DIDÁTICAS
<p><b>ESQUEMA CORPORAL</b> Ter conhecimento do próprio corpo por meio de uso e da exploração de suas habilidades física, motoras e perceptivas.</p> <p><b>ATIVIDADES PSICOMOTORAS</b> Explorar as possibilidades expressivas do seu corpo fazendo uso de movimentos como, andar, correr, saltar, rastejar-se, etc.</p> <p>Experiências com brincadeiras que desenvolvam habilidades corporais, tais como: coordenação motora, lateralidade, equilíbrio, noções espaciais e consciência corporal</p> <p><b>JOGOS BRINCADEIRAS DE COMANDO</b> Proporcionar atividades nas quais realizem movimentos através de comandos.</p> <p><b>PERCEPÇÃO VISUAL</b> Propor atividades que as crianças possam expressar as construções através da sua observação, manipulação e exploração de objetos.</p>	<p>Atividades em que a criança possa separar, empilhar, pendurar, enfileirar, sobrepor, construir e encaixar;</p> <p>Promover brincadeiras e vivências desafiadoras em que as crianças possam interagir e respeitar seus limites e movimentos;</p> <p>Oferecer dinâmicas de jogos e movimentos que permitam o desenvolvimento das capacidades motoras, como desafios e atividades psicomotoras; Proporcionar a manipulação de materiais com diferentes texturas e espessuras, explorando os sentidos, através de suportes variados;</p> <p>Explorar capacidades de força, coordenação, resistência, flexibilidade e equilíbrio através das brincadeiras.</p>

Fonte: elaborado pela autora Fonte: elaborado pela autora (2022)

Quadro 21 Planejamento (E)

CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS	AÇÕES DIDÁTICAS
<p><b>AUTOCONHECIMENTO E ESQUEMA CORPORAL</b> Ter conhecimento do próprio corpo por meio de uso e da exploração de suas habilidades física, motoras e perceptivas</p> <p><b>ATIVIDADES PSICOMOTORAS</b> Explorar as possibilidades expressivas do seu corpo fazendo uso de movimentos como, andar, correr, saltar, rastejar-se, etc.</p> <p>Experiências com brincadeiras que desenvolvam habilidades corporais, tais como: coordenação motora, lateralidade, equilíbrio, noções espaciais e consciência corporal.</p> <p><b>PRÁTICAS CORPORAIS: JOGOS E BRINCADEIRAS</b> Proporcionar atividades nas quais realizem movimentos através de comandos.</p>	<p>Propiciar momentos para que as crianças realizem com progressiva autonomia a higiene, valorizando suas atitudes e hábitos de autocuidado.</p> <p>Promover brincadeiras e vivências desafiadoras em que as crianças possam interagir e respeitar seus limites e movimentos;</p> <p>Propiciar e explorar repertórios musicais que sejam significativos e trazê-los para as crianças como linguagem e arte;</p> <p>Atividades em que a criança possa separar, empilhar, pendurar, enfileirar, sobrepor, construir e encaixar;</p> <p>Oferecer dinâmicas de jogos e movimentos que permitam o desenvolvimento das capacidades motoras, como desafios e atividades psicomotoras;</p>

	Proporcionar a manipulação de materiais com diferentes texturas e espessuras, explorando os sentidos, através de suportes variados; Explorar capacidades de força, coordenação, resistência, flexibilidade e equilíbrio através das brincadeiras. Jogo das Sombras.
--	--

Fonte: elaborado pela autora Fonte: elaborado pela autora (2022)

Os planejamentos de Educação Física, devem nortear as mais diversas linguagens culturais, por isso, Corsino e Auad (2012) apontam que para tornar mais fáceis à utilização de suas diferentes linguagens deve ocorrer mudanças nesse quadro conflituoso. Os autores ainda descrevem:

Nesse sentido, é necessário considerar que a escolha dos temas a serem tratados é de extrema importância, ao passo que os próprios conteúdos abordados, por si só, podem oferecer resistência a um modelo de currículo universalista, vigente em nossa sociedade. (CORSINO; AUAD, 2012, p. 85).

Para Corsino e Auad (2012) os conteúdos tratados podem ocorrer por si só englobando diversas discussões, ao contrário do que pregam os que repudiam o debate de identidade de gênero nas escolas. Desta forma um outro ponto a ser destacado é a palavra “identidade do aluno” e "Autonomia" que aparece nos conteúdos propostos no p(B) no quadro 21. E nas ações didáticas aparece apenas as ações motoras como alvo principal.

Quadro 22 Planejamento (B)

CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS	AÇÕES DIDÁTICAS
Acolhimento do aluno Atividades Psicomotoras Práticas Corporais: Jogos e Brincadeiras Folclore Brasileiro Dia dos Pais Identidade do aluno Autonomia	Promover rodas de conversas, cantar músicas, explorar as emoções. Possibilitar situações em que as crianças possam relatar suas vivências. Explorar as dependências da escola e conhecer os profissionais.

Fonte: elaborado pela autora Fonte: elaborado pela autora (2022)

Logo, essas expressões na teoria de Seffner (2017) significam que, reconhecer as identidades individuais apresentadas por esses sujeitos, principalmente na escola, nos permite atuar de maneira a conscientizar o respeito. Cabe assim a questão: Mas qual respeito? O autor ainda pontua;

O respeito ao modo de aprender de cada um, à identidade única que cada pessoa porta, ajuda a explicar em parte o pânico do pluralismo, a escola vista como ajuntamento de tantas pessoas diferentes, todas elas influenciado ou “perturbando” aquela identidade individual pura da criança, formada pela família.(SEFFNER, 2017, p. s/p).

Assim, Seffner (2017) conscientiza que, se queremos promover o respeito devemos considerar essas relações individuais e desenvolver estratégias e diretrizes de ensino conforme a cultura de cada criança. Por conseguinte, Louro (2000) deixa claro em sua teoria que o conceito sobre identidade são diversos, não existe apenas o homem e a mulher, verifica-se ainda que deve ser trabalhado não somente como uma simples aquisição de construção social, mas umas de suas características primordiais são transformar os/as alunos/as a respeitar, ser capazes de mudar assim o seu estado ou condição de vida. Portanto, Louro (2000, p. 23) “é no âmbito das relações sociais que se constroem os gêneros”.

Em consideração a esses aspectos trazidos pela Louro (2000), destacamos na análise o uso exagerado do termo “vivências”. À vista disso, na contramão o termo trabalha os desafios de seus limites e movimentos. No entanto Altmann, Ayoub, Amaral (2011) salienta que, toda a relação de vivenciar deve ser global, transmitindo para a criança experiências e aprendizagens externas que vão influenciando na construção do ser. Os autores ainda destacam:

[...] as diferenças de gênero relacionadas a aspectos físicos, técnicos, emocionais e sociais são marcantes, cabendo ao/à professor/ a contextualizar as vivências de forma enriquecedora para que os/as alunos/as possam se superar”. (ALTMANN; AYOUB; AMARAL, 2011, p. 497).

Logo, as vivências são centrais e como tal precisam ser trabalhadas, como objeto de participação em todos os contextos “independente do gênero. (ALTMANN; AYOUB; AMARAL, 2011, p. 497).

É crucial também apresentar os dados das ações didáticas, todos os planejamentos são voltados aos jogos pré-desportivos<sup>4</sup>: como rebater, lançar, jogar, pegar, entre outros. Nesse sentido, as aulas de movimento proporcionam para a criança apenas momentos mecanizados, o conteúdo didático prioriza esta forma mecanizada de conduzir as aulas, deixando de lado muitos outros benefícios que uma aula de educação física pode proporcionar para o/a aluno/a, “A prática profissional do grupo é, portanto, de uma maneira ou de outra, balizada pelo esporte” (DAOLIO, 1995, p. 65).

---

<sup>4</sup>Sobre os Jogos Pré-desportivos veja a obra. Miranda (2011) Jogos pré-desportivos na escola: Educação Física e cultura corporal.

De um modo geral, os planos dão grande atenção à dimensão da coordenação motora, ligando-as a questões generalizada do esporte. Tendo em vista as especificidades, logo, nesta fase de leitura, deparamo-nos que o documento CRMS tem como ideias educacionais e ações pedagógicas a BNCC, colocando-a como um documento normativo a ser seguido. Nesse sentido, é imprescindível que todos se conscientizem de que o objeto da pesquisa em nenhum momento foi citado nos planejamentos. Para Sayão (2002), o corpo só pode ser descrito como verdadeiramente eficaz quando tem um impacto positivo nas diferenças de gêneros, a autora ainda pontua:

Os interesses mercadológicos decorrentes de uma sociedade que se ocupa em vender todas as coisas nos imputam a tarefa do impedimento de uma visão ingênua do corpo. Parece-nos que, no momento atual, mais do que nunca, o corpo está sendo alvo de um mercado cada vez mais globalizado. (SAYÃO, 2002, p. 56).

Diante da impossibilidade do estabelecimento de gênero, como podemos ver em todos os planejamentos, o corpo está sendo trabalhado de forma padronizada, visando um futuro atleta, ou até mesmo trabalhador, sendo assim sua forma individual é desvalorizada. Deste modo, os conceitos determinam o alvo central sendo destinado a uma única forma de ensino, a prática neoliberal. Todavia, Filipe; Silva; Costa, (2021) enfatiza que os(as) professores bem-sucedidos são capazes de integrar com habilidade uma variedade de abordagens e recursos de ensino para atender às diversas necessidades corporais de seus (as) alunos (as).

A compreensão sobre “o que deve ser ensinado”, “o quanto deve ser ensinado” e a forma como deve se dar o ensino é influenciada pelos contextos sociais e históricos, dando materialidade à função social da escola [...]. (FILIPE; SILVA; COSTA, 2021, p. 797 - 798).

A educação, em termos gerais, para Filipe; Silva; Costa, (2021) diz respeito à transmissão e aprendizagem contextualizada pelo(a) docente. Nesse sentido vale destacar González, Fraga (2012, p. 45), evidencia que um dos termos favoráveis são as aulas de Educação Física é quando o/a aluno/a aprende a “evitar qualquer tipo de discriminação quanto à condição socioeconômica, à deficiência física, ao gênero, à idade, à nacionalidade/regionalidade, à raça/cor/etnia, ao tipo de corpo, etc”. A partir disto, entende-se que a escolha de usar métodos diferenciados é uma questão de necessidade e olhos críticos do/a professor/a para suprir as diferenças dentro das escolas.

Desse modo, estabelecido este princípio geral, a formação de um indivíduo crítico na sociedade parte de uma formação e orientação adequada, sendo imprescindível que a discussão

sobre o gênero nas aulas de Educação Física Infantil seja estudada e abordada de maneira adequada à idade dessas crianças durante as aulas. Esse indivíduo crítico é dotado de gênero e sua identidade se constrói sob as bases da sexualidade. Podemos esquecer esses corpos na Educação Infantil? Só uma identidade fixa é válida?

Assim, insistimos que “o processo de ensino-aprendizagem será subjetivo, quando os conteúdos de ensino da Educação Física forem modificados para se tornar adequados aos alunos, de acordo com seus interesses e necessidades”, (FINCK, 2011, p.45), pois o/a professor/a em suas habilidades deve ser criativo, a cada dia uma didática diferente.

Dessa maneira, essa segregação pode ser definida como uma anormalidade gerada por docentes e não pelas diretrizes escolares. Por isso tudo, as escolas podem assumir uma postura crítica diante da BNCC, pois o documento não reconhece a importância do termo gênero dentro das escolas brasileiras. Nesse contexto, essas mudanças sofridas podem ser registradas de uma forma contraditória nos planejamentos dos professores e das professoras.

Em vista dos argumentos apresentados, os planejamentos levantaram pontos assustadores diante do objetivo da pesquisa. Os principais bloqueios são de que os planejamentos de ensino não estão comprometidos com um ensino plural, se limitam apenas a atividades físicas descontextualizadas. Conclui-se que, dentro da disciplina da Educação Física, o corpo tem uma centralidade e sem uma perspectiva de gênero as aulas vão reproduzir o modelo hegemônico do patriarcado.<sup>5</sup>

Do mesmo modo, os professores e as professoras bem-sucedidas são aqueles capazes de integrar com habilidade uma variedade de abordagens e recursos de ensino para atender às diversas necessidades e diferenças. No entanto, a dicotomia entre teoria e prática podem ser descontextualizadas, desta forma o(a) docente pode colocar em prática diversas metodologias de ensino, priorizando a importância do termo gênero desde a educação Infantil.

---

<sup>5</sup> Sobre o patriarcado veja a obra: Gerda Lerner, Invenção do patriarcado.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando se iniciou o trabalho da pesquisa constatou-se que dada a onda neoconservadora no país, a qual imputa aos corpos normatizações e assertivas que banalizam a pluralidade de identidades. Por isso, julgou-se importante discutir a grande relevância dessa temática, o corpo da educação física infantil em nuances da BNCC e Diretrizes estaduais.

Este estudo teve como objetivo geral investigar o corpo nos planejamentos e diretrizes curriculares da Educação Física na Educação Infantil em relação as relações de gênero. Buscou-se neste contexto, os seguintes objetivos específicos: Discutir com base em documentos oficiais (BNCC e Diretrizes Estaduais do Mato Grosso do Sul) direcionados a educação física as orientações sobre o tema; Entender como os corpos são educados em seis planejamentos da Educação Física Infantil em três escolas municipais de Selvíria - MS e se os comportamentos são moldados às normas político-educacionais, eis os objetivos desta pesquisa.

No decorrer do estudo, esse processo teve a finalidade de atingir de forma pertinente a desigualdade de gênero de maneira a auxiliar na formação da criança por meio da prática corporal da Educação Física Infantil. É importante apontar que a Educação Física deixa o/a professor/a livre para desenvolver os mais diferentes jogos e brincadeiras, apontando para possibilidades de diferentes formas de brincar. E de forma a consciência crítica dos/das alunos/as desde a primeira infância.

Através das análises dos documentos oficiais da BNCC, foi possível detectar uma grande lacuna com relação às questões de gênero na Educação Infantil, não sendo realizado apontamentos sobre as peculiaridades do corpo no processo educativo escolar, que não permitem a adoção de regras fixas a serem seguidas por todos os/as professores e todas as escolas. Por fim, independentemente das políticas e dos contextos, discutiu que os documentos não diferem no ensino.

A pesquisa partiu da hipótese de que a BNCC não está comprometida com um ensino plural. Porque estima-se que os docentes têm que conhecer os discursos para saber lidar com as crianças, ocupando um lugar central na essência para o desenvolvimento do sujeito. Durante o trabalho, verificou-se que, dentro da disciplina da educação física, o corpo tem uma centralidade, portanto sem uma perspectiva de gênero as aulas apenas reproduzem o modelo hegemônico da normatização.

O que certamente influenciou diretamente na ruptura dos privilégios da BNCC, tornando os meus planejamentos acessíveis envolvendo todas as diferenças, pois é através do planejamento que se encontra os caminhos que direciona o/a docente para um ensino de qualidade na aprendizagem, pois é ali que vão estar descritas as metodologias de seu trabalho, chegando ao objetivo potencializando o corpo em um papel central na humanidade.

Relacionada a essa realidade encontro-me nos estudos e nas teorias que ocasionam a investigação e a ação desta pesquisa. Para refletir sobre essa temática desenvolvida na Educação Infantil relato três momentos das minhas aulas de Educação Física Infantil, diante das turmas de 02 anos a 03 anos.

Apontando nas concepções de Seffner, Louro, acredito em uma proposta didática plural. De primeiro momento, são impostas regras de convívio, usando estratégias e estilos de ensino que perpetuam um ensino igualitário. No início das aulas já destaco que as brincadeiras são para todas as crianças participarem.

Neste cenário, em suas produções, Finco (2015), Prado, Altmann e Ribeiro (2016), Altmann, Mariano e Uchoa (2012), Mariano e Altmann (2016) e Louro (1997) salientam que através das brincadeiras pode se diminuir a agressão, distanciamento social, e derrubar barreiras de gêneros, por isso, esses eixos têm um papel fundamental de forma direta nas relações entre meninas e meninos desde o princípio da escolarização. Logo o(a) docente é definida como um processo de construção de conhecimento dentro do contexto escolar integrado com a função de cuidar, que se dá na relação entre adultos e crianças, considerando a bagagem cultural que a criança traz consigo, respeitando suas limitações buscando sempre formar um indivíduo crítico e participativo na sociedade.

Em um segundo momento das minhas aulas, são propostas proporcionalmente para trabalhar as relações de gênero feminino e masculino, atividades como danças, brincadeiras de faz de conta, brincadeiras de casinha, brincadeiras com bolas, e jogos cooperativos entre outras.

Logo abaixo na Figura 7, podemos observar o momento da aula de dança, que favorece uma visão real das instâncias educativas e, assim, estas contribuirão efetivamente para melhorar o relacionamento social dentro da escola. Diante do exposto as crianças, não indicam nenhuma reação de preconceito ou de discriminação em relação aos brinquedos e as brincadeiras.

Figura 7 Foto - Momento de minha aula de Educação Física/Meninas e meninos dançando



Fonte: acervo fotográfico da pesquisadora

A fase inicial da vida é o aspecto mais relevante para o processo de desenvolvimento do ser humano não somente o corpo, mas o que ele representa e qualifica, seja ele nos seus aspectos cognitivo, social ou cultural, deste modo, pode se dizer que tem a função de informar ao mundo suas diferentes figuras de existência.

É através dos jogos e brincadeiras que as crianças desenvolvem o seu estágio comportamental, é nesta idade que essas ações determinam diversos fatores como o respeito. Considerando as demandas, Nicanor (2002) destaca que esse determinado processo se manifesta em ações coordenadas por um adulto, se não tiver alguém produzindo sentido, nada acontece.

A criança não tem, é evidente, as concepções dos adultos. O seu comportamento em relação ao meio físico e social decorre da experiência que adquire, da influência dos adultos e do meio. (NICANOR, 2002, p. 114).

Nicanor (2002) observou também que as crianças ao brincar desenvolvem habilidades sociais e é brincando que elas se manifestam com um sentimento mais puro que se torna o seu mundo real. Kishimoto (2020) e Antunes (2014) destacam que as brincadeiras são a porta para o convívio social.

Para isso, no terceiro momentos das aulas direciono às atividades livres, colocando as crianças como ponto inicial de suas ações. Com carrinhos, bonecas, bolas e outros brinquedos espalhados pelo chão, às próprias crianças se direcionam aos seus brinquedos preferidos, tornando visível que para eles e elas não existem diferenciações do que é de meninas e o que é de meninos.

Na contramão, ao estruturar situações práticas de professores em aulas de Educação Física, Altman, Mariano e Uchoga (2012) destaca as barreiras de intervenções do corpo, movimento e as relações de gênero nas atividades realizadas, inclusive primando e modelando o desenvolvimento da criança desde a Educação Infantil, tirando as possibilidades de escolhas e caracterizando normas de condutas imposta pelos (as) docentes.

As autoras ainda dizem:

[...] gênero é pensado como uma construção social e relacional, na qual as diferenças biológicas existentes não são descartadas, mas parte de um processo mais amplo e complexo de produção de diferenças, do qual as instituições de ensino fazem parte. (ALTMAN; MARIANO; UCHOGA, 2012, p. 290).

Mariano e Altman (2016) ao analisar uma aula prática de Educação Física relatou que os(as) professores na maioria dos momentos usam frases discriminatórias, como meninas não joga futebol, e meninos não brinca de boneca, além de proporcionarem segmentos diferentes, como em filas, ir beber água, e até mesmo separando os espaços por limites.

Ao término da pesquisa, através das experiências que envolveram a origem da investigação, na ocasião fui convocada para substituir um(a) docente que pediu afastamento do cargo por questões pessoais. Já no primeiro dia de aula na etapa da educação infantil no Pré II, pude observar como as crianças eram mecanizadas através dos brinquedos, das brincadeiras, (Figura 8) filas (Figura 9) e falas. A violência de gênero presente de forma ofensiva nos discursos em sala de aula, crianças em espaços debilitados, brinquedos separados em caixa rosa de menina e em caixa azul de menino, logo abaixo podemos observar a sequência das falas dos(as) alunos(as), e nas figuras 8 e 9 os momentos da aula.

*“Meninos vocês brincam daquele lado e as meninas brincam desse lado”*  
*“Professora as meninas estão invadindo o nosso espaço”*  
*“Professora elas querem brincar de carrinho e não pode”*

Figura 8 Foto - brincadeira definida do que é de menino e o que é de menina



Fonte: acervo fotográfico da pesquisadora (2022)

Figura 9 - Filas separadas meninas de um lado e meninos de outro



Fonte: acervo fotográfico da pesquisadora (2022)

Portanto, na observação de Mariano e Altman (2016), as expectativas e incentivos nas aulas de Educação Física ocasionam normas destinadas àquilo que está designado como produção de transmissão de desigualdades ou vivências de gênero, construídas pelos(as) docentes, desde a Educação Infantil.

O ambiente escolar é absolutamente generificado, e as tradicionais duas filas para ingresso na sala, os banheiros escolares divididos, as aulas de Educação Física separadas entre meninos e meninas são apenas uma pequena amostra, a mais visível, dessa generificação. (SEFFNER, 2020, p. 3).

Diante da realidade, salientamos que essa pesquisa propõe também dar visibilidade a essas práticas, as crianças são referenciadas e processadas por um ensino sexista e estereotipados. Sendo assim, ressaltamos a importância de novas pesquisas relacionadas ao tema.

Diante da metodologia proposta percebe-se que o trabalho poderia ser realizado com uma pesquisa ampla no campo, porém devido os vestígios deixados pela pandemia, a pesquisa delimitou em fazer uma análise bibliográfica para analisar os aspectos de discussões sobre a Educação Física na Educação Infantil, em relação às relações de gênero, se estão comprometidos com um ensino plural categorizando os critérios e os conceitos de como lidam com as relações de gênero na Educação Infantil.

Em partida obtemos importância à pretensão inicial, que todos se conscientizem de que novos métodos precisam ser engendrados a partir de novas regras, e diante do tratamento dos resultados, expõe os pensamentos por meio de pesquisas que incentivem essa prática de Educação Física na Educação Infantil.

## REFERÊNCIAS

- ALEXANDRE, Hélio Carlos; SILVA, Rafael Pereira da. **Selvíria e sua História**. 1ª ed. Prefeitura e Câmara Municipal de Selvíria/MS, 2014. Disponível em: <https://docplayer.com.br/23505962-Selviria-e-sua-historia-1.html>. Acesso em: 02 jun. 2022.
- ALTMANN, Helena; MARIANO, Marina; UCHOGA, Liane Aparecida Roveran. Corpo e movimento: produzindo diferenças de gênero na educação infantil. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 15, n. 2, 2013. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/fe/article/view/12375>. Acesso em: 18 jan. 2022.
- ALTMANN, Helena. **Rompendo fronteiras de gênero: Marias (e) homens na educação física**. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, p. 111, 1998. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/FAEC-85ZJJEJ>. Acesso em: 14 de mar. 2022.
- ALTMANN, Helena; AYOUB, Eliana; AMARAL, Silvia Cristina Franco. Gênero na prática docente em educação física: “meninas não gostam de suar e meninos são habilidosos ao jogar?”. **Estudos feministas**, Florianópolis, v.19, n.2, p.491-501, maio/ago. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/p8cj4Xpntfdhx4ncS8ZLJwj/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 13 jan. 2022.
- ANTUNES, Censo. **O jogo e a educação infantil: falar e dizer, olhar e ver, escutar e ouvir**. 9ª ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2014.
- AUAD, Daniela. Educação para a democracia e co-educação: apontamentos a partir da categoria gênero. **Revista USP**, (56), p. 136-143, 2003. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/33814>. Acesso em: 14 mar. 2022.
- AUAD, Daniela. **Educar meninas e meninos: relações de gênero na escola**. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2020.
- AYOUB, Eliana. Reflexões sobre a educação física na educação infantil. **Revista Paulista de Educação Física**, [S. l.], n. supl.4, p. 53-60, 2001. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rpef/article/view/139594>. Acesso em: 11 nov. 2022.
- AZEVEDO, Tania Maria Cordeiro de. **Brinquedos e gênero na educação infantil – um estudo do tipo etnográfico no Estado do Rio de Janeiro**. 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, p. 203, 2003. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-01102010-133724/pt-br.php>. Acesso em: 10 ago. 2021.
- BACK, Jeizi Loici. **Normatização dos corpos pela escola: uma análise da BNCC**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Comunicação e Artes, Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Cascavel, p. 134, 2020. Disponível em: [http://tede.unioeste.br/bitstream/tede/5034/5/Jeizi\\_Back2020.pdf](http://tede.unioeste.br/bitstream/tede/5034/5/Jeizi_Back2020.pdf). Acesso em: 10 ago. 2021.
- BARBOSA, Maria Raquel, MATOS, Paula Mena; COSTA, Maria Emília. Um olhar sobre o corpo: o corpo ontem e hoje. **Psicologia & Sociedade**, 23(1), p. 24-34. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/psoc/a/WstTrSKFNy7tzvSyMpqfWjz/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 06 maio 2022.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARROS, D. D.: Imagem corporal: a descoberta de si mesmo. **História, Ciências, Saúde, Manguinhos**, v. 12, n. 2, p. 547-54, maio-ago. 2005. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/hcsm/a/xF33tqFH3s4MnxJDR35MwCL/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em: 06 maio 2022.

BARROS, Suzana da Conceição de; RIBEIRO, Paula Regina Costa. Generificação do espaço escolar: analisando narrativas das equipes pedagógicas e diretivas. In: SILVA, Fabiane Ferreira da; MELLO, Elena Maria Billig (Orgs.). **Corpos, gêneros, sexualidades e relações étnico-raciais na educação**. Uruguaiana/RS: UNIPAMPA, 2011, p. 43-58.

BARZOTTO, Carlos Eduardo; SEFFNER, Fernando. Escola sem partido e sem gênero: redefinição das fronteiras público e privado na educação. **Revista FAEEBA**. Salvador, v. 29, n. 58, abr./jun. 2020, p. 150-167. Disponível em:

<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/232209/001133419.pdf?sequence=1>. Acesso em: 13 jan. 2022.

BEAUVOIR, Simone. **O segundo sexo: fatos e mitos**. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1960a.

BEZERRA, Mayam de Andrade; HERMIDA, Jorge Fernando. Educação e Corporeidade: Vivências na Educação Infantil. **Revista EDUCAMazônia - Educação Sociedade e Meio Ambiente**, Humaitá, LAPESAM, GISREA/UFAM/CNPq/EDUA – ISSN 1983-3423, Ano 4, Vol. VII, nº 2, jul-dez, 2011, p. 74-91. Disponível em:

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3914048>. Acesso em: 13 jan. 2022.

BÍSCARO, Claudia Regina Renda. **A construção das identidades de gênero na educação infantil**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2009. Disponível em: <https://site.ucdb.br/public/md-dissertacoes/8069-a-construcao-das-identidades-de-genero-na-educacao-infantil.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro07.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2022.

BRASIL. **Constituição Federal**: promulgada em 05 de outubro de 1988. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 18 jan. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília/DF: MEC, 1996. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 16 jan. 2022.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília/DF, 16 jul. 1990.

Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm). Acesso em: 20 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 13 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Secretaria de Educação Básica. Brasília/DF, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf). Acesso em: 20 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares\\_2012.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf). Acesso em: 13 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer Homologado**. Portaria n° 1.570, publicada no D.O.U. de 21/12/2017, Seção 1, p. 146. 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2017-pdf/78631-pcp015-17-pdf/file>. Acesso em: 23 jan. 2022.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

BUTLER, Judith. **A vida psíquica do poder: teorias da sujeição**. Tradução de Rogério Bettoni. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

CHAN-VIANNA, Alexandre Jackson; MOURA, Diego Luz; MOURÃO, Ludmila. Educação Física, gênero e escola: uma análise da produção acadêmica. **Movimento**, [S. l.], v. 16, n. 2, p. 149-166, 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/9492>. Acesso em: 7 jun. 2022.

CORSINO, Luciano Nascimento; AUAD, Daniela. **O professor diante das relações de gênero na educação física escolar**. São Paulo: Cortez, 2012.

COSTA, Claudia de Lima; ÁVILA, Eliana. Gloria Anzaldúa, a consciência mestiça e o “feminismo da diferença”. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 13, n. 3, p. 691-703, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/R4rf3YG4z6ZMhTkLcVQQkPG/?lang=pt>. Acesso em: 15 jan. 2021.

COURBIN, Alain; COURTINE, Jean-Jacques; VIGARELLO, Georges (Orgs.). **História do Corpo: da Renascença às Luzes**. 5. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2012.

DAÓLIO, Jocimar. **Da cultura do corpo**. Campinas: Papius, 1995.

DORNELLES, Priscila Gomes. Do corpo que distingue meninos e meninas na educação física escolar. **Cad. CEDES**, Campinas, 2012, vol. 32, n.87, p. 187-198. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/rmssCPQFnQ4ZGpFkkG9M4jx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11 jan. 2022.

DARIDO, Suraya Cristina. **Educação Física na escola: questões e reflexões**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

ESPOSITO, Roberto. **As pessoas e as coisas**. Tradução de Andrea Santurbano e Patricia Peterle. São Paulo: Rafael Copetti Editor, 2016.

FACHINETTO, Rochele Fellini; SEFFNER, Fernando; SANTOS, Renan Bulsing dos. Educação em direitos humanos: componentes curriculares indispensáveis na escola pública brasileira contemporânea. Porto Alegre/RS: **Educação da UFRGS**, 2018, p. 9-26. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/184425>. Acesso em: 18 jan. 2022.

FIGURA 1 - ABREU, Raphael Lorenzeto de. **Brazil Mato Grosso do Sul Selviria**. Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Selv%C3%ADria#/media/Ficheiro:Brazil\\_Mato\\_Grosso\\_do\\_Sul\\_Selviria\\_location\\_map.svg](https://pt.wikipedia.org/wiki/Selv%C3%ADria#/media/Ficheiro:Brazil_Mato_Grosso_do_Sul_Selviria_location_map.svg). Acesso em: 02 jun. 2022.

FIGURA 2 - ABREU, Raphael Lorenzeto de. **Cartas geográficas da Wikimedia**. Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Selv%C3%ADria#/media/Ficheiro:Brazil\\_Mato\\_Grosso\\_do\\_Sul\\_Selviria\\_location\\_map.svg](https://pt.wikipedia.org/wiki/Selv%C3%ADria#/media/Ficheiro:Brazil_Mato_Grosso_do_Sul_Selviria_location_map.svg). Acesso em: 02 jun. 2022.

FIGURA 3 - ALEXANDRE, Hélio Carlos; SILVA, Rafael Pereira da. **Selvíria e sua História**. 1ª ed. Prefeitura Municipal de Selvíria, 2014, p. 11. Disponível em: <https://docplayer.com.br/23505962-Selviria-e-sua-historia-1.html>. Acesso em: 02 jun. 2022.

FILIPPE, Fabiana Alvarenga; SILVA, Dayane dos Santos; COSTA, Áurea de Carvalho. Uma base comum na escola: análise do projeto educativo da Base Nacional Comum Curricular. **Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas em Educação**. Rio de Janeiro, v. 29, n. 112, p. 783-803, jul./set. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/PbZbjrWHzzQ3Yt4LBFzK6NF/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 09 nov. 2021.

FINCK, Silvia Christina Madrid. **A educação física e o esporte na escola: cotidiano, saberes e formação**. 2. ed. Curitiba: Ibpx, 2011.

FINCO, Daniela. Questões de gênero na educação da pequena infância brasileira. **Studi Sulla Formazione/Open Journal of Education**, 18 (1), p. 47-57, 2015. Disponível em: <https://oajournals.fupress.net/index.php/sf/article/view/9264>. Acesso em: 27 jan. 2022.

FINCO, Daniela. **Educação infantil, espaços de confronto e convívio com as diferenças**: análise das interações entre professoras e meninas e meninos que transgridem as fronteiras de gênero. 2010. (Tese de Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2010. Disponível em:

[https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-20042010-135714/publico/DANIELA\\_FINCO.pdf](https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-20042010-135714/publico/DANIELA_FINCO.pdf). Acesso em: 10 ago. 2021.

FINCO, Daniela. Socialização de Gênero na Educação Infantil. In: *Fazendo Gênero 8 Corpo, Violência e Poder*, 08, 2008, Florianópolis/SC. **Anais [...]**. Florianópolis/SC: Fazendo gênero, 2008, p. 1-7. Disponível em: [http://aristarco.fe.unb.br/gde/images/livros/socializacao\\_de\\_genero.pdf](http://aristarco.fe.unb.br/gde/images/livros/socializacao_de_genero.pdf). Acesso em: 07 jun. 2022.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I: a vontade de saber**. 13 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da Educação Física**. São Paulo: Scipione, 1989.

FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da Educação Física**. 1. ed. São Paulo: Scipione, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25ª. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREUD, Sigmund. **Três ensaios sobre a teoria da sexualidade**. 1996. In J. Strachey (Ed. e Trad.). Ed. Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud (Vol. 7, p. 117-231). Rio de Janeiro: Imago. (Trabalho original publicado em 1905).

GANDELMAN, Luciana Mendes. Gênero e ensino: parâmetros curriculares, fundacionalismo biológico e teorias feministas. In: ABREU, Martha; SOIHET, Rachel. **Ensino de história: conceitos, temáticas e metodologia**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2009.

GÉLIS, Jacques. O corpo, a igreja e o sagrado. In: CORBIN, Alain; COURTINE, Jean-Jacques; VIGARELLO, Georges (Orgs.). **História do Corpo: da Renascença às Luzes**. 5. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2012. p. 19-130.

GONÇALVES, Nelson. **O lado sério da brincadeira: um olhar para a autoestima do educador**. São Paulo: Cortez, 2013.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FRAGA, Alex. Branco. **Afazer da Educação Física na escola: planejar, ensinar, partilhar**. Erechim: Edelbra, 2012.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime; SCHWENGBER Maria Simone Vione. **Práticas pedagógicas em Educação Física: espaço, tempo e corporeidade**. Porto Alegre/RS: Edelbra, 2012.

HOOKS, Bell. O amor como a prática da liberdade. Tradução para uso didático de Wanderson Flor do Nascimento. In: **Outlaw Culture. Resisting Representations**. Nova Iorque: Routledge, 2006, p. 243–250. Disponível em: <https://medium.com/enugbarijo/o-amor-como-a-pr%C3%A1tica-da-liberdade-bell-hooks-bb424f878f8c>. Acesso em: 04 fev. 2022.

KISIHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogos Infantis: o jogo, a criança e a educação.** 18ª ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2020.

KUNZ, Elenor. **Educação física: ensino e mudanças.** 3. ed. Ijuí/RS: Ed. Unijuí, 2012.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Brasil, Mato Grosso do Sul, Selvíria.** v 4.6.25. 2010. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ms/selviria/panorama>. Acesso em: 02 jun. 2022.

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

LE BOULCH, Jean. **O Desenvolvimento Psicomotor: Do nascimento aos 6 anos.** Tradução de Ana Guardrola Brizolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1982.

LE BRETON, David. **A sociologia do corpo.** 2. ed. Tradução de Sônia M.S. Fuhrmann. Petrópolis: Vozes, 2007.

LIMA, Eloísa Rodrigues de; SANTOS, Herbenia Oliveira; ARAÚJO, Vilma Coelho. **Corporeidade e Movimento: Princípios para a prática pedagógica das séries iniciais.** 2005. (TCC) – Curso de Pedagogia, Faculdade de Ciências de Educação, Centro Universitário de Brasília. Brasília, 2005. Disponível em: <https://repositorio.uniceub.br/jspui/bitstream/235/6635/1/40262565.pdf>. Acesso em: 07 jun. 2022.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, sexualidade e educação: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas. **Educação em Revista.** Belo Horizonte, n. 46. p. 201-218. dez. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/5mdHWDNFqgDFQyh5hj5RbPD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 jan. 2022.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista.** 6. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho: Ensaios sobre sexualidade e teoria queer.** Belo Horizonte/MG: Autêntica, 2004.

LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilore. (Orgs). **Corpo, Gênero e Sexualidade: um debate contemporâneo na Educação.** 9. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2013.

LOURO, Guacira Lopes. **Currículo, gênero e sexualidade.** Porto: Porto Editora, 2000.

MARIANO, Marina; ALTMANN, Helena. Educação Física na Educação Infantil: educando crianças ou meninos e meninas? **Cadernos Pagu,** (46), p. 411-438, jan/abr. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cpa/a/ZYBGLZ4TvnxYxMMhh5TB7Qj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 jan. 2022.

MARIANO, Marina. **A educação física na educação infantil e as relações de gênero: educando crianças ou meninos e meninas?**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2010.

Disponível em:

[http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/CAMP\\_75eeb072aa8f08dab14d82ecea36294](http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/CAMP_75eeb072aa8f08dab14d82ecea36294). Acesso em: 10 ago. 2021.

MARTINELLI, Telma Adriana Pacífico. *et al.* A Educação Física na BNCC: concepções e fundamentos políticos e pedagógicos. **Motrivivência**, v. 28, n. 48, p. 76-95, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-042.2016v28n48p76>. Acesso em: 13 jan. 2022.

MARTINS, Marcelo Salvador. **As relações de gênero entre crianças nas brincadeiras**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Sul de Santa Catarina. Tubarão, 2014. Disponível em:

[https://repositorio.animaeducacao.com.br/bitstream/ANIMA/3529/1/109162\\_Marcelo.pdf](https://repositorio.animaeducacao.com.br/bitstream/ANIMA/3529/1/109162_Marcelo.pdf).

Acesso em: 10 ago. 2021.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. **Currículo de referência de Mato Grosso do Sul: educação infantil e ensino fundamental** / Organizadores: Hélio Queiroz Daher; Kalícia de Brito França; Manuelina Martins da Silva Arantes Cabral. Campo Grande: SED, 2019. (Série Currículo de Referência; 1).

MATTOS, Mauro Gomes de; NEIRA, Marcos Garcia. **Educação Física Infantil: construindo o movimento na escola**. 7. Ed. São Paulo: Phorte, 2015.

MIRANDA, Amanaiara Conceição de Santana. Sexualidade e gênero na educação infantil. **Instituto de Humanidades, Artes e Ciências**. Superintendência de Educação a Distância. Salvador, 2019. Disponível em:

<https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/554169/2/eBook%20-%20Sexualidade%20e%20Genero%20na%20Educacao%20Infantil.pdf>. Acesso em: 9 fev. 2022.

MIRANDA, Evandro Spironello de. **Jogos pré-desportivos na escola: Educação Física e cultura corporal**. 2011. Disponível em: <https://pt.slideshare.net/evandrollhp/jogos-pre-desportivos-na-escola>. Acesso em: 27 ago. 2022.

MOULIN, Anne Marie. O corpo diante da medicina. In: CORBIN, Alain; COURTINE, Jean-Jacques; VIGARELLO, Georges (Orgs.). **História do Corpo: as mutações do olhar**. O Século XX. 4. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2011. p. 15-82.

MUSIAL, Denis Cezar. Refletindo sobre questões de gênero e diversidade em Centro Municipal de Educação Infantil de Irati/PR. **Cadernos de Gênero e Diversidade**, [S. l.], v. 1, n. 1, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/cadgendiv/article/view/13706>. Acesso em: 7 jun. 2022.

NEIRA, Marcos Garcia; JUNIOR, Marcílio Souza. A Educação Física na BNCC: procedimentos, concepções e efeitos. **Motrivivência**, v. 28, n. 48, p. 188-206, 2016.

Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2016v28n48p188>. Acesso em: 13 de jan. 2022.

NISTA-PICCOLO, Vilma Lení; MOREIRA, Wagner Wey. **Corpo em movimento na educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2012.

NICANOR, Miranda. **200 Jogos Infantis**. 14. ed. Belo Horizonte: Editora Itatiaia, 2002.

OLIVEIRA, Flávia Fernandes de; DUARTE, Cátia Pereira. Discurso dos professores e professoras de educação física sobre o relacionamento de meninos e meninas. In: **Anais**. Florianópolis, 2006. Disponível em: <https://docplayer.com.br/11669323-Discurso-dos-professores-e-professoras-de-educacao-fisica-sobre-o-relacionamento-de-meninos-e-meninas.html>. Acesso: 24 jan. 2022.

PRADO, Vagner Matias do; ALTMANN, Helena; RIBEIRO, Arilda Inês Miranda. Condutas naturalizadas na educação física: uma questão de gênero?. **Currículo sem Fronteiras**, v. 16, n. 1, p. 59-77. jan./abr. 2016. Disponível em: [https://scholar.google.com.br/citations?view\\_op=view\\_citation&hl=ptBR&user=9oeubzMAAAAJ&cstart=20&pagesize=80&sortby=pubdate&citation\\_for\\_view=9oeubzMAAAAJ:35N4QoGY0k4C](https://scholar.google.com.br/citations?view_op=view_citation&hl=ptBR&user=9oeubzMAAAAJ&cstart=20&pagesize=80&sortby=pubdate&citation_for_view=9oeubzMAAAAJ:35N4QoGY0k4C). Acesso em: 13 jan. 2022.

PRINS, Baukje.; MEIJER, Irene Costera. Como os corpos se tornam matéria: entrevista com Judith Butler. **Revista Estudos Feministas**. 10 (1) p. 155-167, jan. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ref/v10n1/11634.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2021.

RUBIN, Gayle. **Pensando o Sexo: Notas para uma Teoria Radical das Políticas da Sexualidade**. Tradução de Felipe Bruno Martins Fernandes e revisão de Miriam Pillar Grossi. Nova York: Routledge, 1994.

SANTORO, Marco. Corpo e Movimento na educação infantil. **Youtube**, 25 jul de 2012. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=TC3RpoTFb1w>. Acesso em: 13 jan. 2022.

SANTOS, F. J. A. dos. Considerações sobre a “corpolatria”. **Motrivivência**, v. 2, n. 3, p. 53-54. 1990.

SANTOS, Ana Paula; SUSSEKIND, Maria Luiza; CASTRO, Mary Garcia. Questões de gênero e currículo: sobre respeito no chão da escola. In: RIBEIRO, Eliane; SANT’ANNA, Wania; NEGREIROS, Nilda. (Orgs.). **Vozes pelos direitos da mulher: memória, lutas e políticas públicas [E-book]**. Rio de Janeiro: Gramma Livraria e Editora, 2021. ISBN 978-65-86052-55-8. Disponível em: <https://www.anped.org.br/news/e-book-gratuito-vozes-pelos-direitos-da-mulher-memorias-lutas-e-politicas-publicas>. Acesso em: 03 ago. 2021.

SAYÃO, Deborah Thomé. Corpo e Movimento: notas para problematizar algumas questões relacionadas à Educação Infantil e à Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, v. 23, n. 2, p. 55- 67, jan. 2002. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/270/253>. Acesso em: 26 jan. 2022.

SCAVONE, Lucila. Nosso corpo nos pertence? Discursos feministas do corpo. **Gênero**. Niterói, v. 10, n.2, p. 47-62, 1. sem. 2010. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistagenero/article/view/30869>. Acesso em: 06 maio 2022.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. Tradução de Christine Rufino Dabat e Maria Betânia Ávila. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99. jul./dez., 1995.

SEFFNER, Fernando. Atravessamentos de gênero, sexualidade e educação: tempos difíceis e novas arenas políticas. In: **Anais da XI Reunião ANPED SUL 2016**. Curitiba, v. 1. p. 1-17. Disponível em: <https://docero.com.br/doc/8vcv5n8>. Acesso em: 10 jan. 2022.

SEFFNER, Fernando. Escola para todos: mesmo para aqueles que manifestam diferenças em sexo e gênero? In: SILVA, Fabiane Ferreira da; MELLO, Elena Maria Billig (Orgs.). **Corpos, gêneros, sexualidades e relações étnico-raciais na educação**. Uruguaiana: UNIPAMPA, 2011. Disponível em: <https://sites.unipampa.edu.br/sisbi/files/2013/07/corpos-2011.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2022.

SEFFNER, Fernando. Escola pública e função docente: pluralismo democrático, história e liberdade de ensinar. In: MACHADO, André Roberto de A.; TOLEDO, Maria Rita Almeida. (Orgs.). **Golpes na história e na escola: o Brasil e a América Latina nos séculos XX e XXI**. São Paulo: Cortez Editora, 2017. p. 199-216. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5399522/mod\\_resource/content/1/Golpes%20na%20Hist%C3%B3ria%20e%20na%20Escola%20-201a%20prova%20%281%29.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5399522/mod_resource/content/1/Golpes%20na%20Hist%C3%B3ria%20e%20na%20Escola%20-201a%20prova%20%281%29.pdf). Acesso em: 14 mar. 2022.

SEFFNER, Fernando. Sigam-me os bons: apuros e aflições nos enfrentamentos ao regime da heteronormatividade no espaço escolar. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 145-159, janeiro/março de 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/3vKwmtYmc5LLPDTxhgSnnfM/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 07 jun. 2022.

SEFFNER, Fernando. Sempre atrás de um buraco tem um olho: racionalidade neoliberal, autoritarismo fundamentalista, gênero e sexualidade na Educação Básica. **Práxis Educativa**, [S. l.], v. 15, p. 1-19, 2020. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/15010>. Acesso em: 27 ago. 2022.

SEGATO, Rita Laura. Gênero e Colonialidade: em busca de chaves de leitura e de vocabulário estratégico descolonial. **E-Cadernos Ces**, Coimbra, n. 18, p. 106-131, 2021.

SILVA, Juliana Collares da; MARASCHIN, André de Azambuja; FUNARI, Catiúcia Anselmo; MELLO, Elena Maria Billig; JUNQUEIRA, Sônia Maria da Silva. Gênero e sexualidade na BNCC: uma análise sob a perspectiva freireana. **Diversidade e Educação**, [S. l.], v. 8, n. 2, p. 152-176, 2020. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/divedu/article/view/12104>. Acesso em: 11 jan. 2022.

SOARES, Carmen Lúcia. *et al.* **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo:

Cortez, 1992.

SOARES, Zilene Pereira; MONTEIRO, Simone Souza. Formação de professores/as em gênero e sexualidade: possibilidades e desafios. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 35, n. 73, p. 287-305, jan./fev. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/KMSmJfk43rKWcRNHWHfWsfC/?lang=pt>. Acesso em: 24 jan. 2022.

SOBREIRA, Vickele; NISTA-PICCOLO, Vilma Lení; MOREIRA, Wagner Wey. Do corpo à corporeidade: uma possibilidade educativa. **Cadernos de Pesquisa**, 23(3), 68–77. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/5799>. Acesso em: 01 fev. 2022.

SOUSA, Eustáquia Salvadora de; ALTMANN, Helena. Meninos e meninas: expectativas corporais e implicações na educação física escolar. *Cadernos Cedes*, ano XIX, n. 48, agosto, 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/WmskFBM75bMM855MZYhYvgb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 jan. 2022.

STAVISKI, Gilmar; SURDI, Aguinaldo Cesar; KUNZ, Elenor. Sem tempo de ser criança: a pressa no contexto da educação de crianças e implicações nas aulas de educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 35, n. 1, p. 113-128, jan./mar. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbce/a/q8MfRspJcNJzL4dvQNXtb3L/?lang=pt>. Acesso em: 07 jun. 2022.

UCHÔGA, Liane Aparecida Roveran; PRODÓCIMO, Elaine. Corpo e movimento na educação infantil. **Motriz**, Rio Claro, v. 14, n. 3, p. 222-232, 2008. Disponível em: <https://xa.yimg.com/kq/groups/19286654/943697690/name/1549-8696-1-PB.pdf>. Acesso em: 07 jun. 2022.

VIANNA, Claudia; FINCO, Daniela. Meninas e meninos na Educação Infantil: uma questão de gênero e poder. **Cadernos Pagu**, v. 28, n. 33, jul/dez, p. 265-283, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cpa/a/GXVR8FrdMjrcWHvLWcv7xrF/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 09 jan. 2022.

VIGARELLO, Georges. Introdução. In: CORBIN, Alain; COURTINE, Jean-Jacques; VIGARELLO, Georges (Orgs.). **História do Corpo: da Renascença às Luzes**. 5. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2012. p. 15-18.

VIGARELLO, Georges; HOLT, Richard. O corpo trabalhado – Ginastas e esportistas no século XIX. In: CORBIN, Alain; COURTINE, Jean-Jacques; VIGARELLO, Georges (Orgs.). **História do Corpo: Da Revolução á Grande Guerra**. 4. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2012. p. 393-478.

ZINK, Rui. Da bondade dos estereótipos. In: LUSTOSA, Isabel. (Org.) **Imprensa, humor e caricatura: a questão dos estereótipos culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.

## ANEXOS

## ANEXO 1- Termo de compromisso para armazenamento de dados Nelson Duarte Rocha

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL  
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE PARANAÍBA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



## TERMO DE COMPROMISSO PARA ARMAZENAMENTO DE DADOS

Eu, Adriana Cristina Leal Almeida, responsável pela pesquisa intitulada O GÊNERO DA EDUCAÇÃO FÍSICA INFANTIL: SABERES E FAZERES EM ESCOLAS DE SELVÍRIA - MS, orientada pelo (a) docente Tania Regina Zimmermann, responsabilizo-me pelo adequado armazenamento dos dados obtidos por meio (**inserir detalhadamente se por entrevista, contato telefônico ou outras formas e o meio virtual utilizado para realização do procedimento de coleta de dados**), conforme orientações emitidas por meio da Carta Circular nº 1/2021-CONEP/SECNS/MS

Comprometo-me que tal armazenamento será realizado de modo físico, ou seja, será feito o download do material recolhido, que será impresso e arquivado (respeitando as orientações institucionais), nunca de forma virtual, em nuvem ou em redes compartilhadas.

Assim, busca-se resguardar todo o sigilo apresentado e firmado no TERMO E CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE, devidamente assinado por todos que participam desta pesquisa.

Qualquer dúvida em relação ao armazenamento dos dados, a qualquer momento, pode-se contactar o(a) pesquisador(a) ou o Comitê de Ética, conforme informações abaixo.

Cidade, Selviria 02 de Agosto de 2021

Assinatura do Pesquisador

Assinatura do Participante da Pesquisa

Nome completo do pesquisador: **Adriana Cristina Leal Almeida**  
Telefone para contato: (67) 981301544 E-mail: [drilealmeida@hotmail.com](mailto:drilealmeida@hotmail.com)  
Comitê de Ética com Seres Humanos da UEMS, fone: 3902-2699 ou [cesh@uems.br](mailto:cesh@uems.br).

www.uems.br  
Av. Vereador João Rodrigues de Melo, s/n.  
Jardim Santa Mônica – CEP 79500-000  
Paranaíba, MS – Brasil

www.uems.br/pgedu  
pgedu@uems.br  
(55) 67 3503 1006  
(55) 67 3503 1007

## ANEXO 2- Termo de compromisso para armazenamento de dados CEI- Izabel Barbosa

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL  
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE PARANAÍBA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



### TERMO DE COMPROMISSO PARA ARMAZENAMENTO DE DADOS

Eu, Adriana Cristina Leal Almeida, responsável pela pesquisa intitulada O GÊNERO DA EDUCAÇÃO FÍSICA INFANTIL: SABERES E FAZERES EM ESCOLAS DE SELVÍRIA - MS, orientada pelo (a) docente Tania Regina Zimmermann, responsabilizo-me pelo adequado armazenamento dos dados obtidos por meio (**inserir detalhadamente se por entrevista, contato telefônico ou outras formas e o meio virtual utilizado para realização do procedimento de coleta de dados**), conforme orientações emitidas por meio da Carta Circular nº 1/2021-CONEP/SECNS/MS

Comprometo-me que tal armazenamento será realizado de modo físico, ou seja, será feito o download do material recolhido, que será impresso e arquivado (respeitando as orientações institucionais), nunca de forma virtual, em nuvem ou em redes compartilhadas.

Assim, busca-se resguardar todo o sigilo apresentado e firmado no TERMO E CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE, devidamente assinado por todos que participam desta pesquisa.

Qualquer dúvida em relação ao armazenamento dos dados, a qualquer momento, pode-se contactar o(a) pesquisador(a) ou o Comitê de Ética, conforme informações abaixo.

Cidade, Selviria 02 de Agosto de 2021

Assinatura do Pesquisador

Assinatura do Participante da Pesquisa

Nome completo do pesquisador: **Adriana Cristina Leal Almeida**  
Telefone para contato: (67) 981301544 E-mail: [drilealmeida@hotmail.com](mailto:drilealmeida@hotmail.com)  
Comitê de Ética com Seres Humanos da UEMS, fone: 3902-2699 ou [cesh@uems.br](mailto:cesh@uems.br).

www.uems.br  
Av. Vereador João Rodrigues de Melo, s/n.  
Jardim Santa Mônica – CEP 79500 000  
Paranaíba, MS – Brasil

www.uems.br/pgedu  
pgedu@uems.br  
(55) 67 3503 1006  
(55) 67 3503 1007

### ANEXO 3- Termo de compromisso para armazenamento de dados Escola Joaquim Camargo

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL  
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE PARANAÍBA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



#### TERMO DE COMPROMISSO PARA ARMAZENAMENTO DE DADOS

Eu, Adriana Cristina Leal Almeida, responsável pela pesquisa intitulada **O CORPO DA EDUCAÇÃO FÍSICA INFANTIL EM NUANCES DA BNCC E DIRETRIZES ESTADUAIS**, orientada pelo (a) docente Tania Regina Zimmermann, responsabilizo-me pelo adequado armazenamento dos dados obtidos por meio (**inserir detalhadamente se por entrevista, contato telefônico ou outras formas e o meio virtual utilizado para realização do procedimento de coleta de dados**), conforme orientações emitidas por meio da Carta Circular nº 1/2021-CONEP/SECNS/MS

Comprometo-me que tal armazenamento será realizado de modo físico, ou seja, será feito o download do material recolhido, que será impresso e arquivado (respeitando as orientações institucionais), nunca de forma virtual, em nuvem ou em redes compartilhadas.

Assim, busca-se resguardar todo o sigilo apresentado e firmado no TERMO E CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE, devidamente assinado por todos que participam desta pesquisa.

Qualquer dúvida em relação ao armazenamento dos dados, a qualquer momento, pode-se contactar o(a) pesquisador(a) ou o Comitê de Ética, conforme informações abaixo.

Cidade, Selviria 09 de Maio de 2022

Assinatura do Pesquisador

Assinatura do Participante da Pesquisa

Nome completo do pesquisador: **Adriana Cristina Leal Almeida**  
Telefone para contato: (67) 981301544 E-mail: [drilealmeida@hotmail.com](mailto:drilealmeida@hotmail.com)  
Comitê de Ética com Seres Humanos da UEMS, fone: 3902-2699 ou [cesh@uems.br](mailto:cesh@uems.br).

[www.uems.br](http://www.uems.br)  
Av. Vereador João Rodrigues de Melo, s/n.  
Jardim Santa Mônica – CEP 79500 000  
Paranaíba, MS – Brasil

[www.uems.br/pgedu](http://www.uems.br/pgedu)  
[pgedu@uems.br](mailto:pgedu@uems.br)  
(55) 67 3503 1006  
(55) 67 3503 1007